



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Traducción e Interpretación
Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán

Teatro e Interpretación.
Aplicación de ejercicios para la formación
de actores en el aula de Interpretación
Consecutiva

Autor: Fco. Alejandro Almeida Tavira

2018-2019

Tutora: Leticia Fidalgo González

RESUMEN

Tanto en el teatro como en la interpretación de conferencias, el actor y el intérprete deben enfrentarse a dificultades muy similares y necesitan competencias semejantes. Nuestro objetivo ha sido aplicar en el aula de Interpretación Consecutiva ejercicios que se emplean para la formación de actores para ayudar a que los futuros intérpretes adquieran competencias que les permitan, por ejemplo, gestionar mejor el estrés, solucionar problemas de manera creativa, hablar con mayor seguridad en público, controlar sus reacciones y emociones, ser conscientes de los elementos no verbales que influyen en la comunicación, entre otros. Para ello, estudiamos algunas de las destrezas con las que debe contar el intérprete, analizamos las dificultades a las que se enfrenta, estudiamos los fundamentos teóricos de ambas disciplinas y las confluencias entre ellas. Por último, analizamos los resultados que hemos obtenido a través de dos cuestionarios que los alumnos han tenido que realizar antes y después de los ejercicios.

ABSTRACT

In both theatre and conference interpreting, actors and interpreters must confront very similar difficulties and require very similar skills. The aim of this study has been to apply exercises used in actor training to consecutive interpreting classes, in order to help future interpreters to overcome obstacles and acquire skills. These skills allow them, for example, to better manage stress, creatively solve problems, speak more confidently in public, control their reactions and emotions, and be aware of non-verbal elements that affect communication. To this end, some of the skills interpreters should have are studied, the difficulties they must contend with are analysed, a theoretical review of both disciplines is carried out, and their confluences examined. Finally, the results of two questionnaires carried out by the students before and after the exercises are analysed and compared.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. CARACTERIZACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN	9
1.1 DEFINICIÓN, MODALIDADES Y TIPOS.....	9
1.1.1 Definición	9
1.1.2 Modalidades de interpretación	10
1.1.3 Tipos de interpretación.....	12
1.2 EL PROCESO DE INTERPRETACIÓN.....	13
1.2.1 El modelo de los esfuerzos	13
1.2.2 El modelo interpretativo	15
1.2.3 El modelo de IS de Barbara Moser-Mercer.....	16
1.3 COMPETENCIAS GENERALES Y DIFICULTADES	17
1.3.1 Competencias.....	17
1.3.2 Dificultades	20
1.4 LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN	22
1.4.1. La escucha activa.....	23
1.4.2 La retórica y la oralidad	23
1.4.3 La síntesis y el análisis	24
1.4.4 Ejercicio de <i>clozing</i>	24
2. TEATRO E INTERPRETACIÓN: CONFLUENCIAS Y FORMACIÓN	25
2.1 MÉTODOS DE FORMACIÓN DE ACTORES.....	25
2.1.1 El Método Stanislavski.....	25
2.1.2 El Método (<i>Actors Studio</i>).....	27
2.1.3 El método de Chejov	29
2.2 EL TEATRO Y LA INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS.....	30
2.2.1 El método Stanislavski en la interpretación	31
2.2.2 La situación comunicativa en el teatro y la interpretación de conferencias	34
2.3 EL TEATRO Y LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES	36
2.3.1 El teatro como potenciador de la creatividad.....	36
2.3.2 El teatro para superar dificultades.....	37
2.3.3 El teatro del oprimido	38

3. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE EJERCICIOS PARA LA FORMACIÓN DE ACTORES EN EL AULA DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA.....	41
3.1 INTRODUCCIÓN	41
3.2 MATERIAL Y MÉTODOS	41
3.2.1 Un primer contacto	42
3.2.2 La relajación	43
3.2.3 La postura corporal	43
3.2.4 El cuerpo y el espacio que le rodea	44
3.2.5 La creatividad y la imaginación.....	44
3.2.6 El lenguaje no verbal.....	44
3.2.7 La voz, el subtexto y la expresión.....	45
3.2.8 La concentración, la atención y la memorización	45
3.3 RESULTADOS	46
3.3.1 Análisis contrastivo de los cuestionarios 1 y 2	46
3.3.2 Análisis del cuestionario 2	51
3.4 DISCUSIÓN	54
4. CONCLUSIONES	56
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXOS.....	63
Anexo A: Primer cuestionario	63
Anexo B: Segundo cuestionario.....	65
Anexo C: Descripción detallada de las sesiones prácticas	69

INTRODUCCIÓN

La aplicación de técnicas teatrales a la formación de intérpretes ya ha sido estudiada por varios autores (Bendazzoli 2009, Cho y Roger 2010, Kadrić 2014 y 2017), y aún suscita bastante interés, puesto que ha resultado ser una herramienta didáctica muy útil para que los alumnos de interpretación de conferencias superen ciertas dificultades y desarrollen competencias necesarias para interpretar.

En el presente estudio, nos planteamos como hipótesis si determinados ejercicios basados en los métodos de Stanislavski, Strasberg y Chejov, junto con otras actividades teatrales (de Bendazzoli por ejemplo), pueden favorecer que a los alumnos de interpretación consecutiva trabajen y mejoren aspectos relacionados con la atención, la gestión del estrés y de las emociones, el dominio de su cuerpo y de los espacios, y con el hablar en público, De este modo, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Describir las modalidades y tipos de interpretación, y el proceso de interpretación, para estudiar las competencias básicas del intérprete y los obstáculos a los que se enfrenta, y, por último, examinar varias técnicas habituales en la enseñanza de la Interpretación Consecutiva, .

- Estudiar a expertos en la formación de actores, analizar los vínculos entre el teatro y la Interpretación sobre la base de estudios previos.

- Analizar los resultados obtenidos tras haber aplicado ejercicios de formación de actores a alumnos de Interpretación Consecutiva.

Para ello, en el primer capítulo, mostramos algunas de las definiciones de interpretación. Asimismo, diferenciamos entre sus modalidades y tipos, y estudiamos modelos que describen su proceso y las implicaciones que tiene para el intérprete (Seleskovitch 1978, Moser-Mercer 1978,2002, Gile 1997,2015, Lederer 2003,2015). Además, señalamos las competencias generales que necesita el intérprete para ejercer su labor y las dificultades a las que se enfrenta habitualmente. Por último, destacamos varios tipos de ejercicios que se suelen emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Interpretación Consecutiva.

En el segundo capítulo, analizamos cómo conciben el teatro y la formación de actores Konstantin Stanislavski, Lee Strasberg y Michael Chejov. Asimismo, estudiamos

los vínculos teóricos y conceptuales que encuentra Lara-Velázquez (2018) entre el método Stanislavski y la Interpretación; y, a continuación, las similitudes que hallan Kahane (1986) y Weale (1997) en las situaciones comunicativas propias del teatro y de la interpretación, u entre la figura del actor y la del intérprete. Por último, nos centramos en varios estudios sobre la aplicación del teatro a la formación de intérpretes (Bendazzoli 2009, Cho y Roger 2010, Kadrić 2014, 2017).

En el tercer capítulo, explicamos los ejercicios del Método Stanislavski, de Strasberg y de Chejov, aplicados en el aula de Interpretación Consecutiva. Mostramos y analizamos los resultados tanto cualitativos como cuantitativos que hemos obtenido a través de dos cuestionarios entregados a los alumnos, uno antes de la primera sesión y otro, tras la última. Quisiéramos señalar que, dada la extensión establecida para este trabajo, es en el Anexo C donde hemos descrito con mayor detalle todos los ejercicios realizados en cada una de las sesiones.

1. CARACTERIZACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

1.1 DEFINICIÓN, MODALIDADES Y TIPOS

1.1.1 Definición

Para definir la Interpretación, se podría partir de la principal diferencia que posee con respecto a la traducción. Ésta última se caracteriza por su naturaleza escrita, mientras que la primera, por su naturaleza oral. En este sentido, desde una óptica general, podríamos definir la interpretación como la traducción oral de un discurso, de acuerdo con Gile (1998:40 en Torres-Díaz 2004:15).

Al igual que la traducción, la función de la Interpretación es facilitar que las personas puedan llegar a comunicarse a pesar de sus diferencias lingüísticas y culturales. En esta línea, Moser-Mercer (1996:45) se refiere a esta actividad como un servicio que se presta a aquellos que no pueden entender un mensaje en el idioma original: «It would seem to me that interpreting should be categorized as a service that is provided to those who do not understand a message delivered in the original language».

Sin embargo, también podríamos definir la Interpretación a partir de otra de las diferencias respecto a la Traducción: su evanescencia en cuanto al momento de producción del mensaje y su posterior recepción. Pöchhacker (2004:10), además comenta que la interpretación se puede diferenciar de otras formas de traducción debido a que es una actividad que se caracteriza por su inmediatez, puesto que tiene lugar «aquí y ahora» para ayudar a las personas a comunicarse a pesar de las barreras del idioma y de la cultura.

Asimismo, Dukāte (2009:36) aporta en la siguiente definición una visión algo más compleja de la interpretación, ya que, por ejemplo, alude al tipo de discurso o texto que se va a interpretar y el contexto en el que se desarrolla la interpretación:

Interpreting is the process of an oral transfer of a speech or text from one language into another based on a hierarchy of invariance requirements depending on the type of speech or text to be interpreted and the context in which the interpreting takes place; as well as the result of this process as long as the product of such transfer is considered to be an interpretation by the target audience.

Si consideramos los puntos de vista de estos autores, podríamos afirmar que la interpretación es un proceso de traducción oral que se caracteriza por su inmediatez, que está condicionado por, entre otros aspectos, la situación y el contexto en los que se realiza y el tipo de texto que se interpreta, y cuyo objetivo es hacer posible que las personas se puedan comunicar pese a sus diferencias lingüísticas y culturales.

1.1.2 Modalidades de interpretación

Cada situación que requiera de la intervención de un intérprete es única, ya que las variables que la conforman no se comportan de forma estática (Darias-Marrero 2009). Por este motivo, tal y como afirma Jiménez-Ivars (2002:97), debido a la gran cantidad de factores que influyen en esta actividad, debemos reconocer la dificultad que supone distinguir entre las modalidades y los tipos de interpretación que existen. No obstante, podemos realizar una distinción si, al igual que Jiménez-Ivars (2002), nos fijamos, por un lado, en la relación entre el momento en el que se produce el texto meta (TM) y el momento de su recepción (modalidades), y, por otro lado, en la finalidad de la interpretación y el contexto en el que se desarrolla (tipos).

1.1.2.1 La modalidad consecutiva

En la interpretación consecutiva (IC) la reformulación del mensaje en la lengua meta (LM) no coincide en el tiempo con su producción en la lengua de partida (LP), y respecto a la situación comunicativa, de acuerdo con Darias-Marrero (2009:39-40), el intérprete tiene contacto personal con los actantes. No obstante, consideramos oportuno señalar ciertas excepciones como en los casos en los que la interpretación se realiza mediante vía telefónica o por videoconferencia. De acuerdo con Jiménez-Ivars (2002:98-99), según la direccionalidad con la que fluya la información podemos distinguir dos modalidades de consecutiva.

Por un lado, diferenciamos la interpretación consecutiva dialógica (ICD), en la que la información se transmite de forma bidireccional, ya que tal y como afirma la autora (2002:98), su finalidad es la traducción de diálogos orales. El intérprete reformula el mensaje durante los cambios de turno de palabra de los actantes, que, normalmente, tienen escasa duración, por lo que la toma de notas es prescindible (*Ibid*). Además, tal y como subraya Darias-Marrero (2009:39-46), debido a la bidireccionalidad de la comunicación es más probable que el intérprete tenga que enfrentarse a textos improvisados, espontáneos y sin apoyos visuales.

La ICD se emplea, por ejemplo, en reuniones de negocios, juicios, consultas médicas, mesas redondas, etc. Asimismo, tal y como señala Jiménez-Ivars (2002:98), el número de actantes suele ser reducido y, debido a su carácter dialógico, se establece una relación cercana entre ellos. En algunos casos de interpretación para los servicios

públicos, según Darías-Marrero (2009:39-40), el contacto personal entre el intérprete y los actantes puede llegar a ser, incluso, cómplice.

Por otro lado, distinguimos la interpretación consecutiva monológica (ICM), en la que la información discurre de manera unidireccional, puesto que, tal y como subraya Jiménez-Ivars (2002:98), el texto de partida se enuncia en forma de monólogo. La interpretación, generalmente, se realiza ante un público que puede llegar a ser bastante amplio y tiene lugar en eventos tales como, por ejemplo, conferencias, charlas o comunicados oficiales (*Ibid*:99). Además, el canal con el que se desarrolla la comunicación puede ser directo, a través de micrófono o por videoconferencia, y el intérprete interviene tras las pausas que realice el emisor con esta finalidad (*Ibid*).

De igual modo, el intérprete puede recurrir a la toma de notas cuando así lo exija la intervención del orador, ya que la duración del discurso puede ser mayor y éste puede contener datos que necesite recordar. Asimismo, tal y como afirma Darías-Marrero (2009:46), debido a su carácter monológico, existe una mayor probabilidad de que el emisor prepare su texto con anterioridad y que emplee recursos audiovisuales durante su intervención.

1.1.2.2 La modalidad simultánea

Según Jiménez-Ivars (2002:99), los géneros que normalmente se interpretan con esta modalidad coinciden con los géneros de la modalidad consecutiva monológica: los discursos políticos, los comunicados oficiales o las conferencias, entre otros. Sin embargo, la modalidad simultánea también se emplea en los medios audiovisuales como, por ejemplo, en televisión o cine (*Ibid*:99-100).

Como su nombre indica, la producción del mensaje coincide en el tiempo con su reformulación. El intérprete, que trabaja en cabina, hace posible la comunicación, según Jiménez-Ivars (2002:99), a través del canal radio, salvo en la televisión y en las ocasiones en las que no se empleen medios electrónicos, en cuyo caso, se recurre a la interpretación susurrada. Esta técnica se emplea, ante todo, cuando entre los receptores se encuentre un grupo reducido de personas que desconocen la lengua usada por el orador. El intérprete se ubica al lado de estos usuarios y, a medida que el emisor produce el TO, realiza la reformulación de manera simultánea en voz baja.

En aquellas ocasiones en las que no se dispone de un intérprete cuya lengua de trabajo sea la empleada por el emisor, se recurre a la metodología de *relay*, en la que un

intérprete realiza la reformulación del TO, que, a su vez, es tomada por un segundo intérprete (pívot) que hará una interpretación a partir de ella, y que será tomada por un tercer intérprete para proceder a la reformulación del TM. Es decir, para subsanar la falta de un intérprete que conozca la lengua empleada en la comunicación, se recurre a una tercera lengua que funciona como puente entre las demás (Čeňková 2015:339 y ss).

1.1.3 Tipos de interpretación

Las distintas modalidades de interpretación se desarrollan en contextos muy diversos y cambiantes, con una gran variedad de usuarios que tienen unas perspectivas, intenciones y necesidades que varían según la finalidad de la comunicación. En este sentido, seguimos a Jiménez-Ivars (2002:101) para distinguir entre los tipos de interpretación.

1.1.3.1 La interpretación de conferencias

Este tipo de interpretación se desarrolla en organismos internacionales o en eventos como, por ejemplo, congresos, seminarios, jornadas, etc, en los que los actantes son políticos o especialistas de un área determinada (*Ibid*). Las modalidades de interpretación que se suelen emplear son la audioconferencia, durante las ponencias, y la consecutiva monológica, en los casos en los que el número de receptores sea reducido o cuando no se cuente con instalación electrónica (*Ibid*).

Tal y como afirma Jiménez-Ivars (2002:102), el intérprete trabaja en cabina, donde puede haber dos o más intérpretes que se turnarán en intervalos que comprenden, normalmente, entre los 20 y 30 minutos. En esta línea, esta autora (2002:103) y Vanhecke y Lobato-Patricio (2009:8) resaltan la importancia del trabajo en equipo, puesto que los intérpretes tienen la oportunidad de ayudarse, por ejemplo, tomando nota de datos específicos, buscando terminología, documentos, o informando de cualquier contratiempo a los organizadores del evento.

1.1.3.2 La interpretación en los servicios públicos

Mediante este tipo de interpretación se facilita el acceso a los servicios públicos a usuarios cuya lengua no es la empleada por la mayoría de los miembros de la comunidad en la que residen. Cabe destacar que, aunque si bien es cierto que debido a sus características hay autores que no incluyen la interpretación en los tribunales dentro de la interpretación para los servicios públicos, como es el caso de Jiménez-Ivars (2002), en nuestro caso, sí optamos por incluirla.

De acuerdo con Jiménez-Ivars (2002:107 y ss), la ICD suele ser la modalidad utilizada en este tipo de interpretación, aunque en los tribunales también se emplea la ICM, la IS y la traducción a la vista. En los contextos en los que tiene lugar este tipo de interpretación, la relación entre los actantes está marcada por un alto grado de desigualdad, dada la gran asimetría social y de poder que puede existir entre ellos (*Ibid*:108 y ss).

En este sentido, la autora (2002:108) diferencia entre la parte «débil» y la parte «fuerte» de la interacción. Con la primera alude a los usuarios que necesitan de los servicios de un intérprete para poder comunicarse y que, generalmente, suelen ser inmigrantes o refugiados. Con la segunda se refiere a las administraciones públicas y el personal que trabaja en ellas.

Esta disparidad también se refleja en el alto nivel de implicación personal de la parte «débil», ya que en el encuentro pueden tratarse temas muy personales y que son de gran trascendencia para ella (*Ibid*:108). En estos casos, el lenguaje no verbal cobra gran importancia y el intérprete no solo desempeña el papel de mediador lingüístico, sino, también, de mediador cultural (*Ibid*:108-109).

1.2 EL PROCESO DE INTERPRETACIÓN

El proceso de interpretación se puede dividir en tres fases básicas: la escucha; la comprensión y el análisis del mensaje; y, por último, la reformulación. Varios autores, mediante una serie de modelos, han intentado ilustrar tanto el proceso de interpretación, como la actividad cognitiva que realiza el intérprete durante su desarrollo.

1.2.1 El modelo de los esfuerzos

Gile (1997) propone un modelo con el que pretende ilustrar el esfuerzo cognitivo que realiza el intérprete debido a su limitada capacidad de procesamiento. Para ello, distingue cuatro tipos de esfuerzos básicos: el de escucha y análisis (L), que engloba la comprensión y el análisis de la información del TO; el de producción (P), que comprende la reformulación y la representación mental del TM, entre otros; el de memoria (M), que representa la demanda de memoria a corto plazo; y, por último, el de coordinación (C), que abarca la gestión y la distribución de la atención (Eysenck y Keane, 1990 en Gile, 1997:198) y Gile (2015: 135).

Gile (1997) afirma que cada uno de los esfuerzos tiene una capacidad de procesamiento disponible y una demanda de dicha capacidad que repercute en la primera. En esta línea, la demanda de capacidad de procesamiento se debe a una serie de desencadenantes de problemas durante la interpretación que hacen que la carga cognitiva del intérprete aumente y que por ello cometa errores (*Ibid*:205 y ss).

Tales detonantes son, por ejemplo, la densidad informativa del TO, la alta velocidad de elocución del orador, las cifras, la presencia en el discurso de elementos que necesiten ser reordenados, las diferencias sintácticas entre las lenguas de trabajo, la preparación previa del discurso, la falta de calidad acústica, entre otros (*Ibid*).

Por un lado, Gile (1997:198 y ss) describe la interpretación simultánea a través de la siguiente fórmula ($IS = L + P + M + C$). En este caso, comenta que los esfuerzos básicos (L+P+M) trabajan por separado en distintos segmentos del *input*, aunque no siempre, puesto que, por ejemplo, con la anticipación, el esfuerzo de producción puede estar trabajando antes de la escucha del segmento (*Ibid*:199).

De acuerdo con Gile (1997:199), generalmente, en un determinado momento, los tres esfuerzos básicos están simultáneamente activos, por lo que la demanda de capacidad de procesamiento se presenta como una suma de las demandas individuales de cada esfuerzo. Éstas últimas pueden variar rápidamente, incluso en fracciones de segundos (*Ibid*).

En esta línea, para que una interpretación sea fluida, es necesario que la capacidad disponible para cada esfuerzo sea igual o mayor que las demandas derivadas de la tarea que esté realizando (*Ibid*). En otras palabras, la suma de las capacidades individuales de cada esfuerzo debe ser mayor que la suma de las demandas, puesto que la primera es un recurso finito del intérprete (*Ibid*:200).

Por otro lado, en la IC, Gile (1997:201 y ss) propone dos fases. En primer lugar, distingue la fase de escucha y de toma de notas, formada por los esfuerzos L, M y C, y por el esfuerzo de anotación (N): CI (escucha) = $L + M + N + C$. En segundo lugar, encontramos la fase de reformulación, que se produce gracias a la recuperación de información almacenada en la memoria y a la traducción de las notas (*rem*); y también gracias a su lectura (*read*): CI (reformulación) = $Rem + Read + P$.

En cuanto a la capacidad de procesamiento, Gile (1997:202) afirma que solo la fase de escucha es crítica, ya que, por ejemplo, en la fase de reformulación no hay riesgo de sobrecarga en términos de densidad del texto frente al factor tiempo. De hecho, dado el caso en el que surja alguna dificultad en un determinado esfuerzo, las tareas de los demás esfuerzos se pueden retrasar sin correr riesgo de que se pierda información (*Ibid*:203).

En la fase de escucha, los tres esfuerzos básicos puede que sean más competitivos entre sí, mientras que en la fase de reformulación cooperan, especialmente durante la lectura de las notas y la memorización (*Ibid*). Asimismo, durante el esfuerzo de la toma de notas se va recibiendo información que se acumula en la memoria de trabajo, por lo que, la sobrecarga de la memoria podría ser más frecuente en IC que en IS (*Ibid*).

1.2.2 El modelo interpretativo

Este modelo fue propuesto por Seleskovitch y sus discípulos en la *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) en la Universidad de la Sorbona en París (Lederer 2015:206). En él, de acuerdo con Lederer (2003), se concibe la interpretación como un proceso en el que se debe entender y expresar el sentido y las ideas del mensaje, por lo que se defiende la necesidad de que el intérprete se aleje de los componentes lingüísticos del texto de partida, es decir, de las palabras. Estas se desvanecen y lo que permanece en la mente es el sentido de lo que el emisor ha verbalizado. Se trata de captar lo que este último quiere decir (*Ibid*).

De acuerdo con Seleskovitch (1978:336), el sentido es consciente, no verbal y está formado por el significado lingüístico al que se le añaden elementos cognitivos. En esta línea, si la reformulación del intérprete se basa en las palabras, el receptor podría tener dificultades para captar las ideas que existen detrás de éstas (*Ibid*:337). Si, por el contrario, toma el sentido y las ideas del discurso, conseguirá una reformulación mucho más natural y facilitará que a los receptores les sea posible captar el sentido y las ideas del mensaje (*Ibid*:340-341).

Lederer (2015) describe las fases en las que se divide este modelo. En la primera, el intérprete capta el sentido de lo que está siendo transmitido. Esta etapa de comprensión engloba dos actividades: por un lado, la interpretación de las señales auditivas en conceptos mentales, y, por otro lado, la suma de elementos cognitivos (lo que el intérprete conoce) a tales conceptos. De este modo, se accede al sentido de lo verbalizado.

En la segunda fase, una vez entendido el sentido, este es procesado en la memoria y pasa a formar parte del conocimiento previo pero despojado de la mayoría de las palabras que lo conformaban (*Ibid:208*). La tercera y última fase consiste en expresar las ideas y el sentido del mensaje recibido. En esta línea, la perspectiva de este modelo es funcionalista, puesto que el intérprete deberá asegurarse de que el sentido y las ideas que lo acompañan sean entendibles para los receptores, por lo que tendrá que adaptarlos al bagaje cognitivo de estos (*Ibid:209*).

1.2.3 El modelo de IS de Barbara Moser-Mercer

Moser-Mercer (1978,2002) concibe el proceso de IS como el procesamiento continuo de información en el que el intérprete debe tomar, de manera constante, una serie de decisiones sobre la información que posee de un fragmento determinado del *input*. Mediante estas decisiones valora si la información con la que cuenta en una determinada etapa del procesamiento es suficiente para continuar con la siguiente.

Si no es así, la información es contrastada las veces necesarias a una fase anterior, en la que el intérprete esperará a la entrada de nueva información que le permita contextualizarla. Para ello, accederá a su memoria a largo plazo para extraer los conocimientos necesarios que le permitan comprender el fragmento, y, de este modo, poder continuar con el proceso, tal y como apunta Moser-Mercer (1978:354).

En este modelo, los procesos pueden ser tanto ascendentes, aquellos en los que se procesa el *input*, como descendentes, aquellos en los que lo conocido y lo nuevo interactúan. Además, según Pöchhaker (2004:101), entre sus operaciones se produce una competitividad por el acceso a la capacidad de procesamiento disponible. Los procesos, de acuerdo con Moser-Mercer (2002:151), se desarrollan en la memoria de trabajo y tienen un constante acceso a la memoria a largo plazo. Según la autora (1978:358), esta última es como un gran sistema conceptual.

La mayor parte de este modelo está constituida por la GAM, que es un equivalente al concepto de memoria a corto plazo en otros estudios (*Ibid:356*). En ella, se produce la actuación de las relaciones conceptuales, la contrastación entre información conocida y nueva, y, por último, la activación del contexto sintáctico (*Ibid:357*).

Cuanto más difícil sea el segundo reconocimiento de la información, menor capacidad habrá para el proceso que vuelve a codificarla en la GAM (*Ibid:356*). Asimismo, cuanta más capacidad haya para volver a codificarla, menor capacidad habrá

para almacenar información ya recodificada. Por esta razón, tal y como afirma la autora (1978:357), cuanto más capacidad se ahorre en cualquier fase, mayor capacidad habrá disponible para dirigir la atención hacia la nueva información y la producción del TM.

1.3 COMPETENCIAS GENERALES Y DIFICULTADES

Del intérprete se espera que preste sus servicios con profesionalidad y sustentado en las competencias que ha adquirido a lo largo de su formación, ya que, si no lleva a cabo su labor de forma apropiada, pueden surgir malentendidos y la comunicación se verá afectada (Kalina 2000). Sus competencias, algunas de las cuales debe poseer incluso antes de su formación, le permitirán prestar un servicio de tal forma que los actantes logren comunicarse satisfactoriamente (*Ibid*).

1.3.1 Competencias

La competencia lingüística es una de las competencias básicas con la que debe contar un intérprete. En esta línea, Vanhecke y Lobato-Patricio (2009:10-11) sostienen que el intérprete debe ser un gran conocedor de sus lenguas de trabajo, incluida su lengua materna. Además, señalan que debe ser un buen orador para poder producir textos orales que sean coherentes, cohesivos, que estén bien estructurados y que posean un grado sintáctico, gramatical y léxico apropiado (*Ibid*:40).

Pérez-Luzardo (2009) afirma que es esencial que el intérprete desarrolle reflejos léxicos y lingüísticos rápidos en IS. Además, debe contar con una gran riqueza léxica, puesto que, gracias a ella, se activan las partes de su conocimiento relacionadas con su mundo conceptual, del que depende significativamente la coherencia de los textos que produzca (*Ibid*).

Asimismo, según Kalina (2000:4), el intérprete debe estar familiarizado con el lenguaje especializado de las lenguas con las que trabaja, como, por ejemplo, el relacionado con la medicina, el mundo de las finanzas, de la informática, entre otros. De igual modo, debe conocer las diferencias lingüísticas en cuanto al uso que se haga de la lengua, el estilo empleado, el registro, entre otros (*Ibid*). Además, tiene que saber cómo proceder adecuadamente para poder lidiar con estas diferencias (*Ibid*).

De acuerdo con Pérez-Luzardo (2009:60), es igualmente esencial que el intérprete disponga de amplios conocimientos enciclopédicos y de fondo y de un continuo interés

acerca de la actualidad global. Esto le permitirá contextualizar y entender la información aportada por el emisor, y, de este modo, que pueda evitar la pérdida de información que sólo le sería accesible a los participantes que compartiesen tales conocimientos (*Ibid*:61).

En esta línea, es relevante que el intérprete conozca la cultura de los actantes, las diferencias políticas, económicas, sociales y étnicas, las distintas estructuras administrativas y la vida de la comunidad en la que realiza su trabajo, entre otros (Kalina 2000:3-4). Conocimientos como estos son sumamente importantes, ya que pueden influir en la producción y la recepción de textos.

En este sentido, Pérez-Luzardo (2009:58) y Lvovskaya (2003) señalan la importancia de que el intérprete adapte el TM a las características de la cultura meta y a la situación de su recepción, y que sea conocedor de las normas de comportamiento verbal en cada escenario. Además, argumentan que la adaptación debe realizarse conforme a las normas y convenciones textuales y sociales que son aceptadas ampliamente en la cultura meta. De este modo, se posibilita que el TM cumpla con su función y que logre el efecto pretendido en los receptores.

Kalina (2000:4), al referirse a las competencias necesarias para la interpretación de conferencias, señala que son importantes las capacidades mentales del intérprete, como, por ejemplo, el correcto funcionamiento de la capacidad mnemotécnica, la habilidad de trabajar con un alto grado de concentración y ser capaz de sobrellevar el estrés, entre otros.

Del mismo modo, en su opinión (*Ibid*:4 y ss), el intérprete deberá saber cómo proceder a la hora de enfrentarse a determinados problemas y dificultades que, por ejemplo, estén relacionados con factores lingüísticos, culturales, la situación en la que se desarrolla la interpretación, la presión del tiempo, la interferencia entre los procesos de producción y comprensión, la toma rápida de decisiones, entre otros. Además, el intérprete deberá actuar de manera apropiada y profesional cuando se enfrente a las nuevas dificultades que le puedan surgir durante la conferencia (*Ibid*:4-5).

Asimismo, es necesario que el que el intérprete sepa cómo gestionar sus propios recursos de modo que consiga el mejor resultado posible ante unas determinadas circunstancias, al mismo tiempo que actúa conforme a los estándares éticos (*Ibid*:6).

Kalina (2000:7) también destaca la competencia de emplear determinadas estrategias en interpretación. En esta línea, menciona aquellas relacionadas con la comprensión, como, por ejemplo, la segmentación del *input*, la anticipación, la deducción, acceder al conocimiento previo y establecer relaciones entre la información conocida y la nueva.

Además, señala aquellas que guardan relación con la producción de textos, como, por ejemplo, la reestructuración, la paráfrasis, condensar o ampliar la información y el uso de elementos prosódicos y no verbales (*Ibid*). Del mismo modo, pone de relieve estrategias como memorizar el *input* o prestar atención tanto a la propia reformulación del mensaje, por si contiene deficiencias, como a la producción del emisor por si presenta errores o carece de coherencia (*Ibid*).

Otra de las destrezas con las que debería contar un intérprete es la capacidad de identificar y, según el caso, transmitir los elementos no verbales de los actantes que puedan afectar a la comunicación. En este sentido, Poyatos (1997:255) sostiene que, a veces, el intérprete tendrá que explicar los gestos de los actantes, puesto que, por diferencias culturales, sus significados pueden diferir.

Además, según Poyatos (1997), los silencios y las pausas también pueden formar parte del mensaje y pueden ir acompañados de gestos o de expresiones faciales que complementen su significado y que necesiten ser explicados al receptor porque este los desconoce. Por este motivo, el intérprete debe estar alerta para no perder determinada información que sólo haya sido transmitida de forma no verbal (*Ibid*:270). Incluso, la identificación de estas señales y la captación de su significado podría ayudar a que el intérprete reduzca su carga cognitiva, tal y como afirma Viaggio (1997:289).

Por último, cabe destacar como competencia necesaria, que el intérprete sepa ponerse en lugar de los demás para lograr una mejor comunicación. Viaggio (2003), por ejemplo, alude al papel de mediador del intérprete a partir de la teoría de García Landa. Al respecto, subraya que, como mediador, al intérprete le tienen que importar las motivaciones de los actantes, sus expectativas e intenciones.

El mediador trabaja para entender a los demás, pero también para hacer que lo entiendan a él (*Ibid*). Por esta razón, la persona que sepa ponerse en el lugar del otro tiene posibilidades de ser un buen mediador (*Ibid*:135). Su función, en principio, es facilitar

activamente la comunicación y no únicamente reproducir el mensaje sin tener en cuenta las consecuencias sociales de su mediación (*Ibid*:130).

En este sentido, con la finalidad de hacer efectiva la comunicación y el entendimiento, el intérprete debe contar con cierto margen de libertad para de tomar decisiones en cuanto a cómo se interpreta y qué se interpreta (Viaggio 2003). Es decir, un margen que le permita, por ejemplo, en encuentros entre actantes cuyas prácticas sociales sean distintas, decir lo mismo, pero sin que sea exactamente lo mismo (*Ibid*).

1.3.2 Dificultades

Debido al gran número de factores de distinta naturaleza que influyen en la interpretación, ésta es considerada una actividad bastante estresante. En el caso del intérprete de conferencias, Kurz (2003) menciona varios de los elementos que suponen una gran fuente de estrés para este profesional: la carga constante de información, las limitaciones de tiempo, la gran capacidad de concentración y de atención necesarias durante largos periodos para realizar su trabajo, la necesidad de enfrentarse a temas diferentes y, a menudo, muy complejos, el trabajar con distintos oradores con diversos acentos, las dimensiones reducidas de la cabina, las condiciones ambientales del lugar del trabajo, entre otros.

Asimismo, a esta nómina de factores habría que añadir las complejas operaciones cognitivas que entraña el proceso de interpretación y que, además, el intérprete debe realizar ante un público y para un público, tal y como sostienen Jiménez-Ivars y Pinazo-Calatayud (2001:105). De acuerdo con Kurz (2003:59), las situaciones impredecibles y que escapan al control del sujeto son más estresantes que aquellas que pueden predecirse y controlarse.

En este sentido, Riccardi, Marinuzzi y Zecchin (1998:96-97) afirman que estas situaciones pueden suponer una sobrecarga en los recursos cognitivos y de atención, ya que, cuantos más factores desconocidos se le presenten al intérprete, mayor será su carga cognitiva y el estrés que experimente. Incluso, al comienzo de una conferencia, los intérpretes más experimentados sufren cierta tensión debido a que son conscientes de que pueden enfrentarse a factores desconocidos como, por ejemplo, nuevos conceptos y tecnicismos, problemas técnicos, intervenciones que no estaban programadas, entre otros (*Ibid*:97).

Asimismo, el proceso de documentación que debe realizar el intérprete cuando trabaje con temas especializados puede suponerle una fuente adicional de estrés. Al respecto, Vanhecke y Lobato-Patricio (2009:97) sostienen que es esencial que el intérprete elabore sus propios glosarios, bases de datos y que consulte textos paralelos que tengan que ver con la temática del acto. Todo ello supone un gran factor de estrés, ya que, debido a la limitación y presión del tiempo, deberá saber documentarse de forma estratégica (*Ibid*).

Sin embargo, otras fuentes de estrés están más vinculadas con los actantes y el papel que éstos desempeñan en cada uno de los escenarios comunicativos. Por ejemplo, en la interpretación para los servicios públicos, donde, de acuerdo con Hale (2010:24), la comunicación lleva al intérprete a las esferas más íntimas de la vida humana, el intérprete, en determinados casos, tendrá que trabajar en situaciones muy difíciles debido a las experiencias que los usuarios hayan podido vivir. Tales situaciones pueden originar cierto estrés emocional insostenible para el intérprete (*Ibid*:93).

Asimismo, los actantes, en ocasiones, no comparten los mismos objetivos, intenciones y expectativas respecto a la situación comunicativa. A veces, tal y como afirma Kadrić (2014:452), esto produce conflictos de intereses entre ellos y someten al intérprete a una presión constante. En estos casos, de acuerdo con Pöchhacker (2004:59), el intérprete puede verse obligado a intervenir, no como intermediario o conciliador, sino como un agente que vela por la comprensión, es decir, como mediador.

Por último, cabría mencionar la dificultad que pueden suponer los elementos no verbales que los actantes empleen en la comunicación, ya que, a menudo, el significado de lo que quiere decir el emisor no solo recae en lo que verbaliza, sino, también, en los componentes no verbales que lo acompañan (Poyatos 1997:259-260). Por esta razón, varios autores (Poyatos 1997, Daró 1994, Weale 1997, Viaggio 1997) señalan la relevancia que tienen estos componentes en interpretación y la necesidad de que el intérprete sea consciente tanto del lenguaje no verbal de los actantes, como del suyo propio.

1.4 LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN

Las perspectivas sobre la didáctica de la interpretación, de acuerdo con Iglesias-Fernández (2007:2) difieren en los planteamientos curriculares y metodológicos. En cuanto a estos últimos, podemos distinguir dos corrientes distintas (*Ibid*). Por un lado, aquella que se focaliza en las lenguas de trabajo, por lo que se centra en la formación de estrategias léxicas y sintácticas, y, por otro lado, aquella que, aunque reconoce las cuestiones formales, está más orientada a los componentes del proceso de interpretación, como la atención, el análisis, la memoria, entre otros.

Iglesias-Fernández (2007:125-126) sostiene que, según la teoría interpretativa, la IC y la IS comparten procesos cognitivos similares, y la IC se presta mejor a técnicas de distanciamiento y a la adquisición de la capacidad de captar el sentido de lo verbalizado. Por esta razón, se considera que el aprendizaje en interpretación debería comenzar con la formación en IC (*Ibid*:126).

Una de las propuestas didácticas para la enseñanza de la IC, es el modelo de Monterey, cuyo objetivo, según Iglesias-Fernández (2007:129 y ss), es ayudar a que los alumnos automaticen las distintas tareas que se efectúan en las fases de la interpretación: oír, escuchar, analizar, memorizar o tomar notas e interpretar. Otra es el análisis del discurso, cuya finalidad es facilitar una organización textual coherente, condensar su significado y producir el texto meta a partir de las huellas que el primero dejó en el proceso de comprensión, tal y como apunta (*Ibid*:131 y ss).

Asimismo, la aplicación de las preguntas «Lasswell», preguntas acerca de la situación comunicativa, los actantes y las relaciones entre ellos, pueden ser una herramienta complementaria al análisis textual (*Ibid*:137-138). De igual forma, Iglesias-Fernández (2007:126 y ss) destaca la utilidad que tiene el Modelo de los esfuerzos para explicar a los alumnos cómo, por ejemplo, un sobreesfuerzo en la toma de notas y en su posterior lectura, algo habitual al comienzo de su aprendizaje, puede suponer un desequilibrio entre los esfuerzos y perjudicar el resultado final.

A continuación, vamos a presentar algunos ejercicios habituales en las primeras fases de la enseñanza de la modalidad de Interpretación Consecutiva, ya que esta es nuestro objeto de estudio. Con estos ejercicios, de acuerdo con Iglesias-Fernández (2007), el alumno de interpretación comienza a desarrollar las destrezas necesarias para interpretar.

1.4.1 La escucha activa

Para desarrollar la escucha activa, Iglesias-Fernández (2007:138-139) propone que el alumno realice ejercicios a partir de discursos en los que no tome nota y que evalúe diferentes versiones y reflexione sobre qué porcentaje de información ha logrado retener y si esta es primaria o secundaria. Asimismo, afirma que para comprobar si el alumno comprende sus elementos principales y sus relaciones, puede responder, tras la escucha activa, a preguntas sobre el discurso y el orador que se le proporcionarán en un esquema con compartimentos vacíos que ha de ir rellenando con ciertos datos a lo largo del discurso (*Ibid*:140).

1.4.2 La retórica y la oralidad

De acuerdo con Iglesias-Fernández (2007:140), con el propósito de que el alumno sea consciente de los obstáculos que entraña dirigirse a un público, de sus propias limitaciones respecto a la oralidad, así como del papel que desempeña el estrés y los constituyentes extralingüísticos de la comunicación, es conveniente que lleve a cabo improvisaciones de discursos.

Los discursos, por ejemplo, según Bowen y Bowen (1984:12 en Iglesias-Fernández 2007:139), pueden compartir la misma información de partida, pero se les podrá dar diferentes enfoques de acuerdo con las distintas funciones del lenguaje. Además, Iglesias-Fernández (2007:139) comenta que el alumno podrá asumir distintas personalidades para poder comunicar con mayor efectividad tales funciones.

Para trabajar la retórica y la oralidad también propone que el alumno realice presentaciones orales (*Ibid*:140). Por ejemplo, destaca la utilidad de las presentaciones orales monolingües, sobre todo, si el alumno no está acostumbrado a hablar en un registro formal. De este modo, puede mejorar su flexibilidad léxica, su nivel de lengua y puede adquirir vocabulario nuevo (*Ibid*). En un principio, se puede emplear la lengua origen y, más adelante, la lengua meta (*Ibid*).

Otro medio efectivo para la formación retórica es la paráfrasis, puesto que, de acuerdo con Bowen y Bowen (1984:42 en Iglesias-Fernández 2007:145), favorece la rapidez de comprensión, la mejora del estilo y la ampliación del vocabulario. Moser-Mercer (1978:362-363) comenta que en los ejercicios de paráfrasis el alumno tiene que transmitir el significado esencial del mensaje, pero con otras palabras y con construcciones sintácticas diferentes.

1.4.3 La síntesis y el análisis

Con el objetivo de ejercitar la capacidad de síntesis, Iglesias-Fernández (2007:140-141) destaca la utilidad de que el alumno sintetice brevemente los aspectos fundamentales del discurso en, por ejemplo, una o varias oraciones que luego podrá ampliar hasta alcanzar de nuevo la totalidad inicial del discurso. El resumen también es una buena herramienta y debería emplearse en la primera fase de la formación (*Ibid*:141). En este sentido, Viaggio (1992d) y Ilg y Lambert (1996 en Iglesias-Fernández 2007:141) sostienen que el resumen es una técnica que adiestra al alumno en la retención de la información principal y la valoración adecuada de la información secundaria. De este modo, de acuerdo con Iglesias-Fernández (2007:141), con la práctica de la síntesis se empieza a ejercitar el análisis.

1.4.4 Ejercicio de *clozing*

Iglesias-Fernández (2007:146) distingue dos variantes con las que se puede realizar este ejercicio: por un lado, el *clozing* semántico y, por otro lado, el *clozing* conceptual. Con el primero se refuerza la competencia retórica del alumno y se facilita que lleve a cabo anticipaciones léxicas (*Ibid*). El segundo funciona a modo de ejercicio preliminar que reactiva el léxico y los conocimientos acerca del tema en concreto que se tratará posteriormente en el discurso (*Ibid*).

De acuerdo con Lambert (1992c en Iglesias-Fernández 2007:146), el *clozing* fomenta la activación de la información pasiva que está almacenada en la memoria acerca de una situación y su respectivo vocabulario, lo que origina una serie ininterrumpida de anticipaciones. Asimismo, Iglesias-Fernández (2007:146) resalta la utilidad que puede tener este ejercicio para que los alumnos no dependan de las palabras clichés y amplíen su vocabulario. Para ello, de acuerdo con Gómez Torrego (1998:185 en Iglesias-Fernández 2007:146), se realizan ejercicios de *clozing* y de opción múltiple en los que el alumnado debe sustituir palabras cliché por otras ubicadas en un nivel de lengua más formal.

2. TEATRO E INTERPRETACIÓN: CONFLUENCIAS Y FORMACIÓN

2.1 MÉTODOS DE FORMACIÓN DE ACTORES

2.1.1 El Método Stanislavski

El sistema creado por Konstantin Stanislavski (1863-1938), de acuerdo con Corazza (2009: XI), supuso una renovación del estilo interpretativo, logró traspasar las fronteras de su país, Rusia, y ha tenido gran influencia en todo mundo hasta la actualidad. Tal ha sido su repercusión que, según (*Ibid*: XVI), el teatro y la interpretación nunca habrían llegado a ser lo que son hoy en día sin Stanislavski.

Según Magarshack (2009:4), Stanislavski detestaba la falsedad en escena. En este sentido, Corazza (2009: XI) comenta que el maestro ruso luchó contra la sobreactuación de los actores. Para ello, requería que el actor fuese consciente de la importancia de conectar con su propia fuente de inspiración, es decir, con su interior (*Ibid*). Stanislavski se esforzó para que el actor fuese menos artificial, evitase los clichés que empobrecían el estilo teatral y para que se apoyase en los aspectos humanos de sus propias vivencias (*Ibid*).

Además, tal y como apunta Corazza (2009: XII) fue un adelantado al presentar soluciones para importantes aspectos como la concentración del actor, su libertad de movimiento o la relajación. De igual modo, propuso ejercicios e ideas para trabajar la imaginación, la memoria sensorial y afectiva, el tratamiento del texto y del subtexto, las acciones físicas y la anticipación (*Ibid*).

Asimismo, de acuerdo con Ósipovna-Knébel (2010:18), Stanislavski llegó a una reflexión que no se había realizado antes: tal y como sucede en la vida real, en la escena lo físico y lo psíquico están indisolublemente unidos. Por este motivo, es necesario que haya una fusión entre las sensaciones físicas y psíquicas para poder mostrar de forma verídica cómo actúa un personaje en la escena (*Ibid*).

Para Stanislavski era fundamental que el actor estuviese relajado porque la tensión afecta a las herramientas básicas del instrumento del actor, es decir, repercute y se refleja en su voz, su cuerpo, su respiración, sus movimientos, e incluso, en su rostro (Stanislavski 2010:134-135).

Para luchar contra la tensión, Stanislavski (2010:133 y ss) resalta que hay que desarrollar en uno mismo el sentido de la observación y del control. Esto consiste en identificar dónde están ubicadas las tensiones en el cuerpo para poder contrarrestarlas con el control que uno mismo pueda ejercer sobre ellas. Además, esto debe convertirse en un hábito que no sólo se debiera aplicar en escena, si no en cualquier ámbito de la vida diaria (*Ibid*:137).

Stanislavski afirmaba que las acciones no se deben realizar de manera mecánica sobre el escenario. Por este motivo, otro de los pilares fundamentales en su técnica era que todo lo que realice el actor en escena debe tener una justificación (Stanislavski 2010:51 y ss). Si no hay establecida una finalidad, no hay nada que logre captar la atención del actor (*Ibid*:61).

Para solucionar este problema, Stanislavski creía necesario recurrir a un elemento que denominaba el «si mágico». Con él se logra que el actor actúe de un modo auténtico (*Ibid*:62 y ss). El «si mágico» consiste en preguntarse qué haría yo si estuviese en tal situación, cómo me comportaría bajo tales circunstancias. Según Ósipovna-Knébel (2010:41), Stanislavski preguntaba a sus alumnos qué habrían hecho si les hubiese ocurrido algo determinado. Con ello pretendía que el actor adoptase una actitud activa debido a que empieza a reflexionar acerca de lo que haría en una determinada situación, conforme a «las circunstancias dadas» (*Ibid*).

Stanislavski (2010) toma este último término, «las circunstancias dadas», de una de las máximas de Aleksandr Pushkin en la que, al referirse al drama popular, comenta: «Autenticidad de mis pasiones, verosimilitud de los sentimientos en circunstancias supuestas; he aquí lo que exige nuestra mente al autor dramático» (*Ibid*:66). En este sentido, Stanislavski afirma que el espíritu del actor exige lo mismo del autor dramático, pero con la diferencia de que, para el primero, las circunstancias no son supuestas, sino que han de estar dadas (*Ibid*).

Con este concepto, Stanislavski alude a todos los constituyentes que engloban y conforman la puesta en escena: el atrezzo, las vestimentas, el sonido, los acontecimientos de la obra, la idea que los actores y los directores tienen de esta, etc. Al comentar qué se entiende por «circunstancias dadas» Stanislavski (2010:67) explica:

«La fábula de la obra, sus hechos, acontecimientos, la época, el tiempo y el lugar de la acción, las condiciones de vida, nuestra idea de la obra como actores y directores, lo que agregamos de nosotros mismos, la puesta en escena, los decorados y trajes, la utilería, la iluminación, los ruidos y sonidos, y todo lo demás que los actores deben tener en cuenta durante su creación»

De acuerdo con Stanislavski (2010:67), el «si mágico» y las circunstancias dadas son un supuesto, un invento de la imaginación. El primero hace posible la creación, es decir, la acción; mientras que el segundo, hace posible su desarrollo. El «si mágico» estimula la imaginación y las circunstancias dadas dan fundamento a ese «si» hipotético (*Ibid*).

Otro de los principios con los que Stanislavski también intentaba que el actor actuase de forma verídica era la memoria emocional. Esta, es aquella que nos ayuda a revivir todas las sensaciones conocidas, vividas anteriormente, es decir, todas las sensaciones que hemos experimentado (*Ibid*:213 y ss). Gracias a esas emociones tomadas de la vida real y que son trasladadas al escenario, es posible que el actor actúe de forma verdadera (*Ibid*).

Para que el actor pueda emplear los recursos que le ofrece la memoria emocional, Stanislavski (2010:218-219) subraya que puede valerse de la memoria sensorial, ya que ayuda a revivir emociones pasadas. De ahí la importancia que les concede a los cinco sentidos del actor y a la información que recibe a través de ellos, pues no sólo son útiles para acceder al material de la memoria emocional, sino también, para lograr que el actor logre concentrarse en lo que hace y estar atento en escena (*Ibid*:99 y ss).

2.1.2 El Método (*Actors Studio*)

De acuerdo con Corazza (2009: XVI), las enseñanzas de Stanislavski fueron adoptadas en Estados Unidos en los años treinta por profesionales como Lee Strasberg, Cheryl Crawford o Stella Adler, entre otros maestros y actores que desarrollaron o quizás mejoraron los principios y métodos del maestro moscovita (*Ibid*). De este modo, llevaron a cabo una verdadera renovación de la interpretación en Estados Unidos cuyos principios y estilo se conocen como «el Método» (*Ibid*).

Según Magarshack (2009: XIX), gracias al *Group Theatre* se difundió el sistema Stanislavski en ese país y sobre éste se fundamentó «el Método», cuyo mayor exponente es Lee Strasberg (1901-1982), y que se centra en lograr la creación de una técnica que permita al actor expresar sentimientos profundos cuando los necesite (Brestoff 1995:94).

«El Método» se asocia con el *Actors Studio*, que fue fundado, según Hethmon (1976:16), en octubre de 1947 por Elia Kazan, Cheryl Crawford y Robert Lewis. A este equipo se uniría entre 1948 y 1949 Sanford Meisner, y, en ese mismo año, lo haría Lee Strasberg que, además de ejercer como profesor, logró convertirse en el director artístico de la organización en 1951 y fue el principal responsable del trabajo que se realizó en el *Actors Studio* durante décadas (*Ibid*).

Hethmon (1976:15) sostiene que Strasberg tenía una visión bastante pragmática sobre el aprendizaje del actor y la forma de resolver sus problemas. Para él, el mejor arte teatral era aquel que luchaba por impregnar de significado y no de naturalismo lo que hacía el actor (*Ibid*). Además, este principio debía reflejarse y utilizarse en cada tarea y problema con que el actor se enfrentase (*Ibid*). En este sentido, Strasberg no ofrecía a sus alumnos un conjunto de normas que funcionasen como un sistema de actuación, sino que, por el contrario, recurría a una aproximación sistemática de aprendizaje (*Ibid*).

Es decir, de acuerdo con Hethmon (1976:15), Strasberg intentaba mostrarle al actor la naturaleza de su instrumento, de tal forma, que este pudiese desarrollar un método de trabajo que le facilitase emplear y gestionar sus recursos particulares, y que, a su vez, le ayudarían a solventar de manera activa las dificultades con las que se encontrase. De acuerdo con Hethmon (1976:15), la mayor parte de esta actitud didáctica proviene de Stanislavski, aunque también se debe a los experimentos que el propio Strasberg realizó durante su carrera y de los cuales comprobó su efectividad.

Con arreglo a la visión de Strasberg sobre el actor, este creía que se encuentra condicionado por las costumbres y los hábitos que le rodean y que forman parte de su vida diaria. Muchas de estas costumbres y hábitos, que han sido preestablecidos por la sociedad y adquiridos desde la infancia, afectan negativamente, por ejemplo, a su expresividad a través de clichés (Hethmon 1976).

Por esta razón, Strasberg luchaba contra estos elementos y patrones condicionantes, y defendía la importancia de que el actor aprendiese a liberarse de esos hábitos a través de la voluntad y de la autoconciencia. Solo así, puede lograr ser libre en términos de expresividad y dar rienda suelta a su «impulso», es decir, a su creatividad, imaginación y emociones (*Ibid*).

Al igual que en el caso de Stanislavski, Strasberg también otorgó un importante papel a la relajación en sus clases. De hecho, tal y como afirma Eines (2005:15),

consideraba que la tensión era la enfermedad profesional del actor, principalmente, debido a que obstaculizaba que las emociones surgiesen en él. Tal era la importancia que le concedía a la relajación que, incluso, la proponía mientras se interpretaba. Es decir, en el preciso momento de la actuación (*Ibid:39*).

Asimismo, al igual que Stanislavski, Strasberg trabajaba con la memoria emocional, a la cual se podía acceder, según él, a través de la memoria sensorial. En este sentido, Eines (2005:58) apunta que: «en el Actors Studio se intenta acceder a la emoción a través de la sensación».

2.1.3 El método de Chejov

Según Hurst Du Prey (2010:14), Michael Chejov (1881-1955), que fue discípulo y amigo de Stanislavski, dedicó su vida a sus actores y alumnos trabajando con ellos en la búsqueda de nuevas formas de liberar su cuerpo, su voz y su imaginación para poder proporcionarles confianza en su habilidad para entrar y vivir en el mundo de la imaginación creativa (*Ibid*). Para Chejov (2010), la mayoría de los problemas del actor parten de su intelecto, pues este limita a su cuerpo, su mente y sus emociones. El intelecto está formado por burdos y absurdos clichés de los cuales tenemos que liberarnos (*Ibid:185*).

Chejov se inclinaba por una vía imaginativa de entrenamiento y por usar un vocabulario dirigido, según Gordon (2010:30-31), directamente a la mente y a la imaginación del actor, a diferencia de los demás directores y profesores, incluidos Stanislavski y Strasberg. En cuanto a este último, una de las diferencias que existía entre Strasberg y Chejov era la forma con la que trabajaban la memoria emotiva.

El primero, como hemos mencionado anteriormente, recurría, sobre todo, al recuerdo de la memoria sensorial, mientras que el segundo, de acuerdo con Gordon (2010:33), hacía que los actores usaran estímulos externos e imaginarios que activasen sus emociones. Además, respecto a la memoria afectiva, mostraba reticencias, ya que consideraba que era innecesario y doloroso recurrir a ella. Para él, existían otras vías para poder evocar los sentimientos en la escena, como, por ejemplo, la imaginación Chejov (2010:71 y ss).

De hecho, tal y como afirma Gordon (2010:33), el trabajo realizado por Chejov estaba vinculado, principalmente, con el uso de la imaginación. Con ella se puede llegar a la concentración, por lo que no existe la necesidad de recurrir a los recuerdos de las

propias vivencias almacenados en la memoria afectiva (Chejov 2010:82). Para Chejov (2010) la imaginación y la concentración van de la mano, y gracias a la relación que existe entre ambas, es posible, entre otras cosas, la recreación mental de imágenes (*Ibid*:82-83).

Asimismo, Chejov (2010:40 y ss) otorga bastante importancia al cuerpo del actor, por lo que consideraba necesario, al ser lo único que posee, una técnica especial que debe encontrar dentro de sí mismo, para lo cual, debe ejercitar aquellos aspectos que le posibiliten llegar a ella. Además, daba gran relevancia a la vinculación entre la psicología del actor y su cuerpo. En este sentido, afirmaba que el cuerpo es parte de la psicología, puesto que lo que se experimenta en el plano psicológico influye y se refleja en él (*Ibid*:42-43).

En esta línea, Hurst Du Prey (2010:13) comenta que, para Chejov, se debía ejercitar el cuerpo para permitir que aflorase la naturaleza emocional del actor. Por esta razón, defendía que el entrenamiento del actor debía empezar por la liberación de sus limitaciones físicas, ya que, de esta manera, se posibilita la expresión mediante el cuerpo de las emociones y de los sentimientos (*Ibid*). En este sentido, animaba a sus estudiantes a que buscasen un «sentimiento de facilidad» e «ingravidez» a la hora de emplear sus cuerpos (*Ibid*:13).

Respecto a los ejercicios que desarrollaba Chejov, Gordon (2010:27) señala que trabajaba con el movimiento rítmico y la comunicación telepática. Con el propósito de abrir nuevas áreas de la mente, Chejov hizo que el entrenamiento de los actores fuese divertido (*Ibid*:32). De hecho, varios de sus ejercicios daban la sensación de ser ligeros, e incluso festivos (*Ibid*).

2.2 EL TEATRO Y LA INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS

El teatro y la interpretación de conferencias tienen en común elementos tanto en el plano teórico y conceptual, como en el plano relacionado con la situación comunicativa y el papel que desempeñan el actor y el intérprete. Así, primero, examinaremos algunos de los vínculos que, según Lara-Velázquez (2018), comparten el sistema Stanislavski y la interpretación. Luego, analizaremos las semejanzas que, de acuerdo con Kahane (1986), Weale (1997), Cho y Roger (2010) y Hale (2010), existen entre la situación comunicativa y las figuras del actor y del intérprete.

2.2.1 El método Stanislavski en la interpretación

De acuerdo con Lara-Velázquez (2018:17-18) la interpretación de lenguas y el teatro tienen en común que para ambas disciplinas son necesarias la concentración y la escucha activa, ya que en ambos casos funciona como herramienta de filtrado de la información que se recibe (*Ibid*).

Según Lara-Velázquez (2018:17), mediante de la escucha activa, tanto en el teatro como en la interpretación, se analiza la importancia de las palabras y se identifican ideas secundarias, así como la intención del orador y cómo éste se expresa. En ambos casos, si no se realiza escucha activa, surgirán problemas relacionados con la comprensión y el análisis del mensaje (*Ibid*:18).

En cuanto a la concentración, Lara-Velázquez (2018:21) sigue a Eines respecto a cómo se focaliza la atención del actor y la extrapola a la interpretación de lenguas. Por un lado, afirma que, en ambos casos, la concentración recae en uno mismo al evaluar qué se hace, cómo y cuándo, a la par que se supervisa el proceso (*Ibid*:21). Por otro lado, sostiene que la concentración se dirige a todo lo que envuelve al acto: el interlocutor, el lenguaje verbal y no verbal, el contexto en el que se desarrolla la interacción, entre otros (*Ibid*).

De igual manera, Lara-Velázquez (2018:21 y ss) contempla una similitud entre el concepto de supertarea de Stanislavski y el concepto de *Skopos* de Reiss y Vermeer, ya que ambos aluden a la necesidad de servir a un objetivo final. En este sentido, comenta: «La supertarea remite a la idea de *Skopos* del campo de la interpretación de lenguas, pues ambas representan la finalidad que persigue el personaje» (*Ibid*:22). Además, de acuerdo con (*Ibid*), estos conceptos también representan la necesidad de que la acción esté justificada, es decir, que exista un para qué respecto a lo que se hace.

Otro de los nexos entre el teatro y la interpretación es, según Lara-Velázquez (2018:18-19), la visualización. En esta línea, señala que, en ambas disciplinas, esta es una herramienta fundamental para el trabajo que desarrolla el actor y el intérprete. En este sentido, resalta que el proceso de visualización, que para Stanislavski estaba compuesto por dos fases, según Ósipovna-Knébel (1996:114 en Lara-Velázquez 2018:19), también se puede extrapolar al de la interpretación de lenguas, ya que en la primera fase del proceso interpretativo uno visualiza y en la segunda fase expresa lo que ha visualizado previamente a través del uso de la palabra.

Además, de acuerdo con Lara-Velázquez (2018:19), de la misma forma que el intérprete visualiza cada una de las partes que conforman el mensaje y su totalidad, Stanislavski, según Ósipovna-Knébel (1996:35 en Lara-Velázquez 2018:19), aconsejaba a los actores a que dividiesen la obra en grandes episodios y que buscasen los hechos principales y desde ellos, que profundizaran en los detalles.

Lara-Velázquez (2018) también haya confluencias en cuanto a la idea que en ambos casos se tiene del subtexto y del uso de la palabra. En esta línea, vincula ambas disciplinas a través del concepto de desverbalización del ámbito de la interpretación (*Ibid*:31 y ss). Con ello, constata cómo, en las dos áreas, se considera esencial el poder transmitir las ideas de otro con las palabras de uno mismo y no ceñirse demasiado al texto, ya que, de esta forma se logra transmitir mejor el significado, el sentido y las ideas del mensaje.

De acuerdo con Ósipovna-Knébel (1996:37 en Lara-Velázquez 2018:32), Stanislavski rechazaba rotundamente la idea de que el actor memorizase el texto. Por el contrario, aconsejaba que lo analizase para, posteriormente, expresar las ideas con sus propias palabras.

Además, en relación con lo anterior, Lara-Velázquez (2018:24 y ss) halla otra semejanza entre ambas disciplinas en el concepto de acto ilocutivo de la interpretación, aunque apunta que, en el teatro, la idea de acto ilocutivo se recoge a través del concepto de subtexto (*Ibid*:25). En esta línea, argumenta que hay una similitud entre la labor del intérprete y la labor del actor, ya que ambos deben procesar la información textual, pero también deben analizar las intenciones del emisor (*Ibid*).

De igual modo, Lara-Velázquez (2018:25) indica que el acto ilocutivo en teatro e interpretación puede expresarse y reforzarse con elementos del paralenguaje como la ironía y el sarcasmo. Por esta razón, también señala que, tanto en teatro como en interpretación, es oportuno que se realice el esfuerzo por identificar estos elementos para lograr así que el mensaje se trasmita en su totalidad (*Ibid*).

No obstante, Lara-Velázquez (2018:33-34) también resalta la relevancia que otros elementos propios del paralenguaje como la entonación, la acentuación o las pausas tienen tanto para el actor como para el intérprete. En esta línea, subraya que Stanislavski otorgaba bastante importancia a cómo se agrupan y ordenan las palabras y dónde se colocan las pausas (*Ibid*:34). En cuanto a estas últimas, indica que Stanislavski distinguía

varios tipos de pausas que respondían a necesidades lingüísticas y gramaticales, así como toda una nómina de pausas que influyen en cómo el oyente percibe el texto (*Ibid*).

De igual modo, de acuerdo con Lara-Velázquez (2018:34) Stanislavski consideraba que para poder transmitir ideas, sentimientos, imágenes, conceptos, entre otros, era necesario, por un lado, la segregación de las palabras principales, puesto que en ellas yace la mayor parte del significado y, por otro lado, la correcta acentuación de las palabras, ya que, de acuerdo con Ósipovna-Knébel (1996:137-139 en Lara-Velázquez 2018:34) ayuda a la gestión de las pausas del texto y facilita la distinción de las palabras principales de aquellas que conforman el sentido general del texto.

A estas observaciones, consideramos oportuno resaltar que, Stanislavski (2011) también insistía en la necesidad de evitar la tensión y de no forzar la voz (*Ibid*:218 y ss). El nerviosismo, la prisa, el balbuceo de palabras, la pronunciación borrosa, entre otros aspectos, incomodan al oyente y entorpecen la comunicación (*Ibid*: 232). Todos estos elementos confieren pesadez al lenguaje, por lo que es mejor la calma y el control, ya que aportan ligereza (*Ibid*).

Con respecto a todos estos elementos, Pérez-Luzardo Díaz (2005:247) señala que está generalmente aceptado que la interpretación, además de que debe ser coherente y veraz, debe ser comprensible, fluida y con un tono de voz agradable, así como aceptable tanto terminológica como lingüísticamente. Además, subraya que una entonación monótona puede repercutir negativamente, por ejemplo, en la valoración global espontánea de los usuarios y otros parámetros como la impresión de profesionalidad y la fiabilidad del intérprete (*Ibid*:249).

Lara-Velázquez (2018: 26 y ss) también haya otro vínculo en cómo el actor y el intérprete deben gestionar los recursos cognitivos. Destaca que en ambas profesiones se precisan recursos mentales que deben gestionarse adecuadamente porque, de lo contrario, puede incidir negativamente en el desarrollo y en el resultado del trabajo. Esta correlación la establece a partir del modelo de los esfuerzos de Gile y del concepto de «economía en el teatro» de William Layton (*Ibid*).

Ambos enfoques comparten, entre otros, el objetivo de conseguir un equilibrio entre todos los esfuerzos y recursos necesarios para llevar a cabo las distintas tareas, sin que se menoscabe, por un lado, el grado de atención dirigida a cada uno de los esfuerzos

y recursos, y, por otro lado, la imagen que el actor o el intérprete ofrecen de sí mismos como profesionales (*Ibid*).

2.2.2 La situación comunicativa en el teatro y la interpretación de conferencias

Kahane (1986:175) y Weale (1997:308-309) consideran que la situación en la que se desarrolla una conferencia comparte grandes similitudes con aquella en la que tiene lugar una obra de teatro. Kahane (1986:181), por ejemplo, compara los distintos tipos de asistentes que puede haber en una conferencia con el reparto de una obra. En esta línea, argumenta que cada uno desempeña un rol determinado, es decir, cada uno es un personaje (el presidente, el secretario, los delegados, los asesores, los intérpretes). Incluso, señala que en determinadas ocasiones se producen conflictos de roles (*Ibid*).

Kahane (1986) y Weale (1997) también estudian la distribución espacial de los asistentes y el uso del espacio en el teatro y la sala de conferencias. Kahane (1986:182) asegura que el lugar que ocupan los participantes de una conferencia y sus desplazamientos transmiten un mensaje y tienen carga dramática. Weale (1997:308), además, afirma que otra similitud está relacionada con la ubicación que el asistente pueda tener en el teatro o en la sala de conferencias según la importancia de su persona o de su estatus social. En cuanto a la escenografía, Kahane (1986:182) señala que el contexto material y físico en que tiene lugar una conferencia cumple con el mismo papel que la escenografía de una obra.

Además, Kahane (1986:181) y Weale (1997:308) subrayan que el tiempo de acción, en ambas situaciones, es único, ya que, tal y como en la primera es compartido por todos los actores en escena y entre los espectadores, en la segunda, es compartido entre todos los delegados y los asistentes. Asimismo, Kahane (1986:183) y Weale (1997:308) resaltan la necesidad de situar apropiadamente ambos casos en un contexto histórico y cultural para que tengan sentido y significado. Kahane (1986:181-182) también destaca que, aunque en ambos eventos hay establecidos y definidos unos objetivos e intenciones, el desenlace del acto puede ser incierto¹.

Otra semejanza, según Kahane (1986), está relacionada con los estándares que se emplean en el teatro y en la sala de conferencias. Se trata, en ambos casos, de un lenguaje

¹ Kahane compara el teatro de la improvisación con una conferencia negociadora entre estados cuya finalidad y objetivos están establecidos pero que, según cómo se desarrolle la negociación, el final tendrá un resultado que es desconocido (Kahane 1986:181-182).

específico, ya que la situación y las circunstancias responden a unas normas y a un protocolo (*Ibid*). El comportamiento y el lenguaje en ambos eventos están ritualizados² (*Ibid*:182-183).

De la misma forma, Kahane (1986:184-185) pone de relieve la importancia de la relación entre gesto y palabra en el teatro y en una conferencia, ya que el lenguaje gesticular también es portador del mensaje y de sentido. A este respecto, Weale (1997:308) afirma que en ambas situaciones hay un tema principal alrededor del cual giran un sin fin de formas de comunicación no verbal.

Del mismo modo, Kahane (1986) y Weale (1997) comentan las similitudes entre el actor y el intérprete. Por ejemplo, Weale (1997:308) establece que ambos profesionales toman el mensaje de otra persona y que, además, deberán dotar de vida, volumen y énfasis a las palabras que lo conforman. En este sentido, llama la atención la siguiente afirmación de Hale (2010:11):

«Del mismo modo que los actores de una obra teatral interpretarán y representarán el mismo guion a su manera, según hayan comprendido el papel e intentado ser fieles a la intención del dramaturgo, los intérpretes reformularán la versión original a su manera, según su persona, intentando a su vez ser fieles al mensaje original que han entendido»

Otro nexo común entre ambos profesionales, según Cho y Roger (2010:155), es que tienen que enfrentarse a situaciones inesperadas en las que deben solucionar problemas y emplear su conocimiento. No obstante, destacan que el actor posee una ventaja que no tiene el intérprete, ya que puede ensayar.

En este orden de ideas, Kahane (1986:187-188) alude a cierto histrionismo por parte del intérprete cuando éste posee cierto grado de empatía y compenetración emocional con el orador. El intérprete histriónico se identifica totalmente con el orador, tanto con su persona como con su discurso (*Ibid*:188). En esta misma línea, Weale (1997:308) defiende que el intérprete precisa de cierta habilidad histriónica para representar apropiadamente al emisor.

De acuerdo con Weale (1997:308) el rol que desempeña el intérprete es similar al del actor, puesto que ambos son protagonistas del personaje que deben representar y al mismo tiempo observan al público, receptores en el caso de la interpretación, para ver las

² Según Kahane (1986: 182-183), el discurso en una conferencia es un lenguaje específico, ya que existen determinadas formas de intervenir, de solicitar o conceder la palabra, o de desarrollar un tema. No obstante, también señala que no se trata de un lenguaje uniforme.

reacciones que se producen. Además, el intérprete necesita estar dentro y fuera del orador. Dentro, para encarnarlo de algún modo, entendemos pues, ponerse en su lugar; y fuera, para observar sus gestos y sus formas (*Ibid*).

El trabajo del intérprete, tal y como afirma Kahane (1986:190), se caracteriza también por su evanescencia ya que se esfuma al mismo tiempo que se produce. Weale (1997:309) también menciona esta característica y refiriéndose al intérprete comenta: «When he switches off his microphone, his creation is lost for ever, it is gone, the voice is lost in the infinite. His role is finished, like the actor when the curtain falls».

2.3 EL TEATRO Y LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

Bendazzoli (2009), Cho y Roger (2010) y Kadrić (2014,2017) vinculan el teatro con la interpretación desde una perspectiva didáctica y han llevado a la práctica en las aulas de interpretación técnicas o métodos que se utilizan en el teatro con la finalidad de ayudar a que los alumnos adquieran determinadas competencias y superen dificultades.

2.3.1 El teatro como potenciador de la creatividad

Bendazzoli (2009) considera que las técnicas teatrales pueden ayudar a los alumnos de interpretación a desarrollar ciertas habilidades y a ser conscientes de aspectos que influyen directamente en esta actividad, como, por ejemplo, los relacionados con los elementos no verbales del lenguaje.

En este sentido, Bendazzoli (2009: 158-159) destaca que, a pesar de que se reconoce la importancia del lenguaje no verbal y de hablar ante un público en interpretación, en la mayoría de los casos, durante la formación de los alumnos, no se dispone del tiempo suficiente ni de las condiciones necesarias para poder trabajar estos aspectos de manera profundizada.

Sin embargo, Bendazzoli (2009) afirma que las técnicas teatrales pueden ser una vía que supla estas carencias, prueba de ello son los buenos resultados que se han obtenido en los talleres de técnicas teatrales que se han realizado en la *Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori* (SSLMIT) de la Universidad de Bolonia (*Ibid*:159). Estos talleres duran todo el curso académico y en ellos se han trabajado la relajación, la gestión del estrés, el movimiento, la postura corporal, la respiración, la voz y la articulación.

Además, Bendazzoli (*Ibid*) también destaca la importancia que pueden tener las técnicas teatrales para desarrollar la creatividad del alumnado. En este sentido, cuando emplea el término creatividad, alude a la capacidad de reaccionar de manera rápida, tomar decisiones dentro de un tiempo limitado, tener acceso a diversas alternativas con respecto a los recursos lingüísticos y a las estrategias empleadas en interpretación.

La creatividad es una cualidad que, según Bendazzoli (*Ibid*:160), es igual de importante y necesaria tanto para el teatro como para la interpretación de lenguas. En este sentido, defiende que mediante de ejercicios teatrales que estimulen la creatividad del alumnado se puede lograr que éstos sean más creativos y que con ello adquieran una mayor flexibilidad, por ejemplo, en cuanto a la comprensión y producción lingüística (*Ibid*:163).

2.3.2 El teatro para superar dificultades

Cho y Roger (2010) subrayan la necesidad de que haya una aproximación didáctica que ayude a los alumnos de interpretación a ganar confianza en sí mismos, a gestionar su ansiedad y estrés y a desarrollar habilidades verbales y no verbales que les permitan comunicar mejor. En esta línea, Cho y Roger (2010) llevaron a cabo un estudio en el que han aplicado y adaptado técnicas teatrales a la formación de los alumnos de interpretación para contrarrestar los efectos que pueden producir diversas fuentes de ansiedad como el tener que hablar ante un público o el miedo a cometer errores, entre otros.

En este sentido, Cho y Roger (2010:152 y ss) mencionan varios estudios que, por ejemplo, vinculan la ansiedad de los alumnos de lenguas extranjeras y de interpretación con cierta tendencia perfeccionista que éstos tienen a la hora de trabajar con la lengua no materna. Además, también se asocia la ansiedad con la figura del profesor, en relación a la posibilidad de recibir críticas por parte de éste y al ambiente de aprendizaje en el que su imagen se relacione con una figura autoritaria (*Ibid*:153).

En su estudio, los alumnos se dividieron en dos grupos y recibieron durante siete semanas clases prácticas de ejercicios relacionados con el teatro. A través de la propia evaluación que los alumnos realizaron de su aprendizaje y de la evaluación externa de dos profesionales relacionados con la interpretación de conferencias, Cho y Roger (2010) afirman haber obtenido resultados positivos al respecto.

De acuerdo con estos autores, las actividades que se realizaron en el taller eran de dos tipos, verbales y no verbales (*Ibid*:157). Ambas variedades de tareas se diseñaron

para trabajar la concentración, la memoria, la ejecución simultánea de actividades, la relajación, la resolución de problemas, entre otros (*Ibid*:157-158).

Por un lado, tal y como sostienen Cho y Roger (2010:159 y ss) los alumnos, al autoevaluarse, destacaron que habían aprendido y obtenido beneficios en aspectos como ponerse en el lugar del otro, la capacidad de concentración, la importancia del lenguaje no verbal y de los rasgos físicos de la voz, la capacidad de anticipación, el pensamiento lógico y rápido, el trabajo en equipo y la creatividad.

Por otro lado, a través de la evaluación externa, Cho y Roger (2010:167-168) afirman que se pudo llegar a la conclusión de que estos ejercicios produjeron efectos rápidos y positivos, y que en los alumnos se originó un cambio desde que entraron en contacto con estas actividades.

2.3.3 El teatro del oprimido

Kadrić (2014) recurre a las técnicas del teatro del oprimido de Augusto Boal, cuyo objetivo es resolver conflictos sociales mediante el diálogo, el entendimiento mutuo, la reflexión y la empatía. Se trata de una vertiente pedagógica teatral con la que se pretende dar voz a aquellos que por diversas circunstancias se encuentran oprimidos por los demás.

Una de las características principales de esta forma de hacer teatro, de acuerdo con Kadrić (2014:453), es presentar un problema en el escenario y que todos los involucrados en el problema busquen posibles soluciones para resolverlo. El Teatro de los Oprimidos además se vincula con el Teatro Foro, una modalidad teatral en la que el espectador también es protagonista de la obra a través de su participación, con la cual puede contribuir a buscar soluciones al problema planteado y aportar distintos puntos de vista para intervenir en él (*Ibid*:153).

Para Kadrić (2014:452), en ocasiones, el intérprete también es un oprimido. En esta línea, su objetivo es conseguir que tenga autodeterminación a la hora de enfrentarse a situaciones comunicativas en las que los actantes, con su comportamiento, actitudes, o por conflictos de intereses, dificultan su trabajo, poniéndolo en un aprieto y bajo una presión constante. En estos casos, el intérprete debe para que la comunicación sea efectiva, saber gestionar la situación a través de habilidades y estrategias que Kadrić (2014) considera que se pueden desarrollar mediante estas técnicas teatrales.

El estudio de Kadrić (2014) está, sobre todo, centrado en la interpretación dialógica, y pone como ejemplo dos ejercicios que llevaron a cabo los alumnos y que estaban basados en hechos reales relacionados con la interpretación para los negocios y la interpretación para los tribunales (*Ibid*:457 y ss). En estos ejercicios se evaluaba el papel desempeñado por cada una de las partes, sus patrones de comportamiento y la fidelidad del intérprete respecto a los actantes.

Además, tal y como asegura Kadrić (2014:460 y ss), al realizar estas prácticas, los alumnos pueden reflexionar acerca de cómo actuar ante un problema manteniendo una actitud neutral, cómo mediar entre las partes implicadas en el acto comunicativo y cómo actuar de forma que se estimule la imaginación, la creatividad y la seguridad en uno mismo.

Kadrić (2017), aparte de explicar y describir técnicas teatrales que se pueden emplear para la formación de intérpretes, también resalta su gran utilidad didáctica, y de nuevo se centra en aquellos contextos en los que la comunicación se realiza de manera dialógica. En esta ocasión, se adentra en los aspectos más sociales de la profesión de interpretación, como, por ejemplo, la jerarquía y las diferencias de poder entre las partes, los roles sociales que desempeña cada participante, incluido el del propio intérprete, las diferencias lingüísticas y culturales, la necesidad de que el intérprete actúe con imparcialidad, fidelidad y de forma ética ante sus juicios subjetivos, etc. Asimismo, subraya la necesidad e importancia de que a los alumnos de interpretación se les forme en este sentido.

En esta línea, Kadrić (2017:280) resalta cómo a través de las representaciones teatrales se implica a la parte emocional de la persona, su identidad y sus reflexiones. Además, así se logra que los alumnos tomen consciencia de los distintos puntos de vista que existen en una situación de comunicación dialógica (*Ibid*).

No solo se pueden emplear para que amplíen sus conocimientos o para mejorar su competencia lingüística, ya que también se centran en estrategias de conducta y el refuerzo de la competencia social (*Ibid*). Gracias a esta metodología, los alumnos pueden poner en práctica sus habilidades en distintos niveles que responden a criterios de la situacionalidad, el contexto, las estrategias de interpretación que se empleen, las soluciones y la interacción (*Ibid*).

3. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE EJERCICIOS PARA LA FORMACIÓN DE ACTORES EN EL AULA DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

3.1 INTRODUCCIÓN

Partimos de la hipótesis de que los ejercicios vinculados con el teatro que hemos elegido y diseñado para aplicar en el aula pueden ayudar a que los alumnos de interpretación consecutiva mejoren ciertas competencias (gestión del estrés, hablar en público, dominio corporal y del espacio, creatividad, etc.), como en su momento trabajaron Cho, Roger, Bendazzoli y otros autores que ya han llevado el teatro al aula de interpretación.

Consideramos también que, con la práctica de estos ejercicios a los alumnos les resultaría más fácil mejorar la capacidad de tomar de decisiones, de realizar varias tareas al mismo tiempo y de afrontar las distintas dificultades que se les presentan durante el proceso de interpretación, aunque no podamos estudiar todos estos efectos en este trabajo, por su extensión.

3.2 MATERIAL Y MÉTODOS

Hemos efectuado los ejercicios con una media de 30 alumnos pertenecientes a la asignatura “Interpretación Consecutiva BII Inglés” del segundo semestre del curso 2018/2019 del *Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Se realizaron diez sesiones consecutivas (véase descripción detallada en el anexo C) en los treinta primeros minutos de cada clase. En un principio, los alumnos pertenecían a un solo grupo, sin embargo, debido a la organización académica, éste se dividió en dos a partir de la décima semana del semestre y permaneció así hasta el final (semana 14).

Para comprobar si, tras el desarrollo de los ejercicios, los alumnos percibieron cambios con respecto a determinados parámetros que mencionaremos a continuación, éstos han tenido que contestar a dos cuestionarios anónimos compuestos por preguntas abiertas y cerradas. Para poder contrastar las respuestas de los participantes a los dos cuestionarios, se vinculó su identidad a un número en un listado al que solo tuvo acceso la docente de la asignatura, para así preservar el anonimato de los sujetos.

Los alumnos contestaron al primer cuestionario, de siete preguntas, antes de la primera sesión práctica. En él se preguntaba si les gustaba interpretar, cómo se sentían al interpretar, cuáles eran sus dificultades, qué experimentaban, si eran conscientes de sus reacciones y emociones y cuántas veces habían salido a interpretar en clase (véase anexo A).

Los alumnos, tras efectuar la última sesión práctica, contestaron al segundo cuestionario, formado por doce preguntas. En este caso, se les formularon las mismas preguntas que en el primer cuestionario, y se añadieron cinco, para saber si consideraban que habían mejorado con respecto a sus dificultades iniciales, cómo se sentían tras haber realizado los ejercicios, si eran más conscientes de sus reacciones y emociones cuando interpretan, si habían interpretado más después de haber realizado los ejercicios, etc (véase anexo B). Asimismo, también se les preguntó acerca de su utilidad, si los han aplicado fuera de clase, si creen que alguno de ellos ha sido contraproducente, si consideran que podrían ayudar a desarrollar competencias necesarias para interpretar, etc.

Cabe destacar que en el primer cuestionario participaron 30 sujetos, sin embargo, dos no participaron en el segundo. No obstante, el número total de sujetos que participaron en este último es 29, debido a que uno de ellos (sujeto A) pasó a formar parte de la muestra cuando ya habían tenido lugar dos sesiones prácticas.

Algunos de los ejercicios están relacionados con los métodos de Stanislavski Strasberg y Chejov. Además, también se han desarrollado determinadas actividades que Bendazzoli llevó a cabo durante un taller denominado «Hacer, decir, comunicar» que él mismo impartió en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria este mismo año y en el que se emplearon técnicas teatrales vinculadas a la interpretación. Asimismo, se han llevado a la práctica otros tipos de ejercicios que se emplean en el ámbito teatral y que hemos tomado de manuales generales.

3.2.1 Un primer contacto

El objetivo de estas actividades era captar la atención de los sujetos y motivarlos para que sintiesen curiosidad y ganas de participar tanto en la primera sesión práctica como en las venideras. Además, con ellas, se pretendía poder identificar en ellos posibles barreras, dificultades y puntos fuertes, sus actitudes y reacciones.

En uno de los ejercicios propuestos, los sujetos debían formar un círculo de pie y todos juntos realizar una serie de movimientos y gestos rítmicos que debían hacer de

forma coordinada y sincronizada en los que tenían que ir diciendo sus nombres. En otro, cada movimiento y gesto adquiría una función que condicionaba la forma con la que se desarrollaba el ejercicio. De este modo, se obligaba a los participantes a estar atentos y a improvisar según el caso. En un último ejercicio, los sujetos debían dramatizar una oración a través de sus emociones, de los rasgos físicos de la voz y del lenguaje no verbal.

3.2.2 La relajación

Se han llevado a cabo en cada sesión ejercicios de relajación propuestos por Strasberg (Hethmon 1976:61-67 y Brestoff 1995:97-99). Los sujetos debían identificar las posibles causas que les ocasionaban tensión corporal y, a través del autocontrol y de su concentración, eliminarlas. El objetivo de estos ejercicios no era prescindir de toda la tensión y lograr una completa relajación, ya que sería contraproducente tanto para el actor como para el intérprete. Se trataba de eliminar solo la tensión innecesaria para la tarea que se esté realizando (Brestoff 1995:99).

Por ejemplo, uno de los ejercicios consistía en adoptar una postura cómoda en la que se esté bastante relajado, como cuando se realiza un largo viaje en coche sentado en el puesto del acompañante (Hethmon 1976:65-66). En otro, cuyo objetivo era eliminar lo que Strasberg denominaba “tensión mental”, los sujetos se masajeaban la frente, los párpados, el puente nasal y las sienes, o, simplemente, se les pedía que dejaran caer sus párpados y que se relajasen. Para liberar la tensión ubicada en el área bucal, se optó por ejercicios de estiramientos y movimientos con los labios, la mandíbula y la lengua.

3.2.3 La postura corporal

El propósito de estos ejercicios era que los participantes corrigiesen sus posturas y fuesen adquiriendo nuevos hábitos con respecto a éstas, por ejemplo, que logren equilibrar el peso de su cuerpo para que eviten sobrecargas en las zonas apoyo. Stanislavski otorgaba importancia a que el actor conociese el centro de gravedad de su propio cuerpo, para que alcanzase el equilibrio adecuado y evitar así tensiones a la hora de adoptar una determinada postura (2010:133 y ss).

Consideramos que es fundamental que el intérprete tenga buenos hábitos con respecto a su postura corporal, ya que puede influir en la imagen que proyecte de sí mismo como profesional y porque puede resultar útil para que evite tensiones musculares y malestar que afecten a sus capacidades y recursos. Para ello, se aplicaron ejercicios de

Bendazzoli en los que los sujetos debían mantener una postura correcta tanto si se está de pie como sentado.

3.2.4 El cuerpo y el espacio que le rodea

Estos ejercicios, que se efectuaron en todas las sesiones prácticas, funcionaban a modo de calentamiento para la toma de consciencia del propio cuerpo y para favorecer la familiarización con el espacio. Generalmente, consistían en andar por el aula de diferentes formas, sacudir y estirar las extremidades, hacer ligeras rotaciones con el cuello, hombros y tobillos, así como masajearse las palmas de las manos, los antebrazos y las piernas.

En los ejercicios propuestos por Chejov (1987) los sujetos debían ocupar todo lo posible el espacio que les rodeaba, adoptar distintas formas con sus cuerpos, realizar diversos gestos, movimientos y estiramientos que variaban de ritmo y de velocidad, así como imaginar la atmósfera que les rodeaba. En ocasiones, tras cada serie de estiramientos, se les pedía que actuaran según una serie de personajes o situaciones ficticias (Mantovani. et.al 2016:48). En una de las sesiones, debían representar a un animal en el que habían pensado previamente y, al imitarlo, tenían que utilizar todo su cuerpo y el espacio que les rodeaba (Hethmon 1976:80-81).

3.2.5 La creatividad y la imaginación

Para favorecer la capacidad de improvisación y la búsqueda de soluciones creativas, se han efectuado, en dos ocasiones, actividades en las que los sujetos han tenido que dar rienda suelta a su imaginación a través de objetos tanto reales como imaginarios. En el primer caso, tenían que hacer una breve representación en la que utilizaran objetos ficticios a los que debían dar vida, mientras que, en el segundo caso, tenían que tomar objetos físicos y darles un uso distinto al habitual. Se podía utilizar todo el espacio necesario, producir sonidos, e incluso, cantar o hacer un monólogo.

3.2.6 El lenguaje no verbal

Estas actividades, realizadas en dos sesiones, estaban inspiradas en ejercicios del Método Stanislavski (Stanislavski 2017:124-125). Su objetivo era que los sujetos tomaran una mayor consciencia de la importancia que tiene el lenguaje no verbal en la comunicación. No obstante, con ellas también podían practicar la improvisación, la capacidad de reacción, la coordinación al trabajar en equipo, así como la producción improvisada de textos orales.

Los sujetos debían representar ideas con sus cuerpos, reaccionar e improvisar al tomar distintas posturas, realizar determinados movimientos y gestos que, luego, tendrían que justificar de manera repentina. Además, debían hacer representaciones tanto individuales como grupales en las que transmitiesen un mensaje mediante su estado de ánimo, o en las que empleasen gestos y posturas con sentido y una relación lógica a través de diálogos improvisados, coherentes y cohesivos.

3.2.7 La voz, el subtexto y la expresión

Para mejorar la articulación, la vocalización, la dicción y la proyección de la voz, se llevaron a cabo ejercicios para practicar las respiraciones diafragmáticas, mantener vocales sostenidas al mismo tiempo que cambiaban la posición del cuello, utilizar los resonadores a través de los sonidos de las vocales y ciertas sílabas, leer conjuntamente, con distintos ritmos, velocidades y tonos, listas de series de vocales y sílabas que se proyectaban en el aula (Hidalgo-Muñoz 1998:30 y ss).

Asimismo, para trabajar con el subtexto, por medio de una breve representación, los sujetos tenían que improvisar diálogos en los que debían emplear palabras con un significado totalmente distinto al que tienen en realidad (Hethmon 1976:83-84). De igual modo, para que fuesen conscientes de la importancia de la entonación, las pausas, la acentuación, el ritmo, e incluso de los gestos y la expresión facial a la hora de expresar sentidos y significados, tenían que tomar distintas oraciones y, a través de los elementos citados, realizar diferentes versiones de éstas (Stanislavski 2011:135 y ss). Por último, para la fluidez verbal y la capacidad de improvisación, debían ofrecer breves discursos en idiomas inventados que otro sujeto debía traducir al español al resto de los participantes (Mantovani. et.al 2016:56).

3.2.8 La concentración, la atención y la memorización

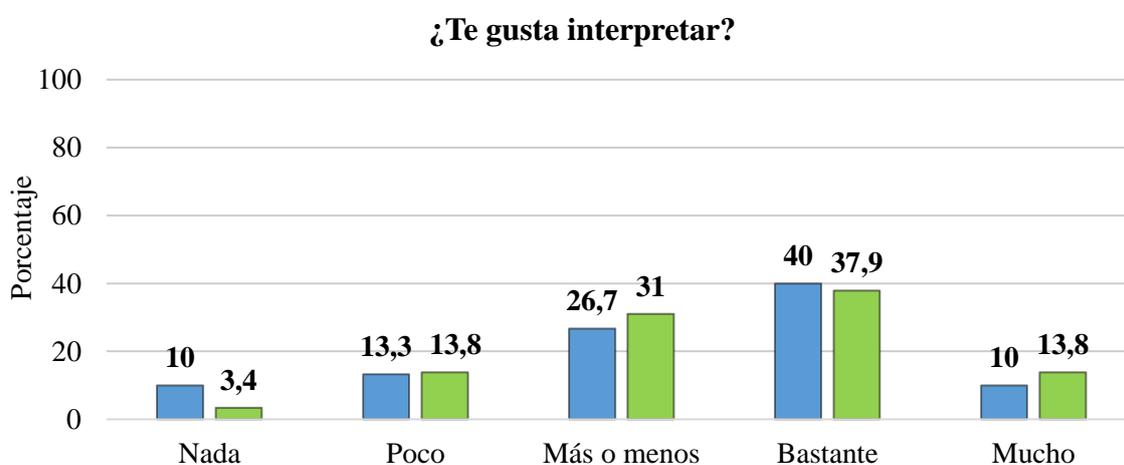
Para trabajar la memorización y ejercitar la escucha, se llevó a cabo una actividad inspirada en ejercicios de improvisación teatral en la que los sujetos tuvieron que realizar varias series de gestos y sonidos que debían imitar y memorizar (Mantovani. et.al 2016:45 y 53). Asimismo, para la atención a través de la escucha, en cada una de las sesiones, se les pedía que tomaran unos segundos para, con los ojos cerrados, escuchar con precisión tanto los sonidos del exterior como del interior del aula (Brestoff 1995:100). Debían procurar captar todo tipo de sonidos, identificar su procedencia y categorizarlos según su intensidad.

De igual modo, con el objetivo de ejercitar la concentración, los sujetos debían concentrarse en objetos imaginarios o recordar las sensaciones que habían experimentado al realizar determinadas acciones rutinarias. Se trataba de depositar toda su atención en las características y sensaciones que tanto el objeto como la acción podían evocarles. Además, se les pedía que visualizasen todo relacionado con la acción o con el objeto, por ejemplo, si lo recordado o imaginado era una acción, podrían intentar visualizar las etapas lógicas que las conformaban.

3.3 RESULTADOS

3.3.1 Análisis contrastivo de los cuestionarios 1 y 2

Respecto a la primera pregunta, el número de sujetos que afirman que les gusta la interpretación es superior en el segundo cuestionario, tal y como se puede contemplar en la gráfica 1. En este sentido, cabe señalar, por ejemplo, uno de los comentarios de los sujetos: «Actualmente me siento bien interpretando y hasta incluso disfruto de las que me salen más o menos bien. Creo que ya me gusta interpretar y he ganado confianza en mí misma» (Sujeto 9).



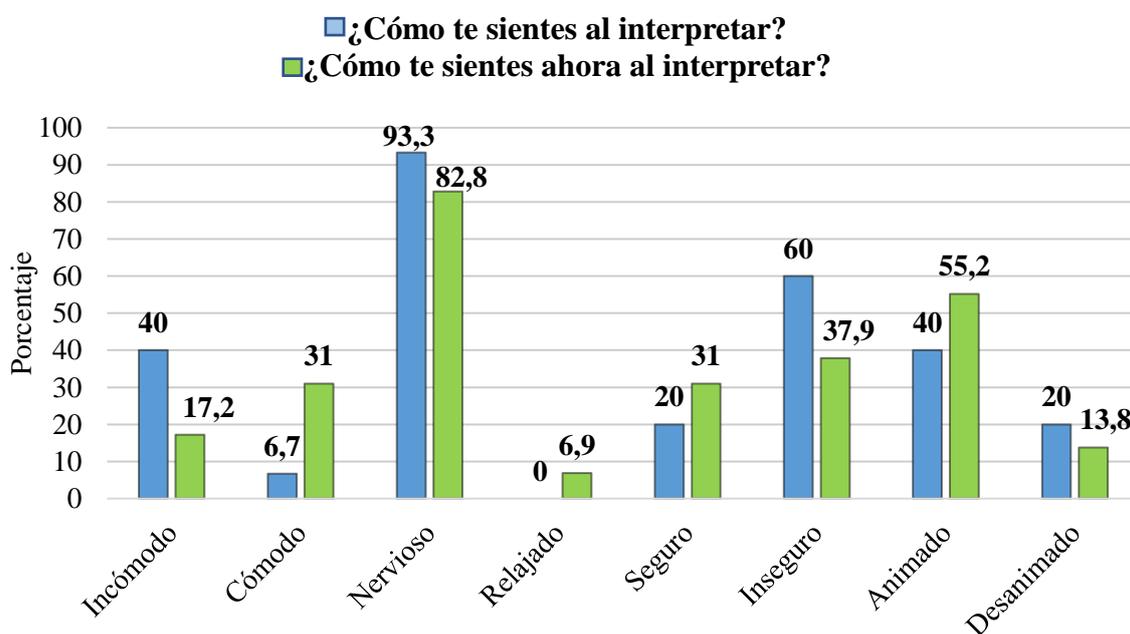
Gráfica 1: ¿te gusta interpretar?

■ Cuestionario 1 ■ Cuestionario 2

Respecto a la pregunta sobre cómo se sienten al interpretar, una cantidad considerable afirma al principio sentirse incómodos, nerviosos e inseguros. No obstante, llama la atención que un 40% se sientan animados. En esta línea, destacan comentarios como los de los sujetos 9 y 24: «Con presión y ganas de hacerlo bien», «Con confianza, pero

nervios al mismo tiempo». Sin embargo, esta información contrasta con algunos casos aislados: «Depresivo, aunque lo intento ocultar» (sujeto 1), «asustado» (sujeto 4).

Los valores obtenidos en el segundo cuestionario muestran que el número de sujetos que antes de las sesiones prácticas se sentían incómodos, inseguros, desanimados y nerviosos ha disminuido. En cuanto a este último parámetro, cabe subrayar que la diferencia entre los resultados no es tan relevante, puesto que para el ejercicio de la interpretación es necesario un grado de tensión que, normalmente, puede manifestarse a través de cierto estado de nerviosismo.

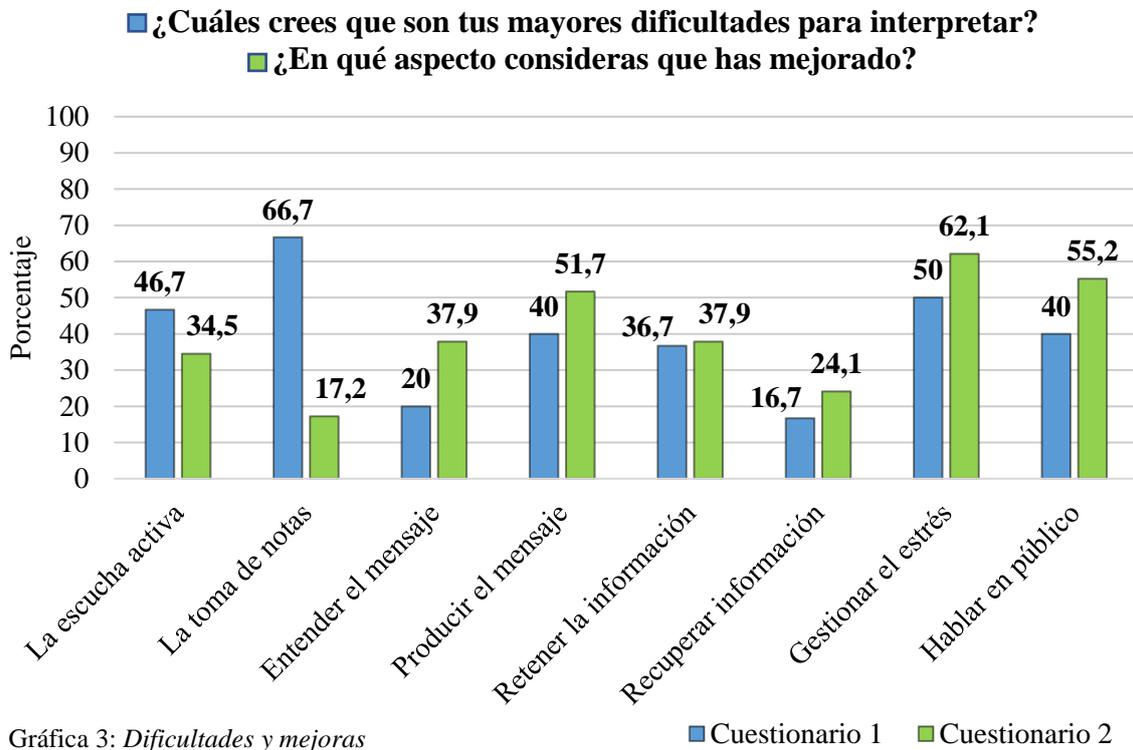


Gráfica 2: ¿Cómo se sienten los sujetos al interpretar? ■ Cuestionario 1 ■ Cuestionario 2

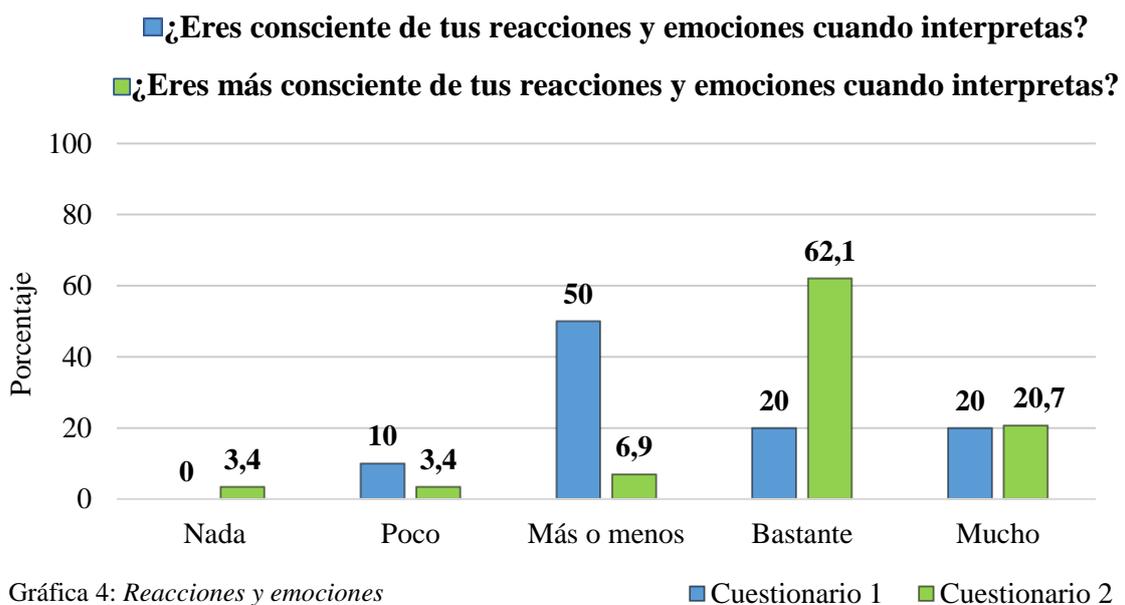
En la gráfica número 3, se reflejan las mayores dificultades de los sujetos a la hora de interpretar y las mejoras que han experimentado en relación a cada una de ellas. Tal y como se puede apreciar, la escucha activa, la toma de notas, producir el mensaje, retener la información, gestionar el estrés y hablar en público son las tareas que suponen un mayor grado de dificultad para una mayoría ellos.

No obstante, se puede observar que con respecto a cada una de las dificultades se han producido mejoras. En esta línea, un 62% de los sujetos asegura haber mejorado su gestión del estrés, un 51,7% respecto a la producción del mensaje, un 51,2 % al hablar en público, un 37,9% al entender el mensaje y retener la información, un 34,5% en la escucha

activa, un 24,1% en cuanto a la recuperación de información, y, por último, 17,2% en la toma de notas.



Los datos también muestran que un 42,1% más de sujetos asegura ser bastante más consciente respecto a sus reacciones y emociones cuando interpreta.



De acuerdo con las respuestas de los sujetos a la pregunta sobre qué experimentan al interpretar del primer cuestionario, los nervios son la causa principal que provoca que experimenten bloqueo mental, preocupación por la pérdida de información y dificultad al leer las notas. Asimismo, varios sujetos indican que experimentan un aumento considerable del ritmo cardíaco, sudoración, sequedad bucal, temblores, tensión corporal, y voz temblorosa.

Así, por ejemplo, el sujeto 3 afirma: «Nervios, sensación de que no voy a poder producir el mensaje, suelo manifestar los nervios con dolores de estómago, salivo bastante, mente en blanco» y el sujeto 23 señala: «Vergüenza, me tiembla la voz y las manos, se me olvida qué orden tiene el discurso y cómo está conectado. Me pongo roja y sudo».

Asimismo, el sujeto 28 comenta: «Mientras estoy haciendo la interpretación estoy pensando que no lo estoy haciendo bien y, efectivamente, con este pensamiento lo termino haciendo mal», el sujeto 13 indica: «Suelo temblar bastante y muevo mucho el cuerpo: gesticulo, cambio mucho el peso de pierna» y el sujeto 22 afirma: «Noto que se me acelera mucho el pulso y la respiración. También siento que se me tensa o engarrota el cuerpo y no controlo mis pensamientos».

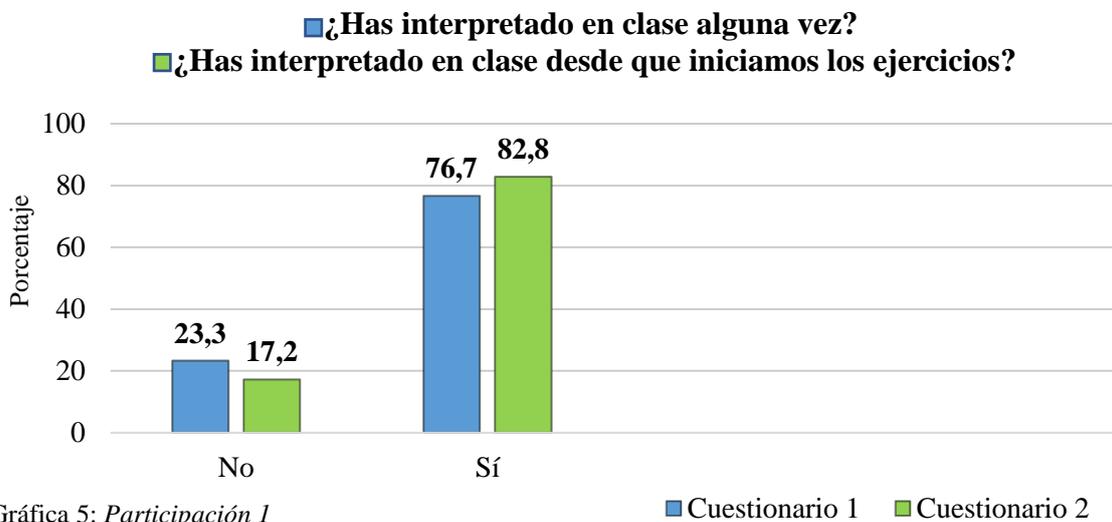
Llaman la atención los comentarios, como, por ejemplo, del sujeto 12: «Se me seca la boca, temblores, inestabilidad, calor. Si llego a mi límite, me dan ganas de llorar», o del sujeto 15: «Si siento que no voy a producir bien el discurso empiezo a temblar, me tiembla mucho la voz, e incluso, noto como se me nubla la vista, ya que siento muchas ganas de llorar de la impotencia [...]».

Estas opiniones contrastan con las de otros sujetos que, de algún modo u otro, muestran una actitud que podría considerarse como positiva. De esta manera, por ejemplo, el sujeto 8 comenta: «Satisfacción personal porque es algo que me gusta, me tenso bastante, aunque no tengo miedo a hablar en público [...]», el sujeto 10 señala: «Un nerviosismo positivo que me ayuda a estar alerta y a concentrarme» y el sujeto 11 afirma: «Se me eleva el ritmo cardíaco y, a veces, me tiembla la voz. Después de la interpretación siento una gran satisfacción».

En cuanto a esta misma pregunta, en el segundo cuestionario, los parámetros del nerviosismo y la inseguridad son los más relevantes, ya que aún, un 62,1% de los sujetos afirma sentirse nerviosos y un 24,1 % inseguros. Estos datos reflejan que la interpretación

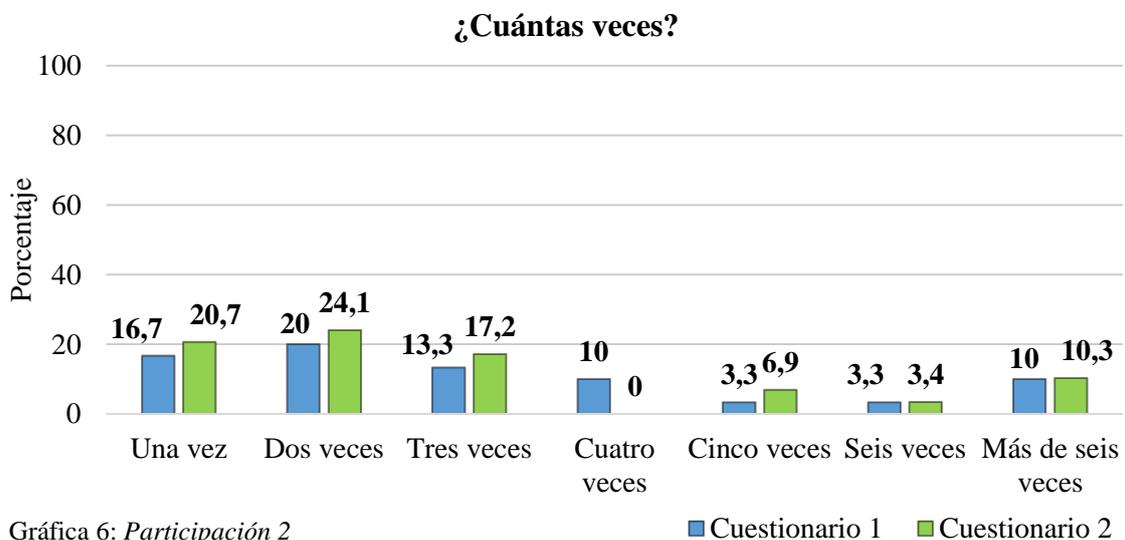
es una actividad que suscita bastante nerviosismo e inseguridad. Sin embargo, algunos afirman sentirse menos nerviosos que antes, por ejemplo, el sujeto 5 comenta: «Tensión y responsabilidad, pero no el estrés que sentía al principio», el sujeto 17 señala: «Inseguridad, pero más tranquilidad» y el sujeto 27 asegura: «Experimento mucha más seguridad y menos nervios»

Con respecto a la pregunta relacionada con el número de veces que los sujetos han interpretado en clase, como se puede comprobar a través de los datos de la próxima gráfica, el porcentaje de sujetos que ha interpretado durante las clases de interpretación consecutiva ha aumentado en comparación a la etapa anterior a los ejercicios prácticos.



Gráfica 5: Participación 1

En la gráfica 6 se pueden contemplar los porcentajes correspondientes al número de veces que los sujetos han interpretado antes y después de las sesiones prácticas.



Gráfica 6: Participación 2

3.3.2 Análisis del cuestionario 2

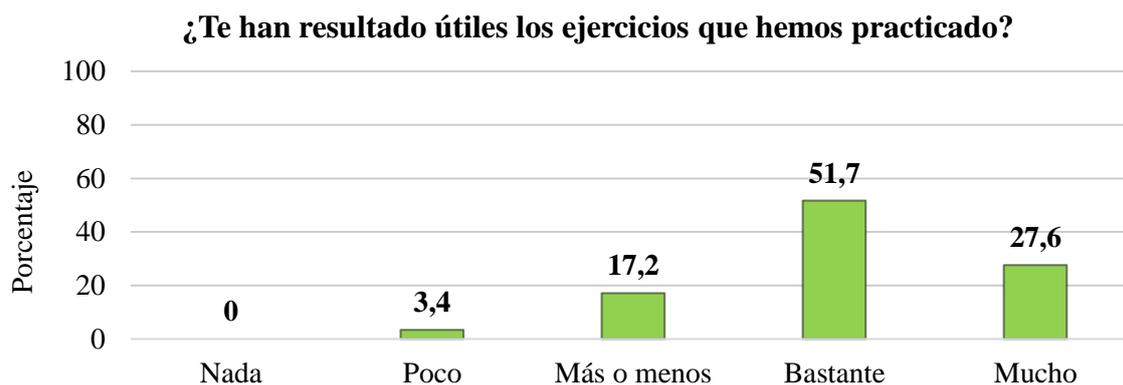
Un 96,6% de los sujetos estima que ninguno de los ejercicios propuestos ha sido contraproducente. Sin embargo, un 3,4% opina que los ejercicios de relajación sí los eran, ya que relajaban demasiado para luego poder interpretar. Además, el 37,9% de los sujetos asegura que no han empleado ninguna de las actividades fuera de clase, pero el 62,1% restante sí.

En relación a este último dato, algunos afirman que han realizado los ejercicios de relajación para estar tranquilos y eliminar las tensiones y los nervios antes de los exámenes. Otros señalan que han utilizado los relacionados con la postura corporal para poder corregir la suya y tener más consciencia sobre ésta. Asimismo, algunos comentan que han utilizado los orientados a la eliminación de la tensión bucal para preparar exámenes orales, para hacer presentaciones o simplemente para pronunciar mejor.

Como podemos constatar, según los datos que se reflejan en la gráfica 7, los ejercicios han sido útiles para la mayoría de los sujetos. En esta línea, algunos han afirmado que les han ayudado a aprender a relajarse, a controlar los nervios, a perder la vergüenza, a ganar seguridad, a vencer el miedo escénico y a saber improvisar.

Así, por ejemplo, el sujeto 13 afirma: «Creo que he mejorado mis competencias comunicativas y he perdido algo de vergüenza», el sujeto 25 comenta: «Especialmente a la hora de improvisar y buscar estrategias para evitar el bloqueo mental» y el sujeto 16 indica: «Para ejercitar la voz, la memoria y la soltura del cuerpo».

Asimismo, otros han destacado que les han sido eficaces para tener otra perspectiva de la interpretación, para darse cuenta de que todos tienen dificultades, para perder el miedo a errar, para concentrarse, para trabajar con la memoria, para ser más creativos, para tomar consciencia acerca de la postura corporal, entre otros motivos. Llama la atención la respuesta del sujeto 28, que afirma: «Ahora estoy mucho más motivada, había pensado en, incluso, abandonar la asignatura».



Gráfica 7: Utilidad de los ejercicios

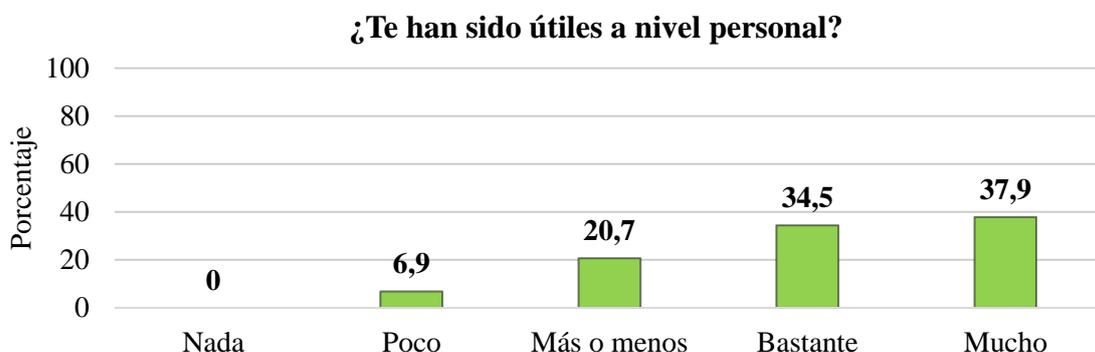
De acuerdo con los datos expuestos en la gráfica 8, a pesar de que solo un 10,3% de los sujetos afirmo que ha mejorado con respecto a sus dificultades generales, llama la atención que un 51,7 % considere que ha mejorado bastante o mucho, a lo que hay que sumar un 34,5% que opina que lo ha hecho más o menos, lo cual supondría que un 89,7% de alumnos estima que ha mejorado en una medida, como mínimo, aceptable. Ninguno piensa que no ha mejorado.



Gráfica 8: ¿Consideran que han mejorado?

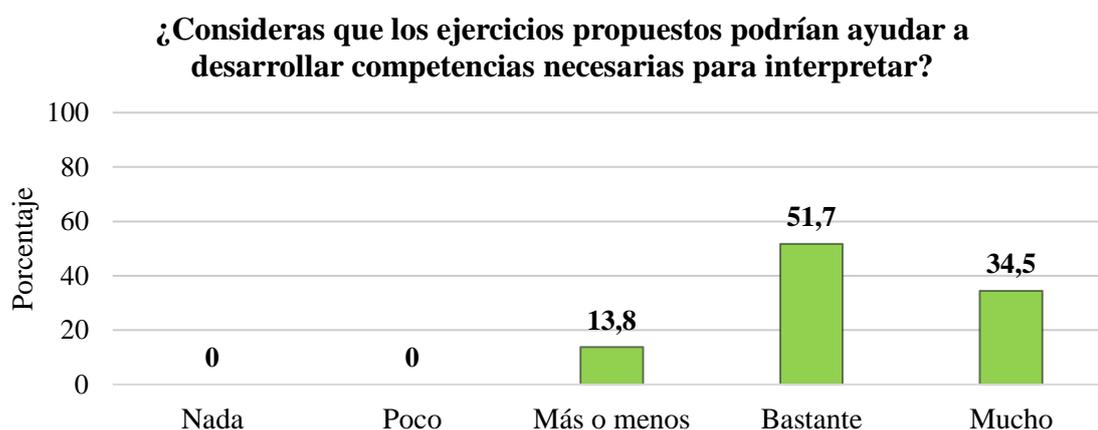
Además, todos los sujetos opinan que los ejercicios han resultado útiles a nivel personal. Llama la atención que un 72,4% piense que lo han sido bastante o mucho. De este modo, por ejemplo, el sujeto 12 comenta: «A ganar autoestima», el sujeto 15 afirma: «Me ha ayudado a controlar mis emociones», el sujeto 24 sostiene: «Aprender a improvisar mejor» y el sujeto 25 declara: «Los aplico en otras materias, e incluso, los he aplicado con otras personas que han tenido que dar un discurso».

Asimismo, cabe destacar que algunos de ellos opinan que los ejercicios han contribuido de manera positiva en las relaciones entre los compañeros y en el entorno de trabajo en el aula, como, por ejemplo, el sujeto 11, que estima: «Pienso que estos ejercicios han creado un mejor ambiente de trabajo en clase, mejorando la relación entre compañeros» y el sujeto 16, que comenta: «Ganar confianza con los compañeros».



Gráfica 9: Utilidad a nivel personal

Por último, debemos señalar que el 86,2% de los sujetos opina que las actividades propuestas podrían ayudar bastante o mucho al desarrollo de competencias necesarias para la interpretación. Ninguno considera que los ejercicios no puedan ayudar a la adquisición de competencias.



Gráfica 10: Posible desarrollo de competencias

3.4 DISCUSIÓN

Consideramos que los ejercicios que se han realizado han sido útiles porque el alumnado percibe en gran medida que se siente mejor que antes y que ha mejorado con respecto a sus dificultades a la hora de interpretar. Esto queda reflejado en los comentarios de varios alumnos en los que aseguran sentirse más cómodos, relajados, seguros y animados en las clases de Interpretación Consecutiva y que comentan haber mejorado en la escucha activa, la producción del mensaje, la retención de información, la gestión del estrés o el hablar en público.

Los efectos positivos de los ejercicios propuestos también se plasman en la participación del alumnado. Si bien es cierto que se han realizado con facilidad y que la mayoría de los alumnos se han mostrado motivados y participativos, se pudo apreciar que algunos de ellos, al principio, se mostraban reservados y, de hecho, se negaron a participar en ciertos ejercicios. Sin embargo, a partir de las dos primeras sesiones prácticas, se mostraron más abiertos, participativos y animados.

No solo la participación aumentó durante los ejercicios, sino que también lo ha hecho durante el desarrollo habitual de la asignatura, aunque no tenemos certezas observables que demuestren que sea fruto de los ejercicios que hemos efectuado. Sin embargo, consideramos oportuno señalar que, por ejemplo, los sujetos 12, 21 y 22 afirmaron en el primer cuestionario que nunca habían interpretado, mientras que, en el segundo, sí aseguran haber interpretado ante los demás.

Asimismo, varios alumnos incluso afirmaron que los ejercicios también les ayudaban a sentirse menos presionados y estresados en otras asignaturas. Muchos se lamentaban de que las sesiones no hubiesen empezado antes. Además, con sus respuestas expresan que han adquirido una mejor imagen de sí mismos, de sus compañeros y del entorno de trabajo. Si tenemos en cuenta los datos recabados y que el 86,2% de los sujetos estima que estos ejercicios podrían contribuir bastante o mucho al desarrollo de competencias necesarias para interpretar, podemos considerar que se ha refutado nuestra hipótesis.

Es por esto por lo que se podría considerar estos ejercicios como una parte habitual de la formación de alumnos de Interpretación. Así, por ejemplo, el sujeto 9 comenta: «Me ha gustado mucho y se podría incorporar algunos ejercicios a las clases habituales». En esta misma línea, el sujeto 6 opina: «Me han encantado los ejercicios que

hemos realizado. Creo que me han ayudado a mejorar mi "actuación" en público y perder el miedo y los nervios al hablar. Espero que se sigan haciendo estos ejercicios en los próximos años para que sigan ayudando a los estudiantes». Por último, el sujeto A estima: «Creo que los ejercicios realizados en las sesiones prácticas deberían ser parte de la asignatura de Interpretación Consecutiva BI inglés, pues ayudan a tener mucha soltura desde el principio».

Sin embargo, según algunos sujetos, determinados ejercicios parecen haber resultado repetitivos y carentes de sentido en relación con la interpretación de conferencias. Al respecto, debemos señalar que varios de ellos se realizaban con regularidad con la finalidad de que los automatizasen para que los pudiesen aplicar en aquellas situaciones que creyesen oportunas. Así se hizo, por ejemplo, con los ejercicios de relajación, ya que podían emplearlos antes de los exámenes parciales que realizarían durante el semestre.

Debemos señalar que se esperaba hallar propuestas concretas del Método Stanislavski, de Strasberg y Chejov con las que ayudar al alumno de interpretación a ponerse en el lugar del orador. Sin embargo, no hemos hallado ningún ejercicio que pudiésemos aplicar con este objetivo. Lo mismo podemos decir con respecto a la articulación, la dicción y la proyección de la voz.

En este sentido, por ejemplo, unas de las propuestas que consideramos inviables para las sesiones prácticas, debido a su complejidad y al escaso tiempo del que se disponía, eran, por ejemplo, los ejercicios del Método Stanislavski que tienen que ver con el tempo y ritmo del lenguaje y en los que se necesita emplear un metrónomo (Stanislavski 2011:322 y ss).

4. CONCLUSIONES

La interpretación se puede desarrollar por medio de diferentes modalidades y se lleva a cabo en una gran variedad de escenarios que varían según la finalidad de la situación comunicativa. En cada uno de esos escenarios, el intérprete tiene que hacer frente a una serie de dificultades que se le presentan de distintas formas. Unas tienen que ver con el proceso cognitivo de interpretación, mientras que otras están relacionadas con los diferentes elementos de la situación comunicativa.

El proceso de interpretación es complejo y exige del intérprete el máximo rendimiento de todos sus recursos cognitivos, ya que debe efectuar varias tareas a la vez que implican, por ejemplo, la escucha activa del texto origen para poder captar el sentido de lo verbalizado, el análisis y memorización de la información, la toma de decisiones, la atención dividida, la toma de notas, la producción del texto meta, etc. Independientemente de la modalidad de interpretación, el intérprete corre el riesgo de sufrir una sobrecarga cognitiva debido a que sus recursos son limitados (Gile 1997,2015).

Muchos de los obstáculos a los que se tiene que enfrentar derivan de la heterogeneidad de la situación de interpretación. Estos obstáculos, que suponen una gran fuente de estrés y tensión para el intérprete, están asociados a múltiples factores que influyen directamente en él y en su trabajo, como, por, ejemplo, los materiales de los que dispone para realizar su labor, el número de factores desconocidos a lo que debe enfrentarse, las limitaciones impuestas por el tiempo, la necesidad de documentarse para tratar temas de distinta índole, el tener que trabajar con distintos tipos de usuarios, entre muchos otros (Riccardi, Marinuzzi y Zecchin (1998) y Kurz (2003)).

Para que el intérprete pueda lidiar con todas estas dificultades es necesario que cuente con ciertas competencias que, en definitiva, le permitan realizar su trabajo lo mejor posible y que los actantes logren satisfacer sus necesidades comunicativas. Con la finalidad de dotar al intérprete de los recursos pertinentes, en las primeras fases de su formación, se efectúan ejercicios que le ayudan con el tiempo a ir adquiriendo las destrezas necesarias para interpretar. Con ellos, por ejemplo, se trabajan, la escucha activa, la retórica, la oralidad, la improvisación, la capacidad de reacción, entre otras (Iglesias Fernández 2007).

Un gran número de las competencias de las que debe disponer el intérprete son también competencias con las que debe contar el actor. Ambos profesionales necesitan

disponer de escucha activa, tener la capacidad de captar el sentido de lo que se verbaliza, saber gestionar sus recursos, hacer un uso dividido de la atención, conocer las normas del lenguaje y los elementos de la voz, etc (Lara-Velázquez 2018). Esta es tan solo una de las confluencias que existen entre la interpretación actoral y la interpretación de conferencias, ya que ambas disciplinas también comparten similitudes teóricas y semejanzas relacionadas con los constituyentes que conforman ambas situaciones comunicativas (Kahane 1986, Weale 1997, Lara-Velázquez 2018).

Tales son los nexos entre ambas áreas que muchos estudiosos de la interpretación de lenguas han aplicado técnicas teatrales en la formación de sus alumnos con el objetivo de ayudarles a, por ejemplo, perder los miedos, ponerse en el lugar del orador, tomar decisiones creativas, ser conscientes de la importancia del lenguaje no verbal en la comunicación, etc (Cho y Roger 2010 y Kadrić 2014, 2017). Incluso parece ser que las técnicas teatrales pueden ayudar a que los futuros intérpretes aprendan a desarrollar la capacidad de reaccionar de manera rápida, tomen decisiones dentro en un tiempo limitado o mejoren su comprensión y producción lingüística (Bendazzoli 2009).

En esta línea, consideramos que existen confluencias entre los métodos de Stanislavski, de Strasberg y de Chejov, que pueden favorecer el desarrollo de competencias en la formación intérpretes, ya que, tras haber aplicado ejercicios de esos métodos o inspirados en ellos en clases de Interpretación Consecutiva hemos podido comprobar su utilidad. Muchos alumnos afirman que se sienten mejor, más seguros, cómodos, relajados y animados, y que han mejorado con respecto a varias de las dificultades a las que se enfrentaban en un principio a la hora de interpretar.

Por esta razón, creemos que estos ejercicios pueden ser una herramienta con la que se podría completar la formación de los alumnos si se sumasen a las técnicas didácticas que se emplean en la fase inicial de su aprendizaje. Debemos considerar la utilidad de los ejercicios propuestos, ya que se han obtenido buenos resultados en un corto periodo de tiempo. La evolución que muchos de los alumnos afirman haber experimentado contrasta con la duración de las sesiones prácticas (30 minutos de media) y con el número de sesiones que se efectuaron (10 en total).

Esto nos lleva a pensar en la implicación práctica que estos ejercicios podrían tener, si se desarrollasen en talleres que tuviesen una mayor duración y en los que se contase con los recursos necesarios para llevarlos a cabo de una forma más profunda. Si

la aplicación de estos ejercicios ha sido bastante beneficiosa en alumnos que ya habían tenido un primer contacto con la interpretación consecutiva, cabe preguntarse si estos resultados también se lograrían con alumnos que estén en las primeras fases de aprendizaje.

Así, por ejemplo, podrían aplicarse en la asignatura “Interpretación Consecutiva BI Inglés” para estudiar los efectos que tendrían no solo en los alumnos sino también en el desarrollo posterior de la asignatura de “Interpretación Consecutiva BII Inglés”. Si los alumnos lograsen superar sus dificultades y desarrollar ciertas competencias desde un principio, cabría esperar que el grado de preparación con el que accediesen a Interpretación Consecutiva BII inglés fuese mayor. Otra de las futuras líneas de investigación podría ser aplicar estos ejercicios y estudiar sus efectos en alumnos de Interpretación Simultánea.

BIBLIOGRAFÍA

- Bendazzoli, Claudio. 2009. «Theatre and Creativity in Interpreting Training». *L'esperienza teatrale nella formazione dei futuri mediatori linguistici e culturali*. Eds. María Isabel Fernández García; et.al. Bologna: Bononia University Press. 153-164. Documento de Internet consultado el 9 de abril de 2019 en www.academia.edu.
- Brestoff, Richard. 1995. *The great acting teachers and their methods*. Hanover: Smith and Kraus.
- Čeňková, Ivana. 2015. «Relay Interpreting». *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Ed. Franz Pöchhacker. Abingdon: Routledge. 339-341.
- Chejov, Michael. 1987. *Al actor. Sobre la técnica de actuación*. Buenos Aires: Quetzal.
—2010. *Lecciones para el actor profesional*. Barcelona: Alba.
- Cho, Jinhyun; Roger, Peter. 2010. «Improving interpreting performance through theatrical training». *The Interpreter and Translator Trainer*, 4, 2. 151-171. Documento de Internet consultado el 9 de abril de 2019 en www.tandfonline.com.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.2010.10798802?journalCode=ritt20>
- Corazza, Juan Carlos. 2009. «Prólogo». *El arte escénico*. Stanislavski, Konstantin. Madrid: Siglo XXI. IX-XVII.
—2009. «Prefacio a la segunda edición original». *El arte escénico*. Stanislavski, Konstantin. Madrid: Siglo XXI. XIX-XXV.
- Darias Marrero, Agustín. 2009. «La situación comunicativa y sus constituyentes en interpretación». *Estudios de traducción: perspectivas. Zinaida Lvóvskaya in memoriam*. Eds. Sonia Bravo Utrera; et.al. Frankfurt am Main: Peter Lang. 32-49.
- Daró, Valeria. 1994. «Non-Linguistic factors influencing simultaneous interpretation». *Bridging the gap. Empirical research in simultaneous interpretation*. Eds. Sylvie Lambert; et.al. Amsterdam: John Benjamins. 249-271.
- Dukāte, Aiga. 2009. *Translation, Manipulation and Interpreting*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eines, Jorge. 2005. *Hacer actuar: Stanislavski contra Strasberg*. Barcelona: Gedisa
- Gile, Daniel. 1997. «Conference interpreting as a cognitive management problem». *Cognitive processes in translation and interpreting*. Joseph H. Danks; et.al. Thousand Oaks, California: SAGE. 196-214.

- 2015. «Effort Models». *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Ed. Franz Pöchhacker. Abingdon: Routledge.135-137.
- Gordon, Mel. 2010. «Introducción». *Lecciones para el actor profesional*. Chejov, Michael. Barcelona: Alba. 17-35.
- H. Hethmon, Robert.1976. *El Método del Actors Studio. Conversaciones con Lee Strasberg*. Madrid: Fundamentos.
- Hale, Sandra Beatriz. 2010. *La Interpretación comunitaria. La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Granada: Editorial Comares.
- Hidalgo Muñoz, Manuel. 1998. *El teatro. Programación y ejercicios*. Madrid: Escuela Española.
- Hurst Du Prey, Deirdre. 2010. «Prefacio». *Lecciones para el actor profesional*. Chejov, Michael. Barcelona: Alba. 9-16.
- Iglesias-Fernández, Emilia. 2007. *La didáctica de la interpretación de conferencias. Teoría y práctica*. Granada: Comares.
- Jiménez Ivars, Amparo; Daniel Pinazo Calatayud.2001.«"I failed because I got very nervous". Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study». *The Interpreters' Newsletter*,11, 105-118. Documento de Internet consultado el 4 de marzo de 2019 en www.openstarts.units.it <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/2452>
- Jiménez Ivars, Amparo. 2002. «Variedades de interpretación: modalidades y tipos». *Hermenēus. Revista de Traducción e Interpretación*, 4. 95-114.
- Kadrić, Mira. 2014 «Giving interpreters a voice: interpreting studies meets theatre studies». *The Interpreter and Translator Trainer* 8:3. 452-468. Documento de Internet consultado el 19 de diciembre de 2018 en www.tandfonline.com. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1750399X.2014.971485>
- 2017. «Make it different! Teaching interpreting with theatre techniques». *Teaching Dialogue Interpreting*. Eds. Letizia Cirillo; et.al. Ámsterdam: John Benjamins. 275-292.
- Kalina, Sylvia. 2000. «Interpreting competences as a basis and a goal for teaching». *The interpreters' Newsletter*.10. 3-32. Documento de Internet consultado el 22 de enero de 2019 en www.openstarts.units.it <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/2440>
- Kurz, Ingrid. 2003. «Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices». *The Interpreters' Newsletter*,12, 51-67. Documento de Internet consultado el 4 de marzo de 2019 en www.openstarts.units.it <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/2472>

- Lara Velázquez, Isabel. 2018. El teatro y la interpretación: Un estudio bibliográfico contrastivo de los conceptos fundamentales. Madrid: Comillas-Universidad Pontificia. [Trabajo de fin de grado]. Documento de Internet consultado el 3 de marzo de 2019 en www.comillas.edu <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/22542>
- Lederer, Marianne. 2003. *The interpretive model*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- 2015. «Interpretive Theory». *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Ed. Franz Pöchhacker. Abingdon: Routledge. 206-209.
- Lvovskaya, Zinaida. 2003. «Teoría de la comunicación verbal y la interpretación». *Avances en la investigación sobre interpretación*. Eds. Ángela Collados Aís; et.al. Granada: Comares. 91-103.
- Magarshack, David. 2009. «Introducción». *El arte escénico*. Stanislavski, Konstantin. Madrid: Siglo XXI. 3-79.
- Mantovani, Alfredo; Borja Cortés, Encarni Corrales, José Ramón Muñoz, Pablo Pundik. 2016. *Impro. 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. Barcelona: Octaedro.
- Moser-Mercer, Barbara. 1978. «Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application». *Language interpretation and communication*. Eds. David Gerver; et.al. New York: Plenum Press. 353-368.
- 1996. «Quality in interpreting: some methodological issues». *The interpreters' Newsletter*, 7. 43-55. Documento de Internet consultado el 10 de enero de 2019 en www.openstarts.units.it <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/8990>
- 2002. «Process models in simultaneous interpretation». *The interpreting studies reader*. Eds. Franz Pöchhacker; et.al. Abingdon: Routledge. 149-161.
- Ósipovna Knébel, María. 2010. *El último Stanislavsky*. Madrid: Fundamentos.
- Pérez-Luzardo Díaz, Jessica. 2005. «Competencias del intérprete simultáneo». *Traducir e Interpretar. Visiones, obsesiones y propuestas*. [sin tomo]. Eds. Laura Cruz García; et.al. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 241-255.
- 2009. «Los conocimientos: su incidencia durante el proceso de interpretación simultánea». *Estudios de traducción: perspectivas. Zinaida Lvóvskaya in memoriam*. Eds. Sonia Bravo Utrera; et.al. Frankfurt am Main: Peter Lang. 50-70.
- Pöchhacker, Franz. 2004. *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.

- Poyatos, Fernando. 1997. «The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation». *Nonverbal communication and traslation*. Ed. Fernando Poyatos. Ámsterdam: John Benjamins. 249-282.
- Riccardi, Alessandra; Guido, Marinuzzi; Stefano, Zecchin. 1998. «Interpretation and stress». *The Interpreters' Newsletter*,8, 93-106. Documento de Internet consultado el 4 de marzo de 2019 en www.openstarts.units.it <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/2493>
- Seleskovitch, Danica. 1978.«Language and cognition». *Language, interpretation and communication*. Eds. David Gerver; et.al. New York: Plenum Press.333-341.
- Stanislavski, Konstantin.2010. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba.
- 2011. *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza
- 2017. *El método. Entrenamiento y ejercicios*. Madrid: La Pajarita de Papel.
- Torres Díaz, M^a Gracia. 2004. *Enseñar y aprender a interpretar. Curso de interpretación de lenguas español / inglés*. Málaga: ENCASA.
- Vanhecke, Katrin; Lobato Patricio, Julia. 2009. *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva: una propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- Viaggio, Sergio. 1997. «Kinesics and the simultaneous interpreter. The advantages of listening with one's eyes and speaking with one's body». *Nonverbal communication and traslation*. Ed. Fernando Poyatos. Ámsterdam: John Benjamins. 283-293.
- 2003. «Comprender al otro para hacer que el otro comprenda». *Avances en la investigación sobre interpretación*. Eds. Ángela Collados Aís; et.al. Granada: Comares. 123-145.
- Weale, Edna. 1997. «From Babel to Brussels. Conference interpreting and the art of the impossible». *Nonverbal communication and traslation*. Ed. Fernando Poyatos. Ámsterdam: John Benjamins. 295-312.

ANEXOS

Anexo A: Primer cuestionario

Cuestionario 1: Interpretación consecutiva II

29-03-19

Sujeto:

El presente cuestionario es anónimo y voluntario. Por favor, responde a las siguientes preguntas eligiendo una opción numérica teniendo en cuenta los valores expuestos a continuación:

1: nada 2: poco 3: más o menos 4: bastante 5: mucho

1) **¿Te gusta interpretar?** 1 2 3 4 5

2) **¿Cómo te sientes al interpretar?** (Puedes escoger un máximo de hasta 4 opciones marcando con una ✕)

incómodo

cómodo

nervioso

relajado

seguro

inseguro

animado

desanimado

Otros:.....
.....
.....

3) **¿Cuáles crees que son tus mayores dificultades para interpretar?**

(Puedes escoger un máximo de hasta 4 opciones marcando con una ✕)

la escucha activa

la toma de notas

entender el mensaje

producir el mensaje

retener la información

recuperar información (acceder a los conocimientos que uno posee)

gestionar el estrés

hablar en público

Otros:.....
.....
.....

4) **¿Eres consciente de tus reacciones y emociones cuando interpretas?**

1 2 3 4 5

5) **¿Qué experimentas al interpretar?**

.....
.....
.....
.....

6) **¿Has interpretado en clase alguna vez?** (marca con una ✕)

Sí **¿Cuántas veces?**

No

7) **Observaciones:**

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Gracias por tu colaboración

Anexo B: Segundo cuestionario

Cuestionario 2: Interpretación consecutiva II

10-05-19

Sujeto:

El presente cuestionario es anónimo y voluntario. Por favor, responde a las siguientes preguntas. Cuando sea pertinente, elige una opción numérica teniendo en cuenta los valores expuestos a continuación:

1: nada 2: poco 3: más o menos 4: bastante 5: mucho

1) ¿Te gusta interpretar?

1 2 3 4 5

2) ¿Cómo te sientes ahora al interpretar?

(Puedes escoger un máximo de hasta 4 opciones marcando con una ✕)

incómodo

cómodo

nervioso

relajado

seguro

inseguro

animado

desanimado

Otros:.....
.....
.....

3) En general para interpretar, ¿te han resultado útiles los ejercicios que hemos practicado?

1 2 3 4 5

¿De qué manera?

4) ¿Consideras que has mejorado con respecto a tus dificultades iniciales para interpretar?

1 2 3 4 5

5) ¿En qué aspecto consideras que has mejorado?

(Puedes escoger un máximo de hasta 4 opciones marcando con una ✕)

la escucha activa

la toma de notas

entender el mensaje

producir el mensaje

retener la información

recuperar información (acceder a los conocimientos que uno posee)

gestionar el estrés

hablar en público

Otros:.....
.....
.....

6) ¿Te han sido útiles a nivel personal?

1 2 3 4 5

¿En qué sentido?

7) ¿Eres más consciente de tus reacciones y emociones cuando interpretas?

1 2 3 4 5

8) ¿Qué experimentas al interpretar?

.....
.....
.....
.....

9) ¿Has interpretado en clase desde que iniciamos los ejercicios?

Sí No

¿Cuántas veces?

10) ¿Has realizado alguno de los ejercicios fuera de clase? (en este caso marca con una ✕)

Sí No

¿Cuáles?

¿Con qué fin?

11) ¿Alguno te ha parecido contraproducente para el ejercicio de la interpretación?

(marca con una ✕)

Sí No

¿Cuál?

¿Por qué?

12) En general, ¿consideras que los ejercicios propuestos podrían ayudar a desarrollar competencias necesarias para interpretar?

1 2 3 4 5

13) Observaciones:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Gracias por tu colaboración

Anexo C: Descripción detallada de las sesiones prácticas

PRIMERA SESIÓN PRÁCTICA

En esta sesión práctica se emplearon algunos ejercicios de Bendazzoli que consideramos oportunos para tener un primer contacto con los alumnos.

Ejercicios a modo de presentación

1) Los alumnos forman un círculo en el centro del aula, y a la vez que cada uno dice su nombre por turnos, los demás deben repetirlo al mismo tiempo que realizan movimientos rítmicos con palmadas en los muslos y chasquidos de los dedos. Todo el grupo debe mantener el mismo ritmo a la hora de efectuar los movimientos.

2) Los alumnos, aun colocados en círculo, realizan una serie de movimientos que reciben un nombre determinado. Así, por ejemplo, «waka» indica que los movimientos han de efectuarse en el sentido de las agujas del reloj; «tonga» significa que los movimientos cambian de sentido; «cambio» indica que los alumnos deben dar un salto y dar la espalda al interior del círculo, para poder volver a formar el círculo como en un principio es necesario volver a mencionar «cambio»; y, por último, «centro» significa que todos los alumnos deben desplazarse al interior del círculo y alzar los brazos.

3) En el siguiente ejercicio, denominado «Estira e imagina», los alumnos tienen que formar un círculo de pie y realizar distintos estiramientos. Tras cada serie de estiramientos se les pide que actúen y se comporten conforme a unos personajes o situaciones, por ejemplo, como si estuviesen a bordo de un barco en medio de una tormenta, o que imaginasen que cruzaban la espesura de una selva, o que el piso estaba formado por placas de hielo (Mantovani. et.al 2016:48).

SEGUNDA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación, la concentración y la postura corporal.

Ejercicios de Relajación

- 1) Los alumnos caminan alrededor del aula, estiran sus extremidades, realizan rotación de hombros, cuello, caderas y tobillos.
- 2) Para eliminar la tensión ubicada en la zona de la boca, los alumnos realizan ejercicios con los labios, la lengua y la mandíbula.
- 3) Los alumnos toman asiento y se les pide que relajen la zona de las cienes, el puente de la nariz y los párpados. Primero lo hacen sin emplear las manos. Para ello deben concentrarse en estas zonas y procurar liberar la tensión que hay en ellas. Posteriormente sí utilizan sus manos y se masajean brevemente estas zonas.
- 4) Con los ojos cerrados, se les pide que, en el caso de que sientan tensión, identifiquen las áreas en las que se manifiesta y procuren relajarlas.
- 5) Por último, los alumnos adoptan una postura cómoda en sus asientos, tal y como si estuviesen realizando un largo viaje en coche como acompañantes (Hethmon 1976:65).

Aclaraciones

Para eliminar la tensión del área de la boca, Strasberg aconsejaba a los actores que dijese todo lo que se les pasase por la cabeza, tal y como sucede, según Strasberg, cuando se está en estado de embriaguez (Hethmon 1976:67). En lugar de emplear esta técnica, preferimos utilizar los ejercicios descritos en el apartado 2.

Strasberg proponía a los actores que para poder eliminar la tensión mental relajasen la zona de las cienes, los párpados y el puente nasal. Sin embargo, no los animaba a que utilizasen sus manos, debido a que durante la interpretación no podían hacerlo (Hethmon 1976:66-67). En nuestro caso, como hemos indicado anteriormente, también hemos optado por emplear las manos, ya que consideramos que los alumnos podrían obtener resultados de forma más rápida de este modo.

Stanislavski recomendaba que el actor se acostase en una superficie plana y dura, como el suelo, y que identificasen los grupos de músculos que tenían tensos sin necesidad. A su vez aconsejaba que expresasen con palabras las zonas en las que se ubicaba la tensión

(Stanislavski 2010:138). Al llevar esta propuesta a la clase de Interpretación Consecutiva hemos tenido que adaptarnos a las necesidades del aula, por este motivo, los alumnos efectuaron este ejercicio sentados.

Consejos sobre la postura corporal

A los alumnos se les indica cómo deben sentarse y permanecer de pie de forma apropiada para evitar tensiones y malestar corporal. Estas indicaciones son las mismas que se emplearon en su día en el taller dirigido por Bendazzoli.

Ejercicios de concentración

1- *Tomar un café*

2- *Lavarse las manos*

3- *Maquillarse y afeitarse*

Aclaraciones

De acuerdo con Strasberg, una de las formas de ejercitar la concentración era a través de la memoria sensorial y de la atención depositada en un objeto, ya fuese este real o irreal. Durante este tipo de ejercicios, los alumnos deben recordar toda la información sensorial que les producen las acciones descritas anteriormente. Deben rescatar información acerca de las texturas, los olores, los sonidos, el sabor, entre otros. Además, se les pide que visualicen el objeto y todo lo que le rodeaba (Brestoff 1995:102 y ss).

TERCERA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación, la concentración, la familiarización con el espacio y la expresión corporal.

Ejercicios de Relajación

[Se trata de los mismos ejercicios empleados en la 2ª sesión práctica. Estos ejercicios se realizarán en todas las sesiones, pero su duración irá disminuyendo para dejar paso a otros tipos de ejercicios con otra finalidad].

Ejercicios de concentración

1) Percepción auditiva de los sonidos del interior y del exterior del aula. Los alumnos permanecen sentados con los ojos cerrados mientras agudizan su oído para percibir todos los sonidos posibles y discriminarlos según su intensidad (Brestoff 1995:100).

2) *Degustar comida picante*

3) *Tomar una ducha*

Ejercicio de familiarización con el espacio y la expresión corporal

Cada alumno piensa en un animal y presta atención a sus características, sobre todo, a cómo se desplaza y se comporta. Pasado un minuto, cada uno de ellos sale por turnos ante los demás y, según nuestras indicaciones, debe representar una acción humana relacionada con una profesión. Al cabo de unos segundos, a la señal de una palmada, el sujeto debe representar al animal en el que había pensado (Hethmon 1976:80-81) y (Brestoff 1995:108 y ss).

Al realizar este ejercicio, se les animaba a los alumnos a que emplearan todas las partes de su cuerpo y que utilizaran todo el espacio posible. Al representar a un animal cuya morfología es diferente a la nuestra, el alumno se ve obligado a emplear su cuerpo de forma distinta a la realidad, por este motivo, consideramos que este ejercicio podría ser útil para que descubriese nuevas formas con las que expresarse a través de su cuerpo.

CUARTA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación, la concentración y la creatividad.

Ejercicios de Relajación

[Los propuestos anteriormente]

Ejercicios de concentración

1- Percepción auditiva de los sonidos del interior y del exterior del aula

2- *Peinarse y mirarse al espejo*

3- *Tumbarse al sol*

Ejercicio vinculado a la creatividad

Para la realización de este ejercicio, se les pidió a los alumnos con antelación que trajesen de sus casas objetos de uso cotidiano. Una vez en el aula, se reunieron todos los objetos y los alumnos debían salir uno por uno, tomar uno o varios objetos y utilizarlos de forma creativa dándoles un uso fuera de la común.

Aclaraciones

Este mismo ejercicio se llevó a cabo durante el taller dirigido por Bendazzoli. No obstante, de acuerdo con Hethmon (1976:77-78), a pesar de que Strasberg se mostraba reacio a que el actor emplease demasiados objetos con los que dar rienda suelta a su imaginación, permitía que sus alumnos, de vez en cuando, llevaran objetos a sus clases con los que poder estimular su imaginación hacia situaciones ficticias que debieran crear.

QUINTA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación, la postura corporal, el lenguaje no verbal y la capacidad de reacción y de improvisación.

Ejercicios de Relajación

[Los propuestos anteriormente]

Ejercicios de postura corporal

En este ejercicio se les pidió a los alumnos que tomaran distintas posturas en sus asientos y que percibiesen lo que Stanislavski llamaba el centro de gravedad del cuerpo. Además, debían identificar posibles puntos de tensión que tuviesen. Tras tomar varias posturas sentados, los alumnos tuvieron que hacer lo mismo, pero esta vez, de pie y a modo de esculturas.

Aclaraciones

Stanislavski (2010:133 y ss) nos habla de la importancia de que el actor sepa qué cantidad de tensión necesita al tomar una determinada postura, ya fuese sentado, de pie o acostado, con la finalidad de emplear exclusivamente la necesaria para mantener la postura corporal. Para ello, aconseja prestar atención a las zonas de apoyo del cuerpo y a los músculos donde se manifiesta la tensión.

Ejercicios de lenguaje no verbal, reacción e improvisación

1) En este primer ejercicio, los alumnos toman rápidamente una determinada postura de pie. Acto seguido, deben justificar la postura que han adoptado, es decir, deben darle un sentido conforme a unas circunstancias y unas causas imaginarias («sí mágico» y circunstancias dadas) (Stanislavski 2010:142- 143). Este mismo ejercicio también se realizó con gestos.

Con esta actividad, consideramos que los alumnos pudieron ejercitar su capacidad de reacción e improvisación, puesto que, se les pedía de imprevisto que justificasen las distintas posturas que tomaban. De este modo, debían reaccionar de manera rápida e improvisada. Además, debían justificar de forma lógica qué estaban haciendo al tomar la postura y en qué circunstancias.

2) En este segundo y último ejercicio, los alumnos, por turnos, realizan una acción rutinaria como, por ejemplo, abrir o cerrar la puerta de la clase, asomarse por la ventana o sentarse, a la vez que muestran distintos estados de ánimo (Stanislavski 2017-112 y ss).

Tras las intervenciones de cada alumno, se le preguntaba al resto de la clase qué habían percibido, qué transmitía el compañero, cómo lo transmitía. Al formular estas preguntas los alumnos reflexionaron acerca de aspectos que consideramos bastante relevantes para la interpretación de lenguas. Por ejemplo, observaron cómo lo que unos percibían no era percibido de la misma forma por otros. De esta manera, pudieron comprobar que no necesariamente el otro puede ver las cosas como las ve uno mismo y que esto puede afectar a la comunicación.

SEXTA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación, el lenguaje no verbal, la capacidad de reacción e improvisación, la activación muscular y la familiarización con el espacio.

Ejercicios de Relajación

[algunos de los propuestos anteriormente]

Ejercicio orientado a la activación muscular y la familiarización con el espacio

En este ejercicio, los alumnos se ponen de pie y ocupan todo lo posible el espacio que les rodea con movimientos amplios y abiertos, pero sencillos. Posteriormente, se abren por completo estirando sus extremidades, luego, se cierran sobre sí mismos cruzando los brazos sobre el pecho y colocando las manos sobre los hombros. Los alumnos se enroscan sobre sí mismos recogiendo por completo. Más tarde, vuelven a tomar una postura natural e impulsan sus cuerpos, primero, sobre una pierna hacia delante, y luego, hacia los lados. El ejercicio finaliza de nuevo con movimientos amplios y abiertos (Chejov 1987:19-20).

Ejercicios de lenguaje no verbal y la capacidad de reacción e improvisación

1) En este primer ejercicio los alumnos salen por parejas y se dan la espalda el uno con el otro. A la señal de una palmada, se dan la vuelta y a la vez que se giran deben adoptar una determinada postura a modo de escultura. Al encontrarse de frente, cada uno de ellos con una postura diferente, deben realizar una breve representación en la que tienen que improvisar un diálogo que, además de ser coherente y cohesivo, tiene que guardar una relación lógica con ambas posturas.

2) En este segundo ejercicio se le pide a cada uno de los alumnos que realice cualquier gesto que quiera. Luego, de manera aleatoria, se les van agrupando en tríos para que salgan a realizar una breve representación en la que deben improvisar un diálogo entre los tres. El diálogo debe ser coherente y cohesivo, y los gestos tienen que guardar una relación lógica con este.

Consideramos que estos ejercicios tienen relación con la interpretación porque los alumnos deben improvisar y reaccionar ante algo desconocido: la postura que ha tomado su compañero, la manera con la que éste intervendrá o el significado que un determinado gesto pueda tener. Además, a partir de ellos, los alumnos tienen que crear en un tiempo

muy reducido un diálogo que sea coherente y lógico, por lo que, también deben contar con la capacidad de poder integrar los elementos verbales con los no verbales.

Aclaración

A la hora de buscar propuestas prácticas relacionadas con el Método Stanislavski con las que poder trabajar el lenguaje no verbal, hemos hallado ejercicios en los que se deben tomar distintas posturas a modo de esculturas con la finalidad de desarrollar la plasticidad y el significado que pueda tener una puesta en escena (Stanislavski 2017: 124-125). No obstante, hemos tenido que adaptar estos ejercicios a las necesidades de la Interpretación Consecutiva, por esta razón hemos añadido elementos con los que poder trabajar también la improvisación y la capacidad de reacción.

De igual modo, (Stanislavski 2017:123-124) propone ejercicios de movimientos con los que trabajar en grupo. En algunos de ellos, se deben hacer y justificar movimientos con respecto a unas circunstancias dadas. En nuestro caso, se ha procurado realizar un ejercicio similar, pero en el que los alumnos empleasen gestos y diálogos en grupo, en lugar de movimientos, ya que hemos considerado que éstos se prestan mejor a las necesidades de la Interpretación Consecutiva.

SÉPTIMA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación, la activación muscular, la familiarización con el espacio y el subtexto.

Ejercicios de relajación

[algunos de los propuestos anteriormente]

Ejercicio orientado a la activación muscular y la familiarización con el espacio

Los alumnos realizan movimientos amplios y abiertos por todo el espacio que les rodea. Emplean todas las partes del cuerpo, incluidas las manos y los dedos. Se les indica que realicen movimientos como si fuesen grandes olas. Se les pide que imaginen que el espacio que les rodea está cubierto por agua que les ayuda a sostener sus cuerpos. Durante el ejercicio se les indica que dejen escapar la tensión innecesaria. Los movimientos varían de ritmo y de velocidad, y, en ocasiones, los alumnos realizan pausas y retoman de nuevo los movimientos (Chejov 1987:24-25).

Ejercicio para trabajar con el subtexto

Este ejercicio consiste en realizar una puesta en escena breve en la que, los alumnos, por parejas, deben mantener diálogos en los que cambiarán el significado lingüístico de las palabras mientras que el resto de la clase debe intuir el sentido que subyace bajo éstas (Hecho 1976: 83-84).

Con este ejercicio se consideró que los alumnos podían ejercitar la capacidad de percibir el sentido de lo verbalizado sin la necesidad de depender de las palabras. Durante su desarrollo se observó cómo los alumnos que observaban la representación de sus compañeros podían deducir el significado y el sentido gracias al contexto de la situación imaginaria.

Del mismo modo, pudieron comprobar cómo los conocimientos previos influyen a la hora de poder captar el sentido y el significado, ya que, en una ocasión, una pareja de alumnos trató en su diálogo un tema poco conocido por el resto de la clase. Solo aquellos que tenían conocimientos acerca del tema fueron capaces de captar el sentido y el significado de lo que verbalizaban sus compañeros.

OCTAVA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación, la activación muscular, la familiarización con el espacio, el uso del diafragma y la producción verbal.

Ejercicios de relajación

[algunos de los propuestos anteriormente]

Ejercicio de activación muscular

Los alumnos, de pie, deben hacer movimientos fuertes y dilatados mientras se desplazan por el aula. Se les indica que imaginen que con sus movimientos crean distintas formas en el aire que, a su vez, les opone resistencia. El ritmo de los movimientos varía. Se les pide que imaginen que su cuerpo es una forma mutable. A continuación, deben moldear el aire que les rodea solo con movimientos de determinadas partes del cuerpo: los hombros, los codos, las rodillas, las manos, etc. Con estas últimas, los alumnos realizan movimientos en los que imaginan que transportan objetos de todos los tamaños y formas. Durante todo el ejercicio deben evitar la tensión innecesaria en sus cuerpos (Chejov 1987:22 y ss).

Ejercicios sobre el uso del diafragma y la respiración

Durante estos ejercicios, los alumnos aprenden a realizar respiraciones diafragmáticas y a gestionar su diafragma de acuerdo con los consejos de Bendazzoli. Además, realizan determinados ejercicios que tienen que ver con el control de la respiración (Hidalgo-Muñoz 1998:38 y ss).

3) Ejercicio de Verbalización

En el siguiente ejercicio, se proyectaron en el aula una serie de oraciones carentes de algunos signos de puntuación y ortotipográficos que los alumnos debían leer y, a través de los rasgos físicos de la voz, el uso de las pausas, la entonación, el ritmo y la acentuación, debían proporcionarles distintos tipos de sentido y significados. Este ejercicio se efectuó en durante el taller impartido por Bendazzoli en nuestra universidad.

A continuación, mostramos las oraciones que se emplearon:

No entiendo nada ya hablaremos porque ya no estoy ahí

Es una pena para lo que necesitas cuenta conmigo

Ya vino el hombre del ayuntamiento otra vez

Si lo sé no digo nada desde luego

Que va venga si por ahí no es el camino a donde tu quieres ir

Por que me lo preguntas a mí si yo no he hecho eso

No te equivocas y tú lo sabes

Enamorarme otra vez si me encantaría

Por que me llamas si yo ya no estoy ahí desde el otro día

Con este ejercicio, los alumnos comprobaron cómo los rasgos físicos de la voz y los elementos que hemos mencionado antes influyen a la hora de transmitir sentidos y significados. Varios alumnos comentaron que esto les parecía bastante relevante, sobre todo, a la hora de leer la toma de notas.

NOVENA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación y varios elementos de la voz

Ejercicios de relajación

[Algunos de los empleados anteriormente]

Ejercicios del uso de la voz

1) Los alumnos realizan respiraciones guiadas mientras añaden a la fase de espiración la emisión del sonido de las consonantes s, f y z. Este ejercicio, de acuerdo con Hidalgo-Muñoz (1998:41) ayuda a trabajar el apoyo diafragmático, de este modo, se logra una emisión de la voz que sea firme, tranquila y homogénea.

2) El objetivo de los siguientes ejercicios es que los alumnos se familiaricen con el aparato resonador. Los ejercicios consisten en emitir los sonidos de algunas consonantes y vocales cambiando la posición de los labios, la lengua y los dientes, a la vez que se percibe cómo la vibración producida cambia de lugar y de intensidad (Hidalgo-Muñoz 1998:42-43).

3) Con la finalidad de que los alumnos fuesen conscientes de que la postura corporal puede influir en la voz y en el sonido, realizaron un ejercicio en el que debían mantener distintas vocales sostenidas a la vez que cambiaban la posición del cuello (Hidalgo-Muñoz 1998:47).

4) Para poder trabajar la dicción, los alumnos tuvieron que leer conjuntamente con distintos tonos y ritmos varias series de vocales que eran proyectadas en el aula y que mostramos a continuación (Hidalgo-Muñoz 1998:50-51):

a	o	e	i	u	o	u	i	o	a
e	i	o	a	u	e	i	a	o	e
i	o	a	u	o	e	i	a	o	e

ao	eu	ai	oe	ia	ao	a
io	ou	au	ui	ou	ei	o
ae	ia	ua	oe	io	uo	a
auu	ioe	aei	oia	ueo	aoa	u
eo	iuu	oae	ioa	oau	aio	a
iea	eo	ueu	aou	uio	aoi	o
eiu	ioa	oeo	iua	oei	iea	o
aoe	iou	aei	ioa	eou	oeo	a

5) Para trabajar la vocalización los alumnos tenían que pronunciar varias veces las siguientes sílabas con voz fuerte y distintos ritmos tras respirar y expulsar el aire (Hidalgo-Muñoz 1998:32-33):

BLA-CLA-DLA-FLA-GLA-JLA-MLA-PLA-TLA-ZLA

Además, con el mismo objetivo, articularon conjuntamente con distintos ritmos la siguiente serie de combinaciones de vocales y consonantes:

PAPA-PAPE-PAPI-PAPO-PAPU

PEPA-PEPE-PEPI-PEPO-PEPU

PIPA-PIPE-PIPI-PIPO-PIPU

POPA-POPE-POPI-POPO-POPU

PUPA-PUPE-PUPI-PUPO-PUPU

DÉCIMA SESIÓN PRÁCTICA

Objetivos: trabajar la relajación, la creatividad, la capacidad de improvisación y de reacción, y, por último, la memoria.

Ejercicios de relajación

[Los mencionados anteriormente]

Ejercicio para potenciar la creatividad

Todos los alumnos forman un círculo en el centro del aula en cuyo interior imaginamos que hay un gran número de objetos. Cada uno de los alumnos debe salir de forma individual al centro del círculo, tomar uno de los objetos imaginarios y darle vida a través de una breve representación.

Ejercicio para la improvisación y la memoria

En círculo, los alumnos se pasan los unos a los otros una pelota imaginaria. La pelota va cambiando de peso y de tamaño. En un determinado momento del ejercicio, la pelota se transforma en un gesto que va acompañado de un sonido (Mantovani et.al 2016:41). Esta vez, en lugar de pasarse la pelota, los alumnos se pasan el gesto y el sonido. No obstante, a estos gestos y sonidos se les van sumando muchos otros que los alumnos tienen que reproducir, por lo que deben memorizarlos. Para intentar memorizar los gestos de los demás y su orden, los alumnos pueden recurrir a la visualización.

Ejercicio para la improvisación de textos orales

En el siguiente ejercicio, los alumnos deben salir por parejas. Uno desempeña el papel de orador y el otro de intérprete. El primero debe hablar sobre un tema en un idioma inventado, y, al finalizar, el segundo tiene que traducir el mensaje (Mantovani et.al 2016:56). Cabe destacar que ambos alumnos son elegidos de forma aleatoria, de este modo, el alumno que realiza de intérprete desconoce sobre qué tema va a hablar su compañero. De este modo, cuando le llegue el turno de traducir el mensaje, deberá improvisar un texto oral que sea coherente y cohesivo.

Consideramos que con este último ejercicio los alumnos entran en contacto con aspectos que son relevantes para la interpretación. Durante el desarrollo de esta actividad pudimos observar que los alumnos que hacían de intérpretes, a pesar de no entender el idioma, siguen las convenciones textuales de una presentación oral.

Además, pese a que no entendían lo que el compañero verbalizaba, sí lograban transmitir parte del sentido de lo que quería decir. Esto se podía constatar por que en muchas ocasiones la versión traducida coincidía en numerosos aspectos con el mensaje en el idioma inventado. Asimismo, los alumnos comprobaron la importancia que tiene el lenguaje no verbal en la comunicación. Al no entender en absoluto lo que su compañero decía, los alumnos que hacían de intérpretes prestaban mucha más atención a sus gestos y expresiones faciales para poder captar significados.

Por último, cabe destacar que con este ejercicio los alumnos han experimentado cómo se siente el público en una situación en la que haya interpretación, ya que, al igual que en las situaciones reales, no entienden el mensaje y están expectantes a que el intérprete se lo transmita. De este modo, pueden ponerse en el lugar de los receptores.