

La necesidad de una técnica de toma de notas en interpretación consecutiva: una experiencia

Abstract

The experiment described in this paper was inspired by Daniel Gile's Effort Model for consecutive interpreting and an experiment he conducted with students in 1991. Its goal is to determine to what extent the lack of a well-developed note-taking technique is an obstacle to optimal performance in students. The participants, a group of interpreting students who do not yet master any specific note-taking technique, are told to interpret two similar texts: one with the help of notes, one without. Their rendition is evaluated considering a series of discourse units representing different categories of markers, i.e. proper names, numbers, lists and terms.

Despite the competition between the listening and analysis effort and the note production effort, all of the participants provide a better interpretation when taking notes. However, their scores show room for improvement, which could be achieved through a better command of note-taking strategies. The present work is a pilot study that paves the way for further research into note-taking in consecutive interpreting. It also highlights the importance of learning note-taking principles as part of conference interpreting training.

Keywords

Effort Models, consecutive interpreting, listening and analysis effort, note production, short-term memory operations, note-taking technique.

1. Introducción

El «modelo de esfuerzos» en interpretación simultánea desarrollado por Gile a partir de 1980 abrió paso a toda una serie de experimentos basados en su marco teórico, consolidándose así la interpretación de conferencias como un campo apto para la investigación empírica. En su obra *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (2009: 175-179), Gile hace una revisión de su modelo y ofrece una adaptación del mismo aplicado a la interpretación consecutiva. Este modelo es actualizado posteriormente (Gile: 2016). La diferencia principal con respecto al modelo para simultánea¹ la impone la circunstancia de que, en consecutiva, las fases de comprensión del discurso original y de reformulación están diferenciadas temporalmente. Los esfuerzos participantes en la fase de comprensión son: la escucha y análisis de la información² (listening and analysis effort), la toma de notas (note production), las operaciones de la memoria a corto plazo (short-term memory operations) y la coordinación de todos los anteriores (coordination effort). Según la «hipótesis de la cuerda floja» (tightrope hypothesis) del mismo autor, el origen de la aparición de errores, omisiones e insatisfacciones (errors, omissions and infelicities) no motivados por lagunas de comprensión de los intérpretes en su lengua pasiva reside en la competición de los

1 En adelante nos referiremos a las modalidades de interpretación como «simultánea» y «consecutiva», respectivamente.

2 También nos referiremos a este esfuerzo como «escucha activa», como se hace en la práctica en muchas escuelas de interpretación.

* *Paula Pérez Campos*
Universidad de La Laguna
Facultad de Humanidades
perezcampospaula@gmail.com

* *María-José Varela Salinas*
Universidad de Málaga
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Traducción e Interpretación
mjvs@uma.es

distintos esfuerzos antes mencionados. De este modo, la suma de todos ellos a menudo da lugar a una saturación de las capacidades cognitivas en el intérprete para procesar la información (processing capacity saturation).

Dada la separación temporal de las fases de comprensión y reformulación, podría parecer que recae una mayor carga sobre la memoria en la consecutiva que en la simultánea. Para solventar esta dificultad, existe el apoyo de las notas. De esta forma, el esfuerzo de memoria a corto plazo³ en la fase de comprensión en consecutiva se define por las operaciones que tienen lugar en el lapso de tiempo transcurrido entre la recepción sonora de un elemento del discurso y su anotación (en caso de que se produzca) o hasta que se procesa ese elemento y se almacena en la memoria a largo plazo (Gile 2009: 176). No obstante, para Gile (2009: 176), «in terms of processing capacity, only phase one seems to generate potential threats of saturation», y es que tomar notas es uno más de los esfuerzos que el intérprete debe realizar, y de esta forma compite con el esfuerzo de escucha y análisis del texto.

Mucho se ha escrito sobre la utilidad o la «conveniencia» de aprender una técnica de toma de notas en las escuelas de interpretación, y varios han sido los autores que han hecho su propia propuesta metodológica a este respecto (Rozan (1956), Matyssek (1989), Gillies (2005), por solo nombrar unos cuantos).

Según Andres (2002: 56), la extensa y, a menudo, contradictoria literatura que se ha generado en torno al tema de las notas, en la que abundan consejos y opiniones personales de los autores sobre cuándo se debe introducir su aprendizaje, la cantidad de notas que se deben tomar, la lengua en la que debe anotarse (de partida o de llegada), etc., pone de manifiesto una falta de acuerdo en el método e incluso sobre si deben enseñarse o no. Esta falta de consenso denota una carencia de estudios empíricos en este campo.

Uno de estos experimentos fue el llevado a cabo por Gile en 1991 con sus alumnos del primer año del máster de interpretación en la escuela ISIT de París. En él, los participantes se sometieron en dos grupos a la audición de tres grabaciones para realizar posteriormente la consecutiva de los discursos. Al grupo de control, se le indicó que solo anotara datos precisos, como nombres y fechas. Al final de la experiencia, ambos grupos tuvieron que decir en voz alta los nombres propios que habían captado en los discursos, con el resultado de que el grupo de control, encargado solo de anotar datos concretos, había captado mejor la esencia fonética de los nombres propios, frente al grupo que había tomado notas de todo el discurso (Gile 1991). Esta experiencia pone de relieve la competición que se produce entre el esfuerzo de escucha y análisis, en el caso de los nombres propios, en términos de «calidad de la escucha» (Gile 1991: 432), y el de toma de notas. A partir de sus resultados, nos planteamos una pregunta: ¿Puede una técnica de toma de notas poco desarrollada llegar a empeorar la interpretación hasta el punto de que sería preferible no tomar notas?

El marcador escogido para el experimento de Gile fueron los nombres propios. Sin embargo, en su obra se apuntan otros segmentos del discurso que pueden suponer un riesgo de saturación del intérprete, siendo estas cifras, términos y enumeraciones. Retomando esta línea de investigación iniciada por Gile, y basándonos en su experiencia y en la de Andres, así como en elementos de Gillies, hemos realizado un experimento. Nuestra intención es comprobar hasta qué punto una toma de notas poco pulida puede llegar a dificultar el análisis del discurso, y cómo se refleja en la interpretación en términos de aciertos frente a posibles errores y omisiones en cuanto a los marcadores propuestos.

A partir de este experimento se trata de observar el alcance de la competición de esfuerzos a partir de los marcadores propuestos por Gile y otros autores e invitar a la reflexión sobre las posibles implicaciones didácticas de sus resultados, así como abrir una vía a futuras investigaciones.

3 Desde el punto de vista de los modelos de esfuerzos de Daniel Gile en interpretación, no se trata de la definición stricto sensu de la psicología cognitiva (Gile 2009: 189; Gile: 2016: 23).

2. Hipótesis de partida y objetivo del experimento

Para el planteamiento de nuestro experimento partimos de la tesis inicial de que la toma de notas para la interpretación consecutiva, cuando no se ha interiorizado como técnica, conlleva un esfuerzo adicional que puede disminuir la capacidad de procesamiento disponible para la escucha y análisis del discurso (Gile 2009: 178-179). Esta tesis había sido puesta a prueba por Gile en su experimento de 1991, con el que se comprobó un empeoramiento de la calidad de la escucha en los estudiantes en cuanto a la devolución de los nombres propios cuando se tomaban notas.

A menudo, los fallos de los alumnos en consecutiva se reflejan en los fallos en las notas (Andres 2002: 5), que, a su vez, parten de un problema de análisis del discurso. Una técnica de anotación no consolidada, da lugar a la toma de decisiones espontáneas sobre qué símbolo o abreviación emplear para representar los contenidos, lo que sin duda conlleva un esfuerzo adicional al de analizar el discurso de llegada. Esta inversión de esfuerzo adicional puede reflejarse en errores u omisiones en la interpretación de segmentos posteriores (Gile 2009: 178).

La importancia de dominar una técnica eficaz de toma de notas para la consecutiva ha sido avalada por la experiencia de muchos intérpretes y profesores de interpretación, que incluso defienden la necesidad de su dominio para ejercer la profesión satisfactoriamente desde un punto de vista tanto profesional como personal (Gillies 2005: 5).

Andres (2002: 250) quiso comprobar las similitudes en las notas de alumnos de diferentes escuelas de interpretación alemanas y extraer así algunas conclusiones sobre la necesidad de aprender una técnica. A este respecto concluyó que es beneficioso aprenderla, ya que los estudiantes desarrollan su propio estilo a partir de lo que les han inculcado en sus escuelas.

En una alusión a su experimento de 1991 en una obra posterior, Gile (2009: 178) afirma que los alumnos captan menos nombres cuando toman notas que cuando no las toman. Sin embargo, y según nuestro conocimiento, esta comprobación aún no se ha hecho en esos términos («con toma de notas/sin toma de notas»), ya que en el experimento aludido los alumnos del grupo de control sí que anotaron los nombres. Entonces nos planteamos la realización de un doble ejercicio en consecutiva: uno con toma de notas y uno sin toma de notas.

La pregunta que nos hacíamos era, por tanto, la siguiente: ¿puede la deficiente competencia en la toma de notas del intérprete principiante llegar a empeorar la calidad de la interpretación (en cuanto a los marcadores propuestos) hasta el punto de que sea preferible no tomar notas? Si los resultados del experimento revelaban un mayor número de aciertos en los ejercicios sin notas, entonces podíamos establecer que una toma de notas deficiente puede no solo no mejorar sino empeorar la interpretación, por lo que se haría imperativo impartir una técnica de toma de notas como uno de los aprendizajes básicos para un buen intérprete. Si por el contrario la actuación de los alumnos había sido mejor en el ejercicio con notas, entonces se desmentiría la hipótesis inicial.

La idea era poner todos los marcadores descritos a prueba en un solo experimento que mida la capacidad de los estudiantes, que no han adquirido aún un grado de dominio en una técnica de toma de notas, para gestionar la división de atención (o competición de esfuerzos) entre el esfuerzo de escucha activa y el esfuerzo de anotar. Y, a partir de su actuación, extraer conclusiones en cuanto a la necesidad de aprender una técnica de toma de notas en las escuelas de interpretación.

3. Antecedentes y metodología

3.1. Antecedentes

El objetivo del experimento de Gile en 1991 era concienciar a sus alumnos, que aún no habían sido iniciados a la toma de notas, de la importancia de escuchar y de analizar el discurso para realizar una buena interpretación, y de cómo la toma de notas podía distraer su atención de este análisis (Gile 1991: 431). Este análisis razonado se encuentra en la misma base del método traductor comunicativo-interpretativo que, según el autor, es el más empleado entre los intérpretes

(Gile 1991: 431). Sin embargo, y por cuestiones metodológicas, en lugar de analizar la devolución del contenido completo de los textos, escogió los nombres propios como único marcador para su experimento (1991: 432). ¿A qué se debió esta decisión? El autor reconoce que los nombres propios no constituyen un indicador suficiente de la comprensión general del discurso, más allá de la aprehensión del componente fonético; sin embargo, los nombres propios sí que pueden resultar un marcador lo suficientemente elocuente, ya que su no restitución pondría de manifiesto un déficit de atención en la fase de escucha y análisis (1991: 432). En un experimento llevado a cabo por el mismo autor en 1984 sobre la devolución de los nombres propios en simultánea, realiza una caracterización detallada de estos elementos discursivos, distinguiendo entre nombres propios simples y compuestos, que resumiremos más adelante. Los nombres propios presentan, como particularidad, un bajo grado de «redundancia», lo que los hace aptos para comprobar la «calidad de la escucha» (1991: 432) en los intérpretes. El grado de redundancia se establece a partir de las relaciones lógicas existentes entre los índices acústicos, léxicos, sintácticos, estilísticos y semánticos de la oración, que permiten anticipar los elementos del discurso o reconstruirlos una vez este ha sido pronunciado (1984: 81).

En cuanto al parámetro de redundancia se distinguen dos tipos: redundancia externa y redundancia interna (1984: 81). La redundancia externa hace referencia a los índices oracionales exteriores a un segmento dado de un discurso y que establecen un vínculo lógico con él, ya sea a partir de las ideas del contexto o de las reglas que sigue la lengua. Ejemplos de ello son aquellas estructuras sintácticas que rigen la aparición de un determinado complemento o las colocaciones. La redundancia interna corresponde, por tanto, a los índices situados en el interior del segmento. Ejemplos de este tipo de redundancias son las flexiones gramaticales de género y número.

A su vez, el grado de redundancia de un segmento se determina en función de las dos variables mencionadas anteriormente: el contexto lingüístico y el «bagaje cognitivo» del oyente (Gile 1984: 80). El contexto lingüístico se refiere a las estructuras y formas intrínsecas de una lengua en el plano fónico-fonológico, léxico-semántico y sintagmático, que determinan, por ejemplo, el grado de probabilidad de ocurrencia de una secuencia fonológica respecto de otra. El bagaje cognitivo del oyente lo componen sus conocimientos extralingüísticos previos, ya sea por cultura general o preparación previa específica del discurso, que determinan que conozca el nombre de un político o de una organización o esté familiarizado con los tecnicismos mencionados en el discurso (Gile 1984: 80).

Las redundancias externas e internas en el discurso presentan una doble utilidad de cara a la interpretación: en simultánea permiten la anticipación de los elementos siguientes, lo que permite descargar la memoria a corto plazo (Gile 1984: 83), mientras que en consecutiva facilitan la reconstrucción de los elementos del discurso una vez pronunciados. Para el caso que nos ocupa, la restitución de los nombres propios en consecutiva, vemos que el grado de redundancia tanto externa como interna que presentan es muy débil, lo que los hace muy difíciles de recordar a partir de la reconstrucción lógica del discurso (Gile 1984: 81), tanto a partir de índices externos a ellos como internos a los mismos nombres. Este hecho los hace muy susceptibles de no ser escuchados correctamente en una situación de baja concentración del oyente (Gile 1984: 81).

Sin embargo, Gile apuntó otros elementos que poseen un grado de redundancia similar al de los nombres propios y que son adecuados, por tanto, para comprobar la calidad de la escucha en competición con la toma de notas en estudiantes no iniciados en la técnica. Estos elementos son las cifras y los «términos técnicos» (Gile 1984: 84.) Teniendo en cuenta a Gillies, a esta lista de elementos discursivos con escaso grado de redundancia se sumarían las listas o enumeraciones (Gillies: 2005: 120-121). Mucho se ha escrito sobre la manera óptima de anotar estos elementos, cuya aparición espontánea y cuyo carácter independiente de las leyes de la coherencia y la cohesión textuales desafían la memoria a corto plazo, convirtiéndolos en una de las fuentes de problemas o «problem triggers» (Gile 1999: 157) más frecuentes.

3.2. Diferencias con respecto del experimento de Gile en 1991

Aunque nuestro trabajo se inspira y se basa principalmente en el experimento realizado por Gile en 1991, presenta una serie de novedades con respecto al anterior, que comentamos a continuación.

En la experiencia de 1991, a los alumnos se les pidió que interpretaran tres textos breves, que se reprodujeron uno tras otro con sus respectivas pausas. Siguiendo la sugerencia del mismo autor, en este experimento cada ejercicio consistió en la interpretación de un solo texto (Gile 1991: 434), que se detenía después de cada pregunta y cada respuesta para su interpretación. Para ello se tuvo en cuenta que al menos las respuestas fueran lo suficientemente largas para decantar la toma de notas sistemática por parte de los alumnos, y se tratase, por tanto, de un ejercicio de «verdadera consecutiva», como explicaremos más adelante.

Además, en el experimento de 1991, se dividió a los alumnos en dos grupos, de los cuales uno de ellos actuó como grupo de control: tenía la instrucción de anotar únicamente los nombres propios y las cifras previa interpretación, por lo que sus resultados no muestran la realidad del esfuerzo de escucha y análisis de la información en competición con las notas ni con la memoria a corto plazo en consecutiva. Al grupo experimental se le indicó que tomara notas de cara a una posterior interpretación, que finalmente no se produjo. En su lugar, se repitieron las audiciones para todos los participantes y se detuvieron tras la aparición de cada nombre propio para que cada uno de los presentes confirmara si lo había anotado y si lo habría devuelto correctamente en el caso de haber realizado una interpretación consecutiva de los fragmentos. El baremo de puntuación empleado fue «correcto/incorrecto/no anotado (y no captado)». En este caso, se consideró que no anotar un nombre tendría como consecuencia la no reproducción del mismo en una posterior interpretación, probablemente en aras de la facilidad metodológica y dado que los nombres son difíciles de recuperar de forma lógica (Gile 1991: 432). No obstante, el mismo autor afirma que es posible recordar un elemento escuchado aunque no haya sido anotado (Gile 1991: 433).

Además, el procedimiento escogido para verificar los resultados de los estudiantes entraña otro problema, y es que se calculan en torno a una posible prestación de los alumnos que no tuvo lugar y se basan en cierta medida en la percepción subjetiva de los mismos.

Para resolver ambas cuestiones, se optó por la realización de las interpretaciones, que se grabaron y transcribieron. De este modo no queda ninguna duda sobre lo que los participantes captaron e interpretaron. Por este motivo, el tercer estado de nuestro baremo de puntuación es «omitido», es decir, que el elemento en cuestión no se ha reflejado en la interpretación.

Por último, el espectro de elementos de control se extendió de los nombres propios a términos, cifras y enumeraciones.

3.3. Metodología

El método empírico presenta una serie de dificultades que, en el ámbito de la investigación en interpretación, ya han sido analizadas por autores como Gile (1994: 45) o Kalina (1998: 133) (ver Andres 2002: 59). En particular, las principales dificultades son la comparabilidad entre los sujetos participantes y la posibilidad de extraer conclusiones «definitivas» de una muestra de población reducida. Un tercer problema en interpretación es cómo conseguir que esa muestra sea lo suficientemente representativa, problema que ha dado lugar a críticas hacia la participación de estudiantes en los experimentos, en la medida en que tales resultados pretendan aplicarse al conjunto de la profesión (Kalina 1998: 133). Ya que la muestra se compone exclusivamente de estudiantes de interpretación, las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos no podrían aplicarse al conjunto de los profesionales de la interpretación, sino que su repercusión en este trabajo se limitará a extraer reflexiones de tipo didáctico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación de conferencias.

En cuanto a la cuestión de la comparabilidad de datos entre sujetos, se ha procurado en la medida de lo posible la homogeneidad de la muestra: la totalidad de los participantes cursaba la asignatura.

natura Interpretación bilateral con las lenguas español y alemán en el momento del experimento. Aunque se hubiera podido aumentar la muestra en términos cuantitativos, no se ha contado con la colaboración de otros estudiantes de traducción de alemán, ya que se perseguía un doble objetivo: no solo que los participantes poseyeran el dominio del alemán necesario para realizar los ejercicios, sino que, además, poseyeran unos conocimientos previos en interpretación y un mínimo de entrenamiento que les permitiera afrontar la prueba en igualdad de condiciones. Exceptuando uno solo de los participantes, que afirma haber aprendido una técnica de toma de notas, de los demás, algunos afirman haber tenido contacto previo en la asignatura cuatrimestral Interpretación Consecutiva en el Grado de Traducción e Interpretación del currículo de tercer curso y otros afirman no haber estado en contacto con ella sino «muy breve y superficialmente» o guiarse por «consejos de profesores». Para aquel que no esté familiarizado con el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación, el itinerario de interpretación de conferencias se introduce a partir del tercer curso, cuando se ofrece una asignatura cuatrimestral de interpretación consecutiva de un total de 6 ECTS. Sin duda, sería imposible afianzar una técnica de consecutiva en unos pocos meses, con muchas más asignaturas de más peso académico en las que centrarse. Por eso, exceptuando al sujeto antes nombrado, podemos decir que los demás participantes parten de una base común. No obstante, y a pesar de la intención de criba, es muy difícil controlar la situación previa de cada uno: experiencia previa en interpretación, años de estudio dedicados al aprendizaje de la lengua, estancias en países de habla alemana, etc.

Por este motivo, se ha tratado en la medida de lo posible de comparar la actuación de cada sujeto con la suya propia. Esto se consigue mediante la creación de dos textos expresamente diseñados para la ocasión, que incorporan los marcadores específicos que se quieren poner a prueba y que comportan un grado de dificultad similar, adaptada al grado de formación de nuestros estudiantes. A continuación especificaremos el grado de «dificultad» de nuestros textos.

Para empezar, se trata de dos grabaciones de textos oralizados por dos personas nativas, y que tienen una duración de unos tres minutos cada una. La temática es similar en ambos textos: multilingüismo e identidad en la Unión Europea. Además, los dos presentan un número equiparable de marcadores o elementos de control (quince en el primer texto y catorce en el segundo), que son los parámetros con respecto a los que se mide la actuación de los participantes. Por si no fuera suficiente, el planteamiento del experimento prevé la realización de las interpretaciones de manera simétrica entre ambos grupos de participantes: un primer grupo (sujetos desde la A hasta la E) interpretó el texto 2 sin tomar notas y el 1 con notas, mientras que un segundo grupo (sujetos de la F a la I) interpretó el texto 2 con notas y el 1 sin notas. De este modo, si en los resultados del experimento, la interpretación de uno de los dos textos saliera siempre favorecida frente a la del otro, sin importar el hecho de que se hubieran tomado notas o no, se determinaría la no comparabilidad de ambos textos en grado de dificultad, por lo que la contraposición de ambos no sería válida a título investigador.

Dado que los textos de los experimentos han sido creados ex profeso y reúnen una serie de características buscadas intencionadamente, así como los marcadores susceptibles de ser puestos a prueba, merece la pena que nos detengamos en su análisis, que llevamos a cabo en los apartados siguientes, para identificar las posibles dificultades de cara a su interpretación. Para ello, ponemos al servicio de nuestro fin específico la clásica diferenciación entre planos o niveles de la lengua, que tomamos de la obra de Vera Luján (1994: 9-34), y que nos servirá para vehicular el análisis desde la unidad más analítica y pequeña, el fonema, hasta llegar a la unidad comunicativa texto (Vera Luján 1994: 31).

El plano fónico-fonológico quizás sea el más rico en cuanto a fenómenos que afecten las interpretaciones, ya que se trata de textos orales grabados. A este respecto, consideraba Andres para su experimento el parámetro de la velocidad, que según Pöchhacker lo integran, a su vez, tres variables: longitud de las pausas, longitud de las oraciones y velocidad de articulación, medido en pronunciación de sílabas por unidad de tiempo (Pöchhacker (1994: 114) en Andres, 2002: 61). Consideramos, no obstante, que la velocidad de forma aislada no constituye una referencia inequívoca

de la dificultad del discurso, sino que esta se definiría más bien por la relación entre el concepto de velocidad de Pöchhacker y la densidad de la lengua, es decir, la distribución de la información de forma más o menos compacta por número de sílabas (Pellegrino et al. 2011: 543). En un estudio llevado a cabo en la Université de Lyon (Pellegrino et al. 2011: 543), se trató de establecer la relación entre densidad informacional media y velocidad media en diferentes lenguas, y se confirmó que en aquellas lenguas menos compactas como el japonés, el español o el francés, la tendencia era a hablar más rápido, mientras que en otras más compactas, como el inglés, la velocidad media disminuía. El alemán se mantiene en un discreto plano intermedio, con un índice informacional (resultante de la división entre la densidad de información media y la velocidad media) de los más bajos entre las lenguas comparadas (Pellegrino et al. 2011: 548). Aquí cabría apuntar que ese índice informacional sin duda asciende a medida que aumenta el nivel de especialización y más en el caso del alemán, con su tendencia a la composición.

Las colaboradoras que pusieron voz a los textos emplearon la variedad estándar o Hochdeutsch, cuyas normas de pronunciación aconsejan la separación de cada vocablo en la enunciación, lo que se consigue mediante un sistema de acentuación en el que el énfasis recae, casi siempre, sobre la sílaba esdrújula, lo que favorece la clara separación fonética de las palabras. Con todo, nuestras nativas se prestaron a realizar una lectura dramatizada del diálogo con una dicción clara, marcando las pausas y un ritmo ligeramente más lento del que tendría lugar en una conversación normal. Hacemos hincapié en «ligeramente más lento», ya que un ritmo excesivamente lento daría lugar a un índice de densidad informacional demasiado bajo, lo que disminuiría la «presión cognitiva» (Gile 1999: 157). También Pöchhacker se refería a la influencia que la velocidad del discurso puede ejercer en la valoración del mismo por parte del intérprete (Pöchhacker (1994: 31), en Andres 2002: 61).

En lo que respecta al plano monemático y al plano de la palabra (Vera Luján 1994: 14-16), que en muchos manuales se engloban en uno solo, el plano léxico-semántico, el texto emplea un vocabulario accesible para los alumnos, que se complementó con un glosario que contenía aquellos términos o expresiones que podían suscitar dificultad. Se trataba de comprobar la competición de esfuerzos del modelo de Daniel Gile en la consecutiva a partir de un discurso perfectamente comprensible.

En el plano sintagmático, al tratarse de un discurso oral (en realidad se trata de un texto mixto, un texto originalmente escrito, pero diseñado para recrear la oralidad) aparentemente libre, las estructuras sintácticas no presentan gran dificultad. No presenta apenas subordinación. Por último, en el plano oracional, las oraciones son preferentemente cortas. Vemos así que los textos no representan dificultad intrínseca de no ser por la inclusión intencionada de los diferentes marcadores que pretenden poner a prueba las capacidades cognitivas de los sujetos del experimento.

En el caso de nuestros textos, la variable del conocimiento extralingüístico del intérprete tiene un alcance relativo. Por una parte, hay elementos reales mencionados en los textos que pueden formar parte de la cultura general de nuestros sujetos, o que estos pueden haber aprendido en la fase previa de preparación con el glosario, que por su contenido les daba una orientación acerca de la temática. Por otra parte, hay elementos, como los nombres propios, que no estaban contenidos en el glosario y de los cuales algunos eran ficticios.

3.4. Elementos de control

3.4.1. Nombres propios simples

Siguiendo la clasificación de Gile, entendemos por nombres propios simples aquellos que designan una persona, lugar, un organismo, etc. y que se componen generalmente de una sola palabra. Su redundancia interna está determinada por las reglas fonológicas de la lengua en cuestión, mientras que su grado de redundancia externa es muy reducido (Gile 1984: 81). Según el mismo autor, los nombres propios simples son los elementos más susceptibles de perderse ante la baja

concentración del intérprete, como mencionamos anteriormente, y ante las alteraciones del sonido (ibíd.).

Los segmentos que representan el marcador de los nombres propios simples son los apellidos Schmidberger, Schumann, Schiller y Schulz, así como una ciudad, Brüssel (Bruselas) y un país, Kroatien (Croacia).

3.4.2. Nombres propios compuestos

Los nombres propios compuestos serían, pues, grupos de varios nombres comunes con excepción de algunos nombres propios simples relacionados entre sí por nexos (Gile 1984: 81). Estos nombres designan normalmente organizaciones, tratados, leyes, etc. Los nombres propios compuestos, por su mayor longitud, son menos vulnerables a las imperfecciones del sonido y son más susceptibles de formar parte de los conocimientos previos del intérprete, ya sea por formar parte de su cultura general, o debido a una fase de preparación previa a la interpretación. Presentan un grado débil de redundancia externa, pero gozan de una mayor redundancia interna. Esto se debe a que, a menudo, el espectro de palabras que pueden aparecer es ciertamente limitado (organización, tratado, unión, etc.) y a que los nexos facilitan las relaciones lógicas entre los elementos del nombre (Gile 1984: 81). Aquí cabe apuntar que este fenómeno no se da de manera indispensable en las lenguas con una elevada premodificación, como el inglés, en la que los adjetivos se sitúan delante del nombre, o el alemán, en la que en numerosas ocasiones los premodificadores se fusionan con el elemento modificado en un vocablo más largo.

Los representantes de esta categoría en nuestro experimento son: Europäische Kommission (Comisión Europea), Arbeitsbereich für Integration und Zusammenarbeit zwischen den europäischen Ländern (Área de trabajo por la integración y la cooperación entre los países europeos), Europäische Union (Unión Europea, con ocurrencia en ambos textos) y Europäisches Parlament (Parlamento Europeo).

3.4.3. Cifras

Las cifras no representan dificultad alguna en su caracterización y son, por su naturaleza, marcadores incluso más certeros en la realización de este ejercicio, ya que se trata de elementos para cuyo manejo no se requiere un conocimiento específico (Gile, 1991: 434). No obstante, las cifras en otra lengua requieren un grado de atención elevada, y tratándose de una interpretación del alemán hacia el español, aún mayor, ya que la ordenación de las decenas sigue el orden inverso con respecto al español. Solo se han manejado las siguientes: 24, con ocurrencias en ambos textos, y 2013.

3.4.4. Términos

Los términos o, para ser más exactos, las unidades de conocimiento especializado (Cabré et al. 2005: 11-12), pueden adoptar diferentes apariencias morfológicas, como nombres, verbos, adjetivos, etc., incluso del lenguaje no natural, como los símbolos (Cabré et al. 2008: 25) y pueden estar formados por una o más palabras (unidades terminológicas y unidades fraseológicas). No obstante, las últimas tendencias investigadoras en la disciplina de la Terminología apuntan a que los términos no difieren tanto de las palabras y a que, de hecho, pueden coincidir en su forma. Según la «propuesta del valor terminológico» (Cabré 2008: 18), términos y palabras no son más que meras etiquetas que designan unidades análogas, que se hallan integradas en el mismo conjunto del lenguaje natural y que «activan» valores de significado diferentes según el contexto en que aparecen y en el que se integran dentro de un ámbito de conocimiento específico (Cabré 2008: 18).

Si los términos no se definen en tanto a sí mismos sino en tanto al texto en que aparecen, para justificar la presencia de terminología en nuestros textos habríamos de identificar primero su grado de especialización. Este grado de especialización o variación vertical (Hoffman (1998: 62), en Cabré et al (2008: 18) se determina, en parte, y de manera recíproca por sus unidades léxicas

(Cabré et al. 2008: 23). A su vez, el grado de especialización del texto depende de más factores, que son: la temática, el tipo de interlocutor y la situación comunicativa o registro (Cabré et al. 2008: 21).

En cuanto a la temática, ambos textos tratan sobre multilingüismo e identidad en la Unión Europea. Los emisores son, respectivamente, la comisaria europea (experta en el ámbito de la política) y la intérprete (experta en multilingüismo) y sus receptores, en este caso, los estudiantes de interpretación que se someten al experimento. Los participantes en el experimento, por su condición de ciudadanos de la Unión Europea y su interés por la interpretación y las lenguas, se encuentran en la situación de semilegos, ya que todos los participantes comparten una serie de conocimientos previos de los temas que tratan los textos. En cuanto al registro, los textos se han diseñado, por los motivos mencionados anteriormente en este capítulo, en forma de entrevista, por lo que poseen el registro semiformal propio del lenguaje periodístico.

Debido a la temática, el tipo de interlocutor y el registro, establecemos que los textos sometidos al experimento poseen un nivel de especialización medio-bajo, por lo que pueden clasificarse como divulgativos (Cabré et al. 2008: 18). En este nivel, un emisor experto en un tema se dirige a unos receptores semilegos en la materia con el fin de dar a conocer un campo de especialidad (las políticas de la Unión Europea). El grado de especialización divulgativo de los textos pone de manifiesto la probabilidad de ocurrencia de unidades de conocimiento especializado, aquellas palabras que, en el contexto de la temática de la Unión Europea, la política o el multilingüismo, poseen un valor de significado adicional o particular.

Gile consideraba como elementos de escasa redundancia los «términos técnicos» (Gile 1984: 84); sin embargo, no vamos a entrar en el debate de la definición de «técnico». Todos los términos implican un grado de especialidad determinado y es difícil distinguir lo que es técnico de lo que no (Varela Salinas 2001: 29). En el presente estudio, nos interesan los términos en tanto que refieren a realidades conceptuales bastante densas y que, por tanto, deberían reflejarse en una buena interpretación. Así, se han establecido como unidades de conocimiento especializado las siguientes: Vielsprachigkeit (multilingüismo), Sprachdienstmechanismus (funcionamiento de los servicios lingüísticos), Integration (integración), Europäischer Geist (europeísmo), Europäische Identität (identidad europea), offizielle Sprachen (lenguas oficiales), Sprachdienst (servicios lingüísticos), Wesensgleichheit (identificación), Mitgliedsländer (países miembro) y gemeinsamer europäischer Raum (espacio común europeo).

3.4.5. Enumeraciones

Las enumeraciones o listas son un marcador nuevo con respecto de los empleados o apuntados por Gile como sugerencia para próximos experimentos. Sin embargo, Gile reconoce que están en el origen de problemas de saturación cognitiva del intérprete (íbid. 2009: 191-192). Además, la extensa literatura que existe en torno a la forma en que los elementos de las enumeraciones deben ser anotados y lo sencillo que resulta perder alguno de los elementos muestra la dificultad intrínseca que representan (Gillies 2005: 169). De hecho, si nos fijamos en el modo de anotación de las listas recomendado por varios autores, entre ellos Gillies, veremos que los diferentes elementos se anotan en vertical, uno debajo de otro. Esto se debe a que cumplen la misma función sintáctica en la oración (sujeto, objeto directo, complemento circunstancial...), están en el mismo nivel de jerarquía de la información y tienen el mismo peso semántico, es decir, presentan lo que Gillies denomina parallel values (íbid. 2005: 78-79). Si bien algunos autores aplican un criterio más estricto en la definición de enumeración («information elements put next to each other without grammatical or other words or word groups of low information density in-between», Gile 2009: 193), para nuestro propósito tomaremos como válidas aquellas que, desde el punto de vista del análisis textual en interpretación, consisten en el encadenamiento de varios elementos con igual peso sintáctico en la oración y decantarían, por tanto, una anotación vertical sistemática en el caso del intérprete que ha desarrollado una técnica de toma de notas.

Si analizamos las enumeraciones con respecto al parámetro de la redundancia propuesto por Gile, podemos establecer que poseen un grado de redundancia externa escaso, exceptuando quizás aquellas en las que la enumeración está antecedida por una fórmula introductoria y dos puntos. En cuanto a su redundancia interna, esta será mayor o menor dependiendo de los elementos de los que esté constituida la enumeración. Si se enumeran elementos más o menos independientes, como sustantivos en una yuxtaposición poco habitual, la redundancia interna será menor. Si, por ejemplo, se enumeran oraciones con su verbo de acción o bien sustantivos o adjetivos que suelen aparecer juntos en un mismo contexto (coocurrencias), esto permitiría establecer una correlación lógica dentro de cada elemento de la oración, por lo que la redundancia interna sería mayor.

Si bien las enumeraciones pueden considerarse un marcador con un mayor grado de redundancia con respecto a los demás, estas son difíciles de anotar (ya que se enuncia una serie de elementos más o menos independientes a una velocidad mayor de la habitual) y ponen a prueba la memoria a corto plazo (Gillies 2005: 159.)

Las enumeraciones de que nos hemos valido para este experimento son las siguientes: Englisch, Französisch, Deutsch und noch Spanisch (...) bzw. Italienisch eben (inglés, francés, alemán, además de español o incluso italiano); fließend Englisch, ein paar Worte Spanisch (inglés con fluidez, un poco de español); Währungsunion und offene Grenzen (Unión Monetaria y apertura de fronteras); Deutsch, Englisch, Spanisch und Italienisch (alemán, inglés, español e italiano); Integration (all der Länder in die Union) und (Erreichen der) Steuerungsfähigkeit (integración de todos los países en la Unión y ejecución de la soberanía).

3.4.6. Apuntes generales

Todos los elementos presentados tienen en común que requieren un elevado grado de atención para ser captados, debidamente anotados (aunque no necesariamente) e interpretados. Al igual que los nombres propios, la devolución de las cifras, términos y enumeraciones no garantiza la calidad general de la interpretación, que sin duda posee otros parámetros específicos y en los que, por el carácter reducido de este trabajo, no vamos a centrarnos expresamente. Es por ello que tampoco consideraremos el fenómeno de las insatisfacciones o infelicitades que describe Gile (2016: 7) y que se incluiría en otro tipo de investigación, centrada en la percepción del cliente de la calidad de la interpretación (para una mayor profundización en torno a la calidad en interpretación consecutiva, véase García Becerra et al. 2013 y Postigo Pinazo 2015: 31-57).

Sin embargo, estos marcadores sí que ponen a prueba la escucha activa del estudiante de interpretación en competición con la toma de notas, ya que se impone la necesidad de que estos elementos sean bien escuchados durante la pronunciación del discurso. Esto se debe a que, aunque es posible recordar elementos no anotados, siempre y cuando se hayan escuchado, aquellos que no se han escuchado, deben de ser recuperados a partir de sus redundancias, que, en el caso de los marcadores escogidos, son muy escasas (Gile 1991: 433).

Por el planteamiento del experimento, en el que cada texto es realizado con y sin la toma de notas, los fragmentos susceptibles de ser interpretados debían, por un lado, reunir la extensión suficiente para que se prestaran a una toma de notas sistemática, lo que los miembros de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia AIIC llama «verdadera consecutiva» (Gile 2009: 175). Por otro lado, debían ser de contenido accesible y lo suficientemente breves como para que los participantes pudieran recordar los elementos puestos a prueba sin las notas. Aquí cabe recordar que en el experimento de Gile en 1991, ambos grupos tomaron notas (el grupo de control tenía la instrucción de anotar únicamente nombres y cifras).

Por último, no está de más añadir que todos los elementos de control enumerados anteriormente cuya aparición se produce espontáneamente y que requieren un sobreesfuerzo en la atención, no deberían suponer problema alguno para el intérprete profesional si se conocieran de antemano. De ahí la importancia de la fase preparatoria previa al ejercicio de interpretar (Gile 1984: 84).

4. Desarrollo del experimento

El experimento fue llevado a cabo con alumnos de cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga que cursaban la asignatura Interpretación bilateral A-C/C-A (alemán). Antes de la realización de las dos sesiones, los participantes dispusieron de un glosario bilingüe para la preparación previa a los ejercicios. En cada sesión participó uno de los grupos: en el primer grupo lo hicieron los sujetos desde la A hasta la E, y en el segundo los sujetos F a I. Al comienzo de cada sesión, los participantes firmaron una autorización permitiendo el uso de las interpretaciones con fines de investigación. Las sesiones se desarrollaron según unas instrucciones que preveían la explicación sucinta de cada ejercicio, con o sin toma de notas, justamente antes de realizarlo. La idea era que los participantes conocieran lo que debían hacer, pero sin poseer un exceso de información que pudiera predisponerlos en alguna dirección sobre lo que se quería comprobar. Los ejercicios con y sin toma de notas se realizaron de manera simétrica entre ambos grupos, como se aclaró anteriormente.

Para el ejercicio con toma de notas se ofrecieron papel y bolígrafo que luego se retiraron tras el mismo, para evitar que se produjera anotación en el ejercicio sin toma de notas. Las notas se conservaron junto con la autorización de cada participante, a lo que se añadió un cuestionario con preguntas de control sobre la dificultad encontrada en los ejercicios y sobre su contacto previo con la toma de notas.

Tras la finalización de cada sesión, se recogieron las grabaciones resultantes y las tomas de nota realizadas para su posterior análisis. Una vez transcurridas ambas sesiones, las autoras procedieron a la evaluación de los resultados, de cara a la cual se habían definido con anterioridad: el baremo y los criterios de puntuación, el modo de procesamiento de los textos y de presentación de los resultados de la manera más sencilla y clara posible.

Para el baremo de puntuación, nos hemos basado en el que Gile empleara para su experimento de los nombres propios en consecutiva, calificando la devolución de los marcadores en la interpretación según una variable de tres estados: «correcto», «incorrecto» y, en nuestro caso, «omitido» (Gile 1991: 434). Cada uno de estos estados se puntúa con una calificación de dos, uno y cero puntos, respectivamente. Otra posibilidad hubiera sido la de emplear un baremo que solo considerase los estados antagónicos «correcto/incorrecto»; sin embargo, como ya apuntaba Gile, este baremo aumenta el riesgo de fracaso de la prueba (Gile 1991: 434). La triple variable «correcto/incorrecto/omitido» se aplica de un modo similar al que lo hiciera Gile en su experimento: por correcto se entiende que el marcador se ha interpretado correctamente. Para definir lo «correcto» tenemos en cuenta que hay más de una traducción posible para marcadores como los términos (por ejemplo, *Europäischer Geist* como alma europea, en lugar de europeísmo), siempre y cuando se respete y refleje el sentido original.

Otro caso particular es el de las enumeraciones, en que se ha puntuado como correcta la presencia de todos los elementos sin importar el orden de enunciación con respecto del original. Al margen del consenso popular de que «el orden de los factores no altera el producto», nos basamos para ello en las indicaciones que ofrece Gillies para su anotación. Para él, la escritura discontinua de los elementos enunciados ayuda a liberar a la memoria a corto plazo de sobrecargas innecesarias, por lo que enumerar en desorden conlleva haber aplicado una estrategia de interpretación recomendada por las autoridades en la materia (Gillies 2005: 160). Por supuesto, en fases más avanzadas del aprendizaje de la interpretación, el intérprete desarrollará estrategias que le permitan conservar el orden, como numerar los elementos en las notas según su aparición (Gillies 2005: 160).

Como «incorrecto» se consideran aquellos intentos de reproducción incompleta o errónea de los segmentos escogidos como marcadores. Se engloban en esta categoría los nombres propios con errores desde el punto de vista fonético (Schillior en lugar de Schiller), las enumeraciones a las que le faltan elementos, los términos cuyo contenido no queda completamente reflejado en la interpretación, números incorrectos, etc.

La omisión se considera el tercer estado de la variable, y consiste en la no reproducción de un elemento del texto del grupo de los marcadores. Así, por ejemplo, hay un caso en la interpretación del sujeto I, en el que dice textualmente: «me gustaría volver a interpretar a una figura, ahora mismo no recuerdo su nombre». A pesar de la referencia elíptica a la recepción del nombre, este no se ha reproducido, se ha omitido, por lo que en este caso la puntuación para este marcador concreto sería cero. Las implicaciones de este y otros fenómenos se comentarán en el apartado Discusión de los resultados.

Para garantizar al máximo la objetividad a la hora de evaluar las actuaciones de los sujetos participantes, y por comodidad metodológica de cara a la revisión de las puntuaciones, se imponía la transcripción de las interpretaciones (Andres 2002: 67).

5. Presentación de los resultados

Los resultados de la evaluación de las transcripciones se presentan en las siguientes tablas. Las tablas 1 y 2 recogen las puntuaciones obtenidas por los sujetos (según el baremo expuesto en el punto anterior) en cada uno de segmentos del discurso puestos a prueba, clasificados por texto y orden de aparición. En las columnas de la derecha, se proporciona una media correspondiente al grupo con y sin toma de notas, así como una diferencia entre ambas medias. Esta diferencia será positiva siempre que el sujeto haya obtenido una mayor puntuación en el texto interpretado con toma de notas, y negativa si por el contrario la interpretación sin toma de notas ha sido cuantitativamente mejor. Estas tablas muestran la actuación de los sujetos y permiten establecer comparaciones entre el rendimiento de un mismo participante en cada situación. Además, la disposición cronológica de los marcadores en las mismas facilita su comparación con las transcripciones. Bajo la tabla 2 aparece la leyenda que se aplicará a todas ellas.

Ct.	Texto 1: elementos de control	con notas					sin notas				\bar{X} con	\bar{X} sin	Dif.
		A	B	C	D	E	F	G	H	I			
NS	Schmidberger	1	1	2	1	1	1	0	0	0	1,2	0,3	1,0
Tr.	Vielsprachigkeit	2	2	2	1	2	2	2	1	0	1,8	1,3	0,6
NC	Europäische Kommission	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1,4	1,8	-0,4
EN	Englisch, Französisch, Deutsch und noch Spanisch (...) bzw. Italienisch eben	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1,4	1,8	-0,4
EN	fließend Englisch und ein paar Worte Spanisch	1	0	2	0	0	2	2	0	2	0,6	1,5	-0,9
Tr.	Sprachdienstmechanismus	2	1	1	1	0	0	0	2	2	1	1	0
Nº	24 (1)	0	0	2	2	2	2	2	0	2	1,2	1,5	-0,3
NC	Europäische Union (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
Tr.	Integration	2	0	2	2	2	0	2	0	2	1,6	1	0,6
Tr.	gemeinsamer europäischer Raum	2	0	2	1	2	2	1	1	0	1,4	1	0,4
NC	Arbeitsbereich für Integration und Zusammenarbeit (zwischen den europäischen Ländern)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NS	Schumann	2	0	2	0	2	2	2	2	2	1,2	2	-0,8
Tr.	Europäischer Geist	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0,8	0,5	0,3
EN	Währungsunion und offene Grenzen	2	0	1	1	0	1	1	0	2	0,8	1	-0,2
Tr.	Europäische Identität	0	2	0	2	0	2	2	1	0	0,8	1,3	-0,5
	\bar{X} individual	1,33	0,80	1,53	1,07	1,00	1,27	1,27	0,87	1,33	1,15	1,18	-0,04

Tabla 1

En la tabla 3, aparecen los mismos resultados ordenados por la categoría del marcador. Como particularidad, las puntuaciones correspondientes a las interpretaciones con y sin toma de notas aparecen sombreadas en azul y rojo respectivamente. La información más relevante se recoge en la última columna de la derecha, donde la diferencia de la puntuación media obtenida en el ejercicio «con y sin» nos muestra el comportamiento de cada segmento (en representación de un marcador) y nos permite realizar observaciones sobre la influencia de la toma o no toma de notas en su interpretación.

Ct.	Texto 2: elementos de control	sin notas					con notas					\bar{X} con notas	\bar{X} sin notas	Dif.
		A	B	C	D	E	F	G	H	I				
NS	Schiller	0	1	2	0	0	2	2	2	1	1,8	0,6	1,2	
NC	Europäisches Parlament	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,4	0,6	
NS	Brüssel	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	0,2	1,8	
Nº	24 (2)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,8	0,2	
Tr.	Ofizielle Sprachen	2	2	2	0	0	2	2	0	2	1,5	1,2	0,3	
Tr.	Mitgliedsländer	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0,3	0,2	0,1	
NS	Kroatien	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0,5	0,4	0,1	
Nº	2013	0	0	2	0	0	2	2	0	2	1,5	0,4	1,1	
EN	Deutsch, Englisch, Spanisch und Italienisch	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1,8	0,2	
Tr.	Sprachdienst	2	0	0	2	1	0	0	0	2	0,5	1	-0,5	
NC	Europäische Union (2)	2	0	2	2	0	0	2	2	2	1,5	1,2	0,3	
NS	Schulz	0	0	2	0	0	2	2	0	0	1	0,4	0,6	
Tr.	Wesensgleichheit	2	0	1	0	1	2	2	0	0	1	0,8	0,2	
EN	Integration (all der Länder in die Union) und (Erreichen der) Steuerungsfähigkeit	0	1	1	0	1	1	2	1	0	1	0,9	0,1	
	\bar{X} individual	0,93	0,71	1,43	0,57	0,64	1,36	1,64	0,93	1,36	1,32	0,88	0,44	

Tabla 2

Leyenda:

Ct.=Categoría. T= Texto.

Nº= Cifra. \bar{X} = media aritmética.

EN=Enumeración. Dif.= diferencia.

NS=Nombre simple. ind.= individual.

NC=Nombre compuesto. gen.= general.

Tr.=Término.

En el texto 1, de un total de 15 marcadores, 7 se plasmaron mejor en el ejercicio sin notas (con una diferencia menor o igual a 0,3 en 2 de los casos), 5 se reflejaron mejor en el ejercicio con notas (con una diferencia de 0,3 en 1 caso) y 3 no mostraron diferencias entre la interpretación con y sin notas.

En el texto 2, tan solo 1 de los 14 marcadores obtuvo un mejor resultado sin notas, mientras que los otros 13 se plasmaron mejor con notas. Sin embargo, de nuevo destacamos que la diferencia en 8 de esos 13 era ínfima (menor o igual a 0,3).

Ct.	T	Elementos de control	A	B	C	D	E	F	G	H	I	\bar{X} con	\bar{X} sin	Dif.
Nº	1	24 (1)	0	0	2	2	2	2	2	0	2	1,2	1,5	-0,3
Nº	2	24 (2)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,8	0,2
Nº	2	2013	0	0	2	0	0	2	2	0	2	1,5	0,4	1,1
EN	1	fließend Englisch und ein paar Worte Spanisch	1	0	2	0	0	2	2	0	2	0,6	1,5	-0,9
EN	1	Währungsunion und offene Grenzen	2	0	1	1	0	1	1	0	2	0,8	1	-0,2
EN	1	Englisch, Französisch, Deutsch und <u>noch</u> Spanisch (...) bzw. Italienisch <u>eben</u>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
EN	2	Deutsch, Englisch, Spanisch und Italienisch	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1,8	0,2
EN	2	Integration (all der Länder in die Union) und (Erreichen der) Steuerungsfähigkeit	0	1	1	0	1	1	2	1	0	1	0,6	0,4
NC	1	Europäische Kommission	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1,4	1,75	-0,35
NC	1	Europäische Union (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
NC	1	Arbeitsbereich für Integration und Zusammenarbeit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NC	2	Europäisches Parlament	0	2	2	1	2	1	1	2	2	1,5	1,4	0,1
NC	2	Europäische Union (2)	2	0	2	2	0	0	2	2	2	1,5	1,2	0,3
NS	1	Schumann	2	0	2	0	2	2	2	2	2	1,2	2	-0,8
NS	1	Schmidberger	1	1	2	1	1	1	0	0	0	1,2	0,3	1,0
NS	2	Kroatien	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0,5	0,4	0,1
NS	2	Schulz	0	0	2	0	0	2	2	0	0	1	0,4	0,6
NS	2	Schiller	0	1	2	0	0	2	2	2	1	1,8	0,6	1,2
NS	2	Brüssel	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	0,4	1,6
Tr.	1	gemeinsamer europäischer Raum	2	0	2	1	2	2	1	1	0	1,4	1	0,4
Tr.	1	Europäischer Geist	2	0	2	0	0	0	2	2	2	0,8	1,5	-0,7
Tr.	1	Europäische Identität	0	2	0	1	0	2	2	0	0	0,6	1	-0,4
Tr.	1	Sprachdienstmechanismus	2	1	1	1	0	0	0	2	2	1	1	0
Tr.	1	Vielsprachigkeit	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1,6	1,5	0,1
Tr.	1	Integration	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	1	1
Tr.	2	Mitgliedsländer	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0,5	0,2	0,3
Tr.	2	Sprachdienst	2	0	0	1	1	0	0	1	2	0,8	0,8	-0,05
Tr.	2	Offizielle Sprachen	2	2	2	0	0	2	2	0	2	1,5	1,2	0,3
Tr.	2	Wesensgleichheit	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0,8	0,4	0,4

Tabla 3

A continuación, la tabla 4 recoge la actuación media de cada uno de los sujetos participantes tanto con la toma de notas como sin ella. La columna «diferencia» nos permite ver qué actuación ha sido mejor de las dos y la distancia entre ellas. La columna «media general» nos aporta información sobre la actuación general de cada sujeto; si esta media es igual o superior a 1 quiere decir que se ha superado la mitad de los puntos posibles, lo que en una nota numérica del 1 al 10 se correspondería con un aprobado⁴.

Sujetos	\bar{X} con	\bar{X} sin	Dif.	\bar{X} gen.
A	1,33	0,93	0,40	1,13
B	0,80	0,71	0,09	0,76
C	1,53	1,43	0,10	1,48
D	1,07	0,57	0,50	0,82
E	1,00	0,64	0,36	0,82
F	1,36	1,27	0,09	1,31
G	1,64	1,27	0,38	1,45
H	0,93	0,87	0,06	0,90
I	1,36	1,33	0,02	1,35

Tabla 4

6. Discusión de los resultados

6.1. Hipótesis de partida

La primera pregunta que nos planteamos fue: ¿puede la deficiente competencia en la toma de notas del intérprete principiante llegar a empeorar la calidad de la interpretación (en cuanto a los marcadores propuestos) hasta el punto de que sea preferible no tomar notas? A la vista de la tabla 4, la respuesta es un «no» rotundo, ya que en todos los casos la diferencia entre la interpretación con y sin la toma de notas es positiva o nula.

No obstante, si observamos más atentamente las puntuaciones individuales de los «segmentos-marcador» en las tablas 1 a 3, vemos que se han producido diferencias negativas en 8 de los 29 segmentos puestos a prueba, lo que supone que más de una cuarta parte de los segmentos marcador se han interpretado mejor sin notas, con un 27 % de diferencias negativas en el total del experimento. De estos segmentos, 4 han obtenido una diferencia nula, con un 14 %, y el resto, positivas, con un 59 % de representación sobre el total.

Si vamos más allá, podemos tomar como referencia la actuación de todos aquellos sujetos cuya media general en la tabla 4 es superior a 1, con lo que nos quedan, entonces, 5 de los 9 sujetos participantes. De estos 5, ha habido 3 que han obtenido una diferencia igual o inferior a 0,1 entre sus interpretaciones con y sin toma de notas, lo que hace un margen de diferencia igual o inferior al 5 % entre sus dos interpretaciones. Los otros dos sujetos han experimentado una diferencia de 0,4 entre sus dos interpretaciones, margen equivalente a un 20 %. La mejor actuación, con 1,6 de puntuación con la toma de notas, se correspondería con un 80 % de aciertos, lo que deja aún un margen de un 20 % de posible mejora.

6.2. Interpretación de los resultados

Para indagar un poco en los porqués de estas diferencias tan estrechas en algunos de los sujetos y más acusadas en otros, hemos consultado sus notas y las respuestas que aportaron en los cues-

⁴ Cabe destacar que se trata de una referencia genérica y no se corresponde en ningún caso con un criterio de evaluación en interpretación de conferencias.

tionarios al final de la experiencia. De los sujetos C, F e I, con menor margen de diferencia, solo I afirma haber aprendido una técnica de toma de notas durante su estancia en la Universidad de Erlangen-Núremberg (Alemania); los otros dos afirman haber recibido algunas indicaciones sobre la toma de notas, como «anotar en columnas» y «solo nombres y cifras» (sujeto F). En las notas de los tres se aprecia un esfuerzo por dar una disposición visual a las notas, en F e I en forma vertical mientras que en C se combinan la verticalidad con la horizontalidad. Los tres separan gráficamente las ideas mediante rayas o cuadrículas y emplean un número restringido de abreviaturas y símbolos (nombres de las lenguas, iconos personales en el caso de F e I), aunque también escriben palabras completas. Curiosamente, los tres sujetos consideran haber hecho mejor el ejercicio con toma de notas, aunque la diferencia cuantitativa es mínima.

Los sujetos A y G, con un margen de diferencia mayor entre sus dos interpretaciones, dicen haber tenido un contacto somero con la toma de notas: uno de ellos afirma que usa flechas para relacionar la información y el otro que apunta la información más importante, si es difícil, en español. En ambos se aprecia una disposición visual de las notas que tiende a la horizontalidad. Solo uno de ellos separa gráficamente las ideas mediante rayas en una cuadrícula. Apuntan palabras sueltas completas, así como nombres propios y cifras. Los símbolos y abreviaturas son inexistentes. Curiosamente, el sujeto G afirma haber hecho mejor la interpretación sin notas (a pesar de los resultados objetivos), ya que tomar notas «distrae la atención». Sin embargo, reconoce que las notas ayudan a la memorización, y que la principal dificultad encontrada ha sido «retener la información, es decir, la memoria a corto plazo». El sujeto A afirma haber realizado una mejor interpretación con las notas ya que «podía ordenar las ideas». Los sujetos A y G destacan que las notas les ayudan a organizar y memorizar la información, respectivamente.

Los sujetos C, F e I poseen un modo de anotación «más elaborado» en el que se aprecia un esfuerzo consciente por dar una disposición visual a la información, separando las ideas y representando conceptos mediante abreviaturas o símbolos. En el caso de A, se observa una cierta disposición espacial con separación de ideas, pero no se hace uso de ningún símbolo o abreviatura. Tanto A como G apuntan palabras completas para representar las ideas.

En vista de lo descrito, podemos apuntar dos posibles fenómenos presentes entre los participantes. En el primer grupo, se observa el fenómeno de la seguridad que aportan las notas al intérprete principiante (Gile 1991: 432), a pesar de que la actuación con y sin las notas haya sido prácticamente igual.

En el segundo, se valora la utilidad de las notas para «ordenar las ideas» y recordarlas mejor. Este fenómeno va en consonancia con la afirmación de Gile (2009: 176) de que una toma de notas de características sencillas puede ofrecer el apoyo visual a la memorización de la estructura del discurso.

Podría decirse que el primer grupo, que ha asimilado algunas nociones básicas para la toma de notas y las aplica visiblemente en su anotación, tiene menor dificultad en ordenar y recordar las ideas también sin la toma de notas, a la luz de los resultados. Esta constatación sugiere que el hecho de representar la información de forma visual en las notas supone un refuerzo cognitivo, «intensificando» el proceso de análisis del texto de partida (Andres 2002: 248). No obstante, la actuación de los sujetos de este grupo sigue dejando un posible margen de mejora de un 20 a 25 % para la interpretación de unos textos que, como se ha argumentado en los diferentes apartados del capítulo 2, no presentaban una dificultad lingüística ni terminológica intrínseca y cuya velocidad era claramente más lenta que en la conversación habitual. Además, todos los participantes contaron con un glosario para la fase de preparación previa a la realización del ejercicio.

Estos hechos nos llevan a pensar que el margen de error podría reducirse ostensiblemente si los participantes dominaran una serie de estrategias de anotación que les permitieran coordinar los esfuerzos de comprender y anotar para que las notas se derivaran únicamente del análisis y compitieran con este esfuerzo lo menos posible. Llegados a este punto, quisiéramos aclarar que el cotejo de las notas de los participantes y su feedback en los cuestionarios constituyen un apoyo a los resultados cuantitativos presentados en las tablas, con el fin de ofrecer algunas orientaciones

sobre las posibles causas de estos resultados. Del mismo modo, las apreciaciones derivadas de la observación de estos materiales adicionales, aunque resulten hasta cierto punto reveladoras, no pretenden aplicarse al conjunto de los estudiantes de interpretación, ya que una muestra de diez estudiantes no es lo bastante representativa.

6.3. Marcadores

A continuación, pasamos a realizar una valoración de aquellos segmentos marcador que han obtenido una diferencia negativa, es decir, aquellos que han resultado más beneficiados en la interpretación sin toma de notas. Para ello, una vez mencionados, vamos a excluir de nuestra consideración aquellos cuya diferencia ha sido nula.

Vemos que entre los 8 segmentos con diferencia negativa se encuentra una representación de todas las categorías de marcadores: términos, enumeraciones, cifras, nombres simples y compuestos. Han obtenido diferencia negativa 3 de 10 términos (1 con diferencia nula), 2 de 5 enumeraciones (sin contar 1 enumeración con diferencia nula); 1 de 3 cifras; 1 de 6 nombres simples; y 1 de 3 nombres compuestos (dos se dan por nulos). Sin contar con los segmentos anulados, aquellos con diferencia negativa por cada categoría de marcador representan entre el 30 y el 50 % de la categoría, a excepción de los nombres simples, que parecen los menos susceptibles de perderse en el esfuerzo de anotar, contrariamente a los resultados arrojados por el experimento de Gile. Como curiosidad, el único representante de esta categoría que sale perjudicado por las notas es el nombre del político Robert Schumann, que presumiblemente conocía la mayoría de nuestros participantes, por una diferencia negativa de 0,8. Otro caso curioso es el de la interpretación de I en el ejercicio con notas, en el que dice «me gustaría volver a interpretar a una figura, ahora mismo no recuerdo su nombre». En este caso, el sujeto detectó la presencia de un nombre que no pudo reflejar en las notas, lo que nos lleva a pensar, una vez más, que lo oyó pero no lo «escuchó» bien.

Como hemos visto anteriormente, las enumeraciones desafían la memoria a corto plazo, incluso teniendo la oportunidad de anotar, y a menudo se pierden elementos «secundarios» debido a la falta de tiempo, pero, sobre todo, a la falta de pericia en la anotación que se sobreponga a esa falta de tiempo. Esto lleva a que se pierdan matices que quizás se han oído, pero que finalmente no se han procesado en la urgencia de anotar lo esencial. A pesar de que algunas de las enumeraciones propuestas en este experimento no se encuadrarían en la definición de Gile, por incluir palabras de menor densidad semántica entre algunos de sus elementos, estas han dado lugar a la sobrecarga cognitiva de nuestros estudiantes, que han las reflejado mejor en el ejercicio sin notas. Un hecho que, de conocer estrategias de anotación más efectivas (como anotar en vertical), probablemente no se hubiera dado.

Lo mismo sucede con los términos, que recogen conceptos más o menos densos (el fenómeno de la ya mencionada premodificación del alemán no ayuda en este respecto) y que es necesario escuchar y analizarlos para poder reflejar su significado completo. De hecho, una de las dificultades mencionadas por el sujeto H en la interpretación fue la terminología (a pesar de que se les había proporcionado un glosario con todas las palabras que podían suscitar dificultad).

Visto que todas las categorías de marcador han resultado productivas (han dado lugar a una saturación de los intérpretes), sería interesante desarrollar estudios de carácter cognitivo para establecer una caracterización más precisa de las interacciones que la memoria a corto plazo establece con cada categoría de marcador y la gestión de la división de atención entre escucha activa y toma de notas.

6.4. Comentario: resultados de este experimento frente a Gile 1991

Como ya hemos apuntado en el apartado 3.2. *Diferencias con respecto del experimento de Gile en 1991*, aquel experimento constó de un grupo de control y uno experimental, de modo que el grupo de control, que según Gile era el grupo sin notas, sí había recibido instrucciones de anotar solo nombres propios y cifras. Este experimento se ha desarrollado en términos de un ejercicio

sin notas real y uno con toma de notas. Dicho esto, la principal diferencia entre los resultados de ambos experimentos reside en que, en este estudio, la interferencia entre el esfuerzo de anotar y el de escucha activa no ha resultado en una peor prestación de los sujetos en cuanto a los marcadores propuestos. No obstante, sí que se ha producido una interferencia o competición de esfuerzos, que se ha reflejado en la presencia de varios marcadores con diferencia negativa, es decir, que estuvieron mejor representados en el ejercicio sin notas.

Puestos a buscar posibles explicaciones para este hecho podríamos destacar dos factores al respecto:

El primero de ellos sería la situación previa de los participantes: mientras que Gile afirma que sus estudiantes no habían tenido contacto previo alguno con la toma de notas, los participantes de este experimento ya habían recibido algún tipo de consejo por parte de profesores, si bien nunca habían aprendido una técnica de anotación como tal.

El segundo factor radica en el planteamiento de la presente experiencia. Para prestarse tanto a un ejercicio sin notas real como a uno de verdadera consecutiva, los textos debían estar diseñados de tal manera que los marcadores fueran «memorizables», es decir, de nada serviría hacer una enumeración de cifras astronómicas si estas no tenían «sentido» para nuestros intérpretes. No se trataba aquí de desafiar su memoria sino de observar la distorsión en la escucha activa provocada por el esfuerzo de tomar notas. Esta circunstancia podía hacerlos parecer textos más «fáciles» cuando se tenía la oportunidad de tomar notas que cuando había que interpretarlos sin la ayuda de notas.

6.5. Observaciones y posibles vías de investigación

Los resultados del experimento, así como respuestas aportadas por sus participantes, sugieren que la dificultad de ambos textos era similar y que la longitud era suficiente para propiciar la toma de notas sistemática (dos de los participantes apuntan que la longitud de las intervenciones susceptibles de interpretación era mayor en el texto que interpretaron sin notas y uno más destaca la memorización como principal dificultad).

Diferentes aspectos de la experiencia presentada podrían haberse realizado de otra manera, como, por ejemplo, haber contado con una muestra mayor de sujetos al comienzo de su asignatura de interpretación consecutiva en tercer curso, cuando la mayoría tiene por primera vez contacto con la toma de notas. Tal muestra hubiera resultado probablemente más «pura» en cuanto al grado de desconocimiento en estas técnicas; no obstante, el presente grupo nos ha permitido alcanzar otro tipo de conclusiones distintas de las esperadas.

Puesto que hemos comprobado que todas las categorías de marcador se veían en mayor o menor medida afectadas por la división de atención entre el esfuerzo de escucha y análisis y el esfuerzo de tomar notas, y dadas las restricciones en cuanto a las características de los marcadores empleados de cara al ejercicio sin notas, sería posible seguir esta línea investigación tratando de cernir de manera más precisa el alcance de la «distorsión» en el intérprete de cada marcador, en un ejercicio que contenga más segmentos representantes de una sola categoría.

7. Conclusiones

A la vista de los datos obtenidos en nuestro experimento, concluimos que es posible interpretar en consecutiva sin dominar una técnica de toma de notas. Sin embargo, la puntuación media mayor obtenida por nuestros participantes revela un margen de un 25 % posible de mejora, fenómeno al que Gillies (2005: 5) hacía referencia cuando hablaba de alcanzar nuestro máximo potencial como intérpretes. Asimismo, se ha planteado una cuestión interesante en la comparación entre los dos grupos que habían alcanzado la mitad de la puntuación, en los que había sujetos con un modo de anotación más elaborado que también realizaron mejor la prueba sin las notas, y otro grupo con notas más similares a las que se toman, por ejemplo, en clase, y que tuvieron mayor dificultad para «visualizar» la lógica de las ideas o recordarlas.

Una posibilidad de continuar esta línea de investigación pasaría por una experiencia sencilla que reuniera estudiantes que han aprendido y ponen en práctica una técnica de toma de notas de manera sistemática, y estudiantes que no han sido iniciados a la toma de notas, y comparar su rendimiento en los términos «con notas/sin notas». El objetivo sería determinar cuál de los grupos realiza mejor la consecutiva sin notas y si el aprendizaje de las notas desempeña un papel determinante en este aspecto; en definitiva, si las notas sirven como apoyo y estímulo para el desarrollo de sus capacidades cognitivas así como sus estrategias aplicadas a la interpretación incluso cuando no se ponen en práctica. Como apoyo se podrían también cotejar las notas de ambos grupos para observar patrones de anotación y cómo se reflejan en sus prestaciones.

Volvemos al punto en que iniciamos este trabajo, en que nos planteamos la necesidad de aprender una técnica de toma de notas. Su principal finalidad es la de servir de apoyo a la memoria al mismo tiempo que no conlleven una gran inversión de energía para el intérprete, ocupado en entender y analizar el discurso (Gile 2009: 178). Sin embargo, más allá de ser un mero refuerzo para la memoria se intuye en las notas un componente de refuerzo cognitivo. Según Gillies (2005: 8), un sistema de toma de notas puede ayudar a analizar el texto origen, como si se tratase de un mecanismo para destacar la información principal, también analizando el valor relativo de los diferentes elementos de un texto comparando unos con otros.

Además, las notas constituyen una herramienta de mejora de la calidad de la expresión, ya que el intérprete, que domina su propia técnica de anotación, no tiene que hacer un gran esfuerzo para recordar los contenidos recogidos en ellas y puede centrarse en la pulcritud de la presentación del discurso (Andres 2002: 249).

Con este trabajo, esperamos haber contribuido en cierta medida a corroborar el papel fundamental que desempeña una técnica de toma de notas bien dominada en la ejecución de una interpretación consecutiva de calidad, así como para apuntar posibles vías para futuras investigaciones sobre el papel de refuerzo cognitivo de las notas en el intérprete, si verdaderamente activan mecanismos que favorecen el análisis y ponen en marcha estrategias que se reflejarán, ulteriormente, en la presentación y contenido del producto final: el texto interpretado.

Referencias bibliográficas

- Andres, Dörte 2002: *Konsequenzdolmetschen und Notation*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cabré Castellví, María Teresa 2008: El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico en Terminología. En *Ibérica* 16, 9-36.
- Cabré Castellví, María Teresa/Estopà Bagot, Rosa 2005: Unidades de conocimiento especializado, caracterización y tipología, [en línea]. http://www.upf.edu/pdi/df/rosa.estopa/docums/cabre_estopa.pdf.
- Cabré Castellví, María Teresa/Guativa Acosta, Ricardo/Castellà Lidon, Josep M. 2008: Clasificación de textos especializados a partir de su terminología. En *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol.13, nº 19, 15-39.
- García Becerra, Olalla/Pradas Macías, E. Macarena/Barranco-Droege, Rafael (eds.) 2013: *Quality in interpreting: widening the scope. Volumen 1 y 2*. Granada: Comares.
- Gile, Daniel 1984: Les noms propres en interprétation simultanée. In *Multilingua* vol. 3, nº 2, 79-85.
- Gile, Daniel 1991: Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive – une expérience-démonstration de sensibilisation. In *Meta*, vol. 36, nº 2, 431-439. [en línea]. <http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n2-3/002898ar.pdf>.
- Gile, Daniel 1999: Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting – A contribution. In *Hermes, Journal of Linguistics*, nº 23. [en línea]. <http://jaits.sakura.ne.jp/Articles/Gile%8Dj%93n%82%E8%89%B-C%90%E0.pdf>.
- Gile, Daniel 2005: Directionality in conference interpreting: a cognitive view, Université Lumière Lyon Published in Godijns, R./M. Hindedaal (eds), *Directionality in interpreting. The 'Retour' or the Native?* Ghent: Communication and Cognition, 9-26.
- Gile, Daniel 2009: *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Revised edition. Amsterdam; Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Gile, Daniel 2016: The Effort Models and Gravitational Model. Clarifications and update, [en línea]. http://www.academia.edu/20415246/The_Effort_Models_and_Gravitational_Model._Clarifications_and_Update.

- Gillies, Andrew 2005: *Note-taking for consecutive interpreting: a short course*. Manchester: St. Jerome.
- Hoffmann, L. 1998: Característiques dels llenguatges d'especialitat. (Trad., al catalán) [Características de los lenguajes de especialidad]. En Brumme, J. (Ed.), *Llenguatges d'especialitat*. Selecció de textos. 21-69. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Kalina, Sylvia 1998: *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. (=Language in Performance 18). Tübingen: Gunter Narr.
- Matyssek, Heinz 1989: *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher: ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*. Heidelberg: Groos.
- Pellegrino, François/Marsico, Egidio/Coupé, Christophe 2011: A cross-language perspective on speech information rate, *Language*, vol. 87, n° 3, 539-558 [en línea]. http://ohll.ish-yon.cnrs.fr/fulltext/pellegrino/Pellegrino_2011_Language.pdf.
- Pöchhacker, Franz. 1994: *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Postigo Pinazo, Encarnación 2015: En busca de una interpretación de calidad en el ámbito sanitario. En Meyer, Bernd/Varela Salinas, María-José, *Translating and Interpreting Healthcare Discourses*. Berlin: Frank & Timme, 31-57.
- Rozan, Jean-François [1956] 2007: *La toma de notas en interpretación consecutiva*, prólogo de Robert Confino, traducción de Aurora Cuadrado. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Varela Salinas, María-José 2001: *El léxico especializado de la vinificación*. Elaboración y análisis de una herramienta terminográfica para su traducción español-alemán. Universidad de Málaga: Servicio de Publicaciones.
- Vera Luján, Agustín 1994: *Fundamentos de análisis sintáctico (de la palabra al texto)*. Murcia: Universidad.

Anexos

I. Textos originales

Primer texto

INTERVIEW NR. 1 mit Katharina Schmidberger, Mitglied der Europäischen Kommission für Integration und Zusammenarbeit zwischen den Europäischen Ländern

JOURNALISTIN: Frau Schmidberger, spielt die Vielsprachigkeit eine bedeutende Rolle in der täglichen Arbeit bei der Europäischen Kommission?

SCHMIDBERGER: Kann man schon sagen. Bei der täglichen Arbeit in der Kommission kommen wir jedoch mit ein paar Sprachen zurecht. Das sind Englisch, Französisch, Deutsch und noch Spanisch... vielleicht? Bzw. Italienisch eben. Ich kann selbst fließend Englisch und ein paar Worte Spanisch kann ich noch aus meiner Jugend... Aber stimmt! Es fällt jedem schwer sich vorzustellen, wie der Sprachdienstmechanismus mit all den 24 Sprachen funktionieren soll, ich weiß es selbst auch nicht so genau.

J: Würden Sie die Aufgabe der Dolmetscher als unerlässlich beschreiben?

S: Der Dolmetscher und der Übersetzer, ja, definitiv- sie sind die Vermittler. Eher gesagt sind wir alle Vermittler. Einerseits vertreten meine Kollegen der Kommission und ich die Interessen der europäischen Bürger und nur durch ihr Vertrauen machen wir sie mächtig und geben ihnen eine Stimme. Andererseits sind Dolmetscher einfach nur durch ihre Stimme sichtbar... Mit Vielsprachigkeit in der Europäischen Union geht es auch um Integration. Alle beigetretenen Länder bekommen also das Gefühl, Europa sei ein gemeinsamer Raum, wo Gedanken und Erfahrungen ausgetauscht werden können. Der sogenannte „gemeinsame europäische Raum“, der institutionellen Terminologie zufolge, bedeutet jedes Land Europas ist in der Lage wichtige Beiträge zu leisten und das wäre auch mein Arbeitsbereich –für Integration und Zusammenarbeit zwischen den Europäischen Ländern.

J: Wenn Sie eine politische Figur in der Geschichte auswählen sollten, wer wäre es denn und aus welchem Grund?

S: Da entscheide ich mich immer für Herrn Schumann. In meinen Augen verkörpern seine Figur und seine politische Karriere die tiefe Bedeutung der Europäischen Union. Er war der Vater des Europäischen Geistes. Er hat es seit dem ersten Moment verstanden, dass Europa kein Projekt

war, das sofort zu schaffen ist, er hat jedoch sorgfältig agiert. Ich bin der Meinung, wir machen immer noch Fortschritte, aber zu langsam. Nur Währungsunion und offene Grenzen reichen nicht auf dem Weg zur Europäischen Identität. Es lohnt sich, das Ziel mit neuer Energie anzugehen.

Segundo texto

INTERVIEW NR. 2 mit Martha Schiller, Dolmetscherin des Sprachendienstes beim Europäischen Parlament

JOURNALISTIN: Frau Schiller, welche Sprachen werden am häufigsten im Rahmen der Konferenzen beim Europäischen Parlament in Brüssel gesprochen?

SCHILLER: Das kommt eigentlich je auf die politische Lage an. Theoretisch können irgendwelche der 24 offiziellen Sprachen gesprochen werden, da die Vertreter aller Mitgliedsländer dabei sind. Der letzte Beitritt war der von Kroatien 2013, wenn ich mich richtig erinnere, und Kroatisch gehört seitdem zu der Gruppe der offiziellen Sprachen. Meine Sprachkombination besteht aus Deutsch, English, Spanisch und Italienisch... Nichts Exotisches!

J: Was für eine Rolle spielen Konferenzdolmetscher im Sprachdienst der Europäischen Union bzw. beim Parlament?

S: Ein Kollege von mir hat es mal dargestellt, als ob Dolmetscher Brücken zwischen den Kulturen bauen und es ist sicher, dass Sprachen eine Identitätssache sind. Ich persönlich finde diese Metapher ganz anschaulich für unseren Job, indem wir die Kommunikation der Länder miteinander sicherstellen. Wir garantieren, dass die Botschaft übertragen wird und dabei geht es nicht nur darum, ein hervorragendes Verständnis der Sprache zu haben, sondern es gibt kulturelle Nuancen und da kann nicht jeder unser Ziel schaffen. Wir als Experten in Sprachen und Landeskunde sind in der Lage diese Brücke über die Unterschiede aufzubauen, um die Haltungen einander näher zu bringen und schließlich die Grenzen zu überbrücken.

J: Wenn sie eine Figur auf der politischen Ebene Europas gerne dolmetschen würden, wer wäre das?

S: Herrn Schulz dolmetsche ich gerne. Er ist ausdrucksfähig, er liest nie ab. Zudem sammelt er sehr positive Ideen bezüglich der Zukunft der Europäischen Union, nämlich wie durch das Vertrauen der Bürger in die Institutionen eine Wesensgleichheit der Europäer mit der Union geschafft werden kann. Seine Rede handelt von der Integration aller Länder in die Union und vom Erreichen der Steuerungsfähigkeit, die von den Institutionen erwartet wird.

II. Instrucciones del experimento

Ejercicio sin toma de notas

Vais a escuchar una audición de algo menos de 3 minutos de duración. En ella se realiza una entrevista a una persona que trabaja de modo profesional en la escena europea. La entrevista consta de tres preguntas (cortas) y tres contestaciones (más o menos extensas) a las preguntas. La audición se escuchará solo una vez y se detendrá después de cada intervención (de cada pregunta y de cada respuesta) para proceder a su interpretación en la modalidad consecutiva.

Para la realización de este ejercicio no podrán tomarse notas.

Las interpretaciones se grabarán para poder ser analizadas posteriormente. La participación en este experimento es totalmente anónima, pudiendo emplearse los resultados del experimento para fines de investigación.

¿Alguna duda?

Ejercicio con toma de notas

Vais a escuchar una audición de algo menos de 3 minutos de duración. En ella se realiza una entrevista a una persona que trabaja de modo profesional en la escena europea. La entrevista consta de tres preguntas (cortas) y tres contestaciones (más o menos extensas) a las preguntas. La audi-

ción se escuchará solo una vez y se detendrá después de cada intervención (de cada pregunta y de cada respuesta) para proceder a su interpretación en la modalidad consecutiva.

Disponéis de hojas y bolígrafo para realizar las notas que necesitéis. Al final de este ejercicio entregareis las hojas de anotaciones con el número de vuestra cabina.

Las interpretaciones se grabarán para poder ser analizadas posteriormente. La participación en este experimento es totalmente anónima, pudiendo emplearse los resultados del experimento para fines de investigación.

¿Dudas?

Tras las interpretaciones

Por último, os pasará un cuestionario muy sencillo en el que incluiréis el número de la cabina en la que estabais, con la idea de poder comparar vuestras interpretaciones con vuestra propia valoración de ellas. Os ruego que le dediquéis un par de minutos.

¡Muchas gracias por vuestra colaboración!

III. Modelo de cuestionario

Cuestionario sobre los ejercicios

Número de cabina:

Marca del 1 al 5, donde 5 es el valor máximo y 1 el mínimo:

- | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Las instrucciones estaban claras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Grado de comprensión de ambas audiciones: | | | | | |
| - La primera; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - La segunda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Dificultades en la comprensión (si las hubiera habido: velocidad, vocabulario...): | | | | | |
| 4. Principales dificultades halladas en la interpretación (que no en la comprensión): | | | | | |
| 5. ¿Cuál de las dos interpretaciones crees que te ha salido mejor (la primera o la segunda) y por qué? | | | | | |
| 6. ¿Has tenido contacto con la técnica de toma de notas de interpretación previamente? | | | | | |
| 7. ¿Sigues algún método determinado en la toma de notas para la interpretación bilateral o consecutiva? Descríbelo brevemente. | | | | | |

¡Muchas gracias por tu colaboración!