



Universidad
de Alcalá

**TRADUCCIÓN COMENTADA DE TRES
CAPÍTULOS DE *DIALOGUE INTERPRETING*.
*RESEARCH-BASED PROPOSALS FOR HIGHER
EDUCATION***

Anotated translation of three chapters of Dialogue Interpreting. Research-based proposals for
higher education

2018/2019

**Máster Universitario en Comunicación Intercultural,
Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos**

Presentado por:

D^a NOELIA GALLEGO CRUZ

Dirigido por:

Dra. D^a MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ GIL Y Dra. D^a CARMEN PENA DÍAZ

Alcalá de Henares, a 2 de septiembre de 2019

Resumen y abstract

Resumen

La didáctica de la interpretación bilateral es uno de los campos menos tratados en la enseñanza de traducción e interpretación. *Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education* presenta soluciones tanto teóricas como prácticas para la enseñanza de la interpretación bilateral. El presente trabajo pretende analizar y describir el proceso de traducción de un texto a través de la traducción de los Capítulos 4, 5 y 6 extraídos de *Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education* al español. Con ese objetivo, llevaremos a cabo un desglose en profundidad de todas las partes del proceso, desde la lectura inicial de los textos hasta la traducción final, pasando por la creación de los glosarios bilingües, el uso de textos paralelos y la utilización de herramientas TAO para facilitar la traducción del texto con diccionarios bilingües como recursos para facilitar la labor. También dedicaremos una parte del trabajo dentro del marco teórico a exponer la bibliografía específica y al análisis de las técnicas, estrategias y métodos empleados.

Concluimos el trabajo resaltando la significancia de una bibliografía adecuada y de los conocimientos sobre técnicas, métodos y estrategias a la hora de realizar una traducción comentada.

Palabras clave: traducción, mediación, traducción comentada, comunicación intercultural, toma de notas y memoria

Abstract

Teaching dialogue interpreting is one of most forgotten fields of the education in translation and interpreting. *Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education* presents solutions both theoretical and practical for these studies. This work aims to describe the translation process of a document through the translation into Spanish of Chapters 4, 5 and 6 of *Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education*. With that in mind, we will break down all the parts of the process, starting from the initial reading of the texts and ending with the final product. We will provide an in-depth description of the creation of bilingual glossaries, the use of parallel texts as well as CAT tools to alleviate the work. Moreover, we will allocate a section of the theoretical framework for the specific literature and the analysis of the techniques, strategies and methods applied.

This work concludes by pointing out the importance of an adequate bibliography just as the knowledge about translation techniques, methods and strategies.

Keywords: translation, mediation, annotated translation, intercultural communication, note-taking and memory

Índice

1. Introducción
2. Marco teórico
 - 2.1. Concepto de traducción e introducción bilateral
 - 2.2. Enfoques, métodos y técnicas útiles para la traducción de artículos
 - 2.3. Comentario sobre textos paralelos
 - 2.4. Comentario sobre recursos
 - 2.5. Glosarios y uso de herramientas TAO
3. Metodología
 - 3.1. Esquema de trabajo
 - 3.2. Contexto e información sobre los textos originales
 - 3.3. Análisis pormenorizado del primer artículo
 - 3.4. Análisis de los problemas comunes a los tres textos y de las soluciones aportadas
 - 3.5. Borrador inicial de la primera traducción
 - 3.6. Comentarios sobre las dificultades de la primera traducción
 - 3.7. Traducción final del primer artículo
 - 3.8. Análisis pormenorizado del segundo artículo
 - 3.9. Borrador inicial de la segunda traducción
 - 3.10. Comentarios sobre las dificultades de la segunda traducción
 - 3.11. Traducción final del segundo artículo
 - 3.12. Análisis pormenorizado del tercer artículo
 - 3.13. Borrador inicial de la tercera traducción
 - 3.14. Comentarios sobre las dificultades de la tercera traducción
 - 3.15. Traducción final del tercer artículo
4. Conclusiones y propuestas
5. Bibliografía
6. Anexos
 - 6.1. Capítulo 4
 - 6.2. Capítulo 5
 - 6.3. Capítulo 6
 - 6.4. Muestras más relevantes de los textos paralelos

1. Introducción

Realizar un trabajo de traducción comentada es, sin duda, un proceso largo y laborioso. Se nos advirtió en su momento de que iba a tratarse de un trabajo complicado, y no ha sido fácil. Sin embargo, consideramos que era una labor que podía enseñarnos a comprender los conocimientos teóricos detrás de dicho proceso, lo que a su vez nos proporcionaría más seguridad a la hora de aplicarlos en el mundo laboral.

El producto final proviene de los Capítulos 4, 5 y 6 del libro *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education*. Todos ellos provienen de una traducción realizada desde un texto origen en italiano al inglés de una recopilación de artículos sobre la enseñanza de interpretación bilateral. Este volumen es muy interesante, puesto que es uno de los pocos que trata la didáctica de la interpretación bilateral desde un punto de vista práctico, proveyendo así al lector tanto de conocimientos en la dimensión teórica como ejercicios y recursos para aplicarlos a la práctica.

El encargo al que nos atendremos está compuesto por tres capítulos. El Capítulo 4 ha sido escrito por Mara Morelli, titulado *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. Peter Mead firma el Capítulo 5 de este libro, *Ideas for use of notes and other visual prompts in dialogue interpreting classes*. Por último, este trabajo cierra con el Capítulo 6, *(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*, obra de Letizia Cirillo and Maura Radicioni.

Los pasos iniciales se centrarán en la introducción a la traducción, en general, y a la interpretación bilateral, en particular. Más adelante comentaremos la búsqueda y análisis de textos paralelos, de diccionarios de consulta fiables y de bibliografía especializada sobre traducción, todo ello con el fin de profundizar los conocimientos sobre distintas técnicas y estrategias usadas comúnmente en este tipo de textos. Todos ellos se engloban dentro del marco teórico del presente ensayo.

También desglosaremos la traducción de los tres capítulos señalando las dificultades que encontramos y las soluciones aplicadas para superarlas y corregirlas. Dedicaremos un apartado del marco teórico a la explicación de las estrategias y técnicas utilizadas, así como a las dificultades de traducción descritas por Christiane Nord (2005, pp. 45), aunque en el propio análisis de los textos individuales se señalarán estrategias y técnicas usadas en momentos puntuales.

Finalmente, presentaremos las conclusiones del estudio del presente trabajo y las maneras en las que podría desarrollarse una investigación posterior. En los anexos hemos incluido los textos originales.

2. Marco teórico

En primer lugar, será necesario establecer un breve marco teórico sobre la traducción y la interpretación bilateral en sí, pues se tratan de la piedra angular de nuestro trabajo. Luego presentaremos una clasificación de los textos trabajados en la que se expondrán sus características generales, así como los puntos más importantes que deben mantenerse en la traducción final. Asimismo, discutiremos las estrategias y técnicas más comunes para la traducción de textos relacionados con el ámbito de la interpretación bilateral y el propio estudio de la traducción. También tendrán cabida los factores que pueden influir en una traducción de un artículo con estas características. Por último, describiremos no solo los diccionarios y glosarios empleados, sino también las herramientas TAO utilizadas.

2.1. Concepto de traducción e interpretación bilateral

La traducción se trata de un campo multidisciplinar que abarca infinidad de procesos y conocimientos. Aludir a todos los matices que afectan a la presentación final de una traducción no es posible, pues haría que este trabajo se extendiera demasiado. Preferimos la posibilidad de disertar sobre qué significan la traducción y la interpretación bilateral.

La traducción es una disciplina que se ha practicado desde tiempos inmemoriales: una de las primeras necesidades del ser humano ha sido comunicarse y superar los obstáculos que pudieran entorpecer esta comunicación. Así pues, diversos autores han proporcionado varias definiciones: de entre ellas, opinamos que destaca la ofrecida por Hurtado Albir (2001: 41), quien señala que la traducción es «un proceso interpretativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de una lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada». Hurtado Albir se trata de una eminencia en el estudio de la traducción, por lo que hablaremos de sus enfoques más adelante.

No obstante, y en aras de la brevedad, consideramos que es fundamental centrarnos en el marco de la interpretación bilateral (o, como se denominaba comúnmente, interpretación comunitaria), ya que es el campo de estudio de los textos que habrán de traducirse. Así pues, encontramos ciertas definiciones que aportan algunos autores, como Gouadec (2007:35) que apunta: «Community interpreting encompasses all translating (and interpreting) carried out to facilitate inter-community relations within a given country where diverse linguistic (and cultural) communities cohabit». Anteriormente Niska (2002:35) también abordó este tema ofreciendo otras explicaciones: «written translation of mainly informative texts, addressed by authorities or institutions to people who do not understand texts in the language of the text producer».

A la hora de exponer un ámbito de estudio tan poco descrito como este debemos, no obstante, tener en cuenta el hecho de que el campo de acción de la interpretación bilateral tampoco se encuentra debidamente delimitado, por lo que encontrar una definición exacta de dicha actividad no resulta tan fácil como para otras como la interpretación simultánea o de conferencias.

Sin embargo, también somos conscientes de que el proceso de traducción se trata de una tarea en la que se deben tener en cuenta distintos detalles del texto, como serían la intención del autor, del contexto, el ámbito de especialidad, el lector tipo, la intención del autor, etc. Todos estos elementos, además del momento cronológico en el que ocurren, pues la traducción no siempre se ha centrado en los mismos aspectos, cuentan a la hora de elaborar el producto final. Por eso

mismo estimamos que es fundamental entender la teoría de la traducción: existen muchas alternativas y conocerlas proporciona la libertad de tomar decisiones basadas en conocimientos bien fundamentados.

2.2.Enfoques, métodos y técnicas útiles para la traducción de artículos

2.2.1. Enfoques

Tal y como hemos mencionado antes, consideramos que la aportación de Hurtado Albir (2001: 41), es de gran importancia para la traducción, ya que basándonos en sus enfoques traductológicos podremos entender las diversas definiciones que ofrecen otros especialistas. Dichos enfoques son los siguientes:

- Enfoques lingüísticos, que únicamente se centran en la descripción y en la comparación de idiomas. Comprenden los campos de la lingüística comparada tradicional, la estilística comparada o los análisis lingüísticos aplicados a la práctica de la traducción, entre otros. El estudio de los enfoques lingüísticos no ha acaparado un solo campo. Por ejemplo, Vinay y Darbelnet (1958) se centraron en el estudio de las estilísticas comparadas del inglés y el francés delineando procesos técnicos de la traducción que luego serían la base para otros estudios similares, como los de Mona Baker. Dentro del estudio de la traducción en español, encontramos los estudios de Vázquez Ayora, reflejados en su *Introducción a la Traductología*. En este ensayo se presenta una comparación entre el español y el inglés.
- Enfoques textuales, basados en la definición y en la comparación de textos y de tipologías textuales más que en la definición de la traducción a nivel lingüístico. Entre ellos se encuentran tanto el análisis del discurso como la lingüística del texto. En este enfoque se presta atención a aspectos como la situación comunicativa y las relaciones entre los hablantes, así como al conocimiento previo de las formas del lenguaje. En este campo destacan la aportación de Coseriu (1962), que propuso que la lengua podía organizarse en tres niveles: sistema, norma y habla. También se consideran de especial importancia los estudios de Van Dijk (1977), que trata la aplicación de métodos y procedimientos a nivel oracional en el texto, los de Hatim y Mason (1990), que tratan la parte teórica de la traducción como un acto comunicativo. También encontramos aquí aplicaciones de los estudios de traducción como la didáctica de las lenguas proporcionada por Gregory and Carroll (1978) o la aproximación de Halliday (1975:148), que tiene un corte estructuralista y desarrolla el concepto de función.
- Enfoques cognitivos, cuyo foco principal son los procesos mentales del traductor y el análisis de las competencias traductoras. La propia Hurtado Albir considera que este enfoque puede observarse desde dos perspectivas distintas: por un lado, señala la teoría del sentido o interpretativa basada en el trabajo de Seleskovitch y Lederer (1984), donde se diferencia entre las equivalencias dinámicas y las de transcodificación. Por otro lado encontramos la teoría de la relevancia propuesta por Sperber y Wilson (1994), que analiza los comportamientos del traductor durante el proceso. Kiraly (2014) ofrece una perspectiva interesante sobre este enfoque, pues lo divide tanto en actividad comunicativa social basándose en teorías lingüísticas como en actividad cognitiva, basándose en un modelo psicolingüístico.

- Enfoques comunicativos y socioculturales, los cuales señalan la función comunicativa de la traducción teniendo en cuenta los elementos contextuales. Asimismo, destacan los aspectos culturales y la acogida que recibe la traducción. Muchos académicos se han centrado en este enfoque aportando multitud de trabajos, entre ellos la teoría del skopos desarrollada por Reiss y Vermeer (1984), la ya mencionada Christiane Nord o Hatim y Mason (1990), desde una perspectiva comunicativa. Desde un punto de vista sociocultural creemos de importancia las aportaciones de Nida.
- Enfoques filosóficos y hermenéuticos, que conforman la dimensión hermenéutica de la traducción y sus aspectos filosóficos. Aunque se trate de disciplinas que puedan considerarse alejadas del campo de influencia de la traducción, creemos que ahí radica su importancia. En castellano, uno de los enfoques hermenéuticos más conocidos es el proporcionado por Campos y Ortega (2005), que afirman que no tiene sentido pretender que la Traductología tenga una fecha clara de nacimiento, pues desde que se empezó a escribir sobre ella ya se fue nutriendo de distintas corrientes de pensamiento.

2.2.2. Métodos

Las dicotomías siempre han estado presentes en los estudios de traducción. Quizás la más controvertida sea la que se encuentra entre traducir de forma literal o libre. Hubo que esperar hasta el siglo XIX para que ciertos autores animaran a practicar la traducción libre, que implicaba centrarse en el sentido y no en los equivalentes exactos de las palabras; en el mensaje que contenía el texto en lugar de su forma. Ciertamente, se han delimitado muchos métodos de traducción en clasificaciones teóricas. Nosotros hemos decidido basarnos en el modelo de Newmark (1987: 45-47), donde encontramos las siguientes categorías:

- Métodos centrados en la lengua origen:
 - Traducción palabra por palabra (interlinear): Es, sin duda, el método más literal, ya que respeta el orden y la gramática del texto origen. Las palabras se traducen una por una usando sus significados más conocidos y sin tener en cuenta su contexto. Cualquier referencia cultural se traduce literalmente. En la actualidad este método de traducción se suele emplear como forma de comprender la lengua origen antes de comenzar a traducir.
 - Traducción literal: Consiste en traducir las estructuras gramaticales por aquellos equivalentes más cercanos en la lengua meta, por lo que no llega a considerarse tan literal como la traducción palabra por palabra.
 - Traducción fiel: Su principal finalidad es resultar fiel a las intenciones del autor. Por ello, se procura reproducir el significado contextual de la lengua origen con la dificultad de hacerlo limitado por la gramática de la lengua meta. Como resultado, por norma general, queda un texto poco natural, que al seguir las estructuras gramaticales y léxicas de la lengua origen suena artificial en la lengua meta.
 - Traducción semántica: En ella se tiene en cuenta la fluidez y naturalidad del texto meta sin minusvalorar la fidelidad al texto origen, aunque se permita más libertad. En este caso, los términos culturales pueden encontrar una traducción en términos neutrales o funcionales.
- Métodos centrados en la lengua meta:
 - Adaptación: Usada con frecuencia en obras dentro del ámbito de la comedia o la poesía. Se trata del método de traducción más libre. Aunque se conserven elementos como las tramas o los temas, la cultura de la lengua origen se traspa a la de la lengua meta.

- Traducción libre: Es aquella que representa el contenido buscando diferenciarse del texto origen, es decir, adaptando el mensaje sin conservar las estructuras gramaticales o el léxico. Para ello, se sirve de la paráfrasis como recurso principal.
- Traducción idiomática: En ella el mensaje se traduce de manera que no llame la atención negativamente en la cultura meta. Por eso, es común el uso tanto de coloquialismos o expresiones idiomáticas.
- Traducción comunicativa: Su objetivo principal es traspasar el significado contextual exacto desde el original, intentando así que el lenguaje y su contenido no resulten incomprensibles para el lector.

Estos conocimientos del marco teórico nos han resultado inmensamente útiles a la hora de dar dirección a nuestra traducción, pues consideramos que solo conociendo los distintos tipos de métodos que pueden emplearse en una traducción es posible entender la miríada de resultados que pueden obtenerse de un enfoque u otro. Tras tener en cuenta todas las opciones disponibles, nos decantamos por elaborar una traducción fiel: buscamos mantener el contexto original con el fin de que el texto resulte lo más didáctico posible.

2.2.3. Técnicas de traducción

A continuación se describen brevemente algunas técnicas de traducción propuestas por Hurtado Albir (2001: 41) que fueron utilizadas a la hora de realizar los encargos y que se ejemplifican en el comentario de las dificultades generales y comunes a los tres textos. Todas ellas presentan ciertas ventajas e inconvenientes, por lo que recae sobre el traductor el peso de la elección de cada una de ellas en el momento adecuado. Se trata de una carga importante, pues la elección de una técnica u otra puede poner en compromiso los objetivos comunicativos de nuestro texto meta.

- Amplificación lingüística: Técnica que consiste en añadir elementos lingüísticos por razones estructurales o de ambigüedad que puedan encontrarse en ciertos elementos del texto origen. Su empleo es bastante frecuente en la mayoría de los ámbitos de la traducción y puede encontrarse tanto de forma intratextual (es decir, información incorporada al texto) o extratextual (como notas al pie de página). Aunque con esta técnica se resuelven los problemas de opacidad para el receptor final, su principal desventaja radica en la falta de fluidez que puede acarrear dentro del discurso.
- Elisión u omisión: Se trata de una técnica en la que se procede a la eliminación de elementos redundantes. Se emplea con el fin de simplificar el texto por razones estructurales o estilísticas, si bien también es ideal para evitar confusiones y problemas derivados de la repetición o la falta de naturalidad. Puede observarse mayoritariamente en textos restringidos por la longitud o el formato, como los subtítulos.
- Adaptación: Técnica que se emplea cambiando la forma del mensaje mediante un cambio semántico, cultural o de perspectiva, es decir, planteando el mensaje desde otro punto de vista o sustituyendo elementos culturales. El principal beneficio que se obtiene de esta técnica es la comprensión del lector, pero precisamente de ahí deriva el mayor inconveniente: que el receptor se pregunte por qué en un texto extranjero existen referencias a la cultura meta. Se emplea frecuentemente en contextos humorísticos.
- Compensación: Técnica que consiste en introducir en otra parte del texto los elementos que no pudieron conservarse en el sitio exacto en el texto original. La mayor ventaja de esta técnica resulta de, como su propio nombre indica, la compensación o desplazamiento del elemento, que no se pierde. Sin embargo, una desventaja es que se ha de ser cuidadoso a la hora de presentar la compensación, pues puede plantearse en

un momento poco adecuado y, por tanto, crear discordancia con el resto del texto. Se puede encontrar fácilmente en obras de corte humorístico.

- Préstamo: Técnica consistente en utilizar una palabra o expresión del texto origen en el texto meta. Su clasificación dependiendo del nivel de adaptación es la siguiente: puros (introducidos sin ningún cambio, escritos en cursiva y también llamados extranjerismos) o naturalizados (en el caso en que se adapten ortográficamente o morfológicamente a la lengua meta). Su presencia es común en textos especializados en los que es más frecuente que no existan términos traducidos a la lengua meta.

2.3.Comentario sobre recursos y textos paralelos

Comenzaremos tratando los textos paralelos que han formado parte de los recursos utilizados para elaborar los presentes artículos. Dichos textos constituyen una excelente fuente de información para cualquier traductor, ya sea profesional o estudiante. Los textos paralelos son aquellos que tratan temas similares a los que se están traduciendo, por lo que pueden resultar muy útiles cuando se traduce a la lengua materna, ya que proporciona términos equivalentes, así como información sobre dichos equivalentes dentro de un contexto, las colocaciones, el léxico, el registro, etc. Algunos autores (Javier Franco Aixelá 2015: 22) prefieren llamarlos textos comparables, pero en esta ocasión hemos decidido mantener el término «textos paralelos» debido a que tenemos más de cinco textos en la lengua origen, por lo que hemos decidido englobarlos todos bajo ese paraguas.

La elección de estos textos viene motivada por distintas razones explicadas en el análisis de cada texto, sin embargo, mientras que algunos han sido elegidos debido a su amplio volumen de equivalentes pertinentes a nuestro trabajo relacionados con el ámbito de la traducción, la didáctica o la interpretación, otros lo han sido por su estudio de los temas tocados durante la traducción, como son la mediación o incluso el cultivo de rosas. Son campos muy amplios que requieren de más conocimientos de la materia de los que podría esperarse a simple vista.

2.3.1. Primer texto paralelo

Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation: Interpreters' use of upgrading moves in parent–teacher meetings. *Interpreting International Journal Of Research And Practice In Interpreting*, 15(2), 168-199. doi: 10.1075/intp.15.2.02dav

El presente estudio se realizó en la Universidad de Surrey y se ubica en el ámbito de la interpretación bilateral y en el contexto de las reuniones entre padres y profesores. Al igual que los textos que hemos tratado, se trata de un estudio descriptivo que describe y analiza la tarea del intérprete bilateral desde una perspectiva en la que se incluye la mediación intercultural.

Se realiza un análisis de unos vídeos de reuniones entre padres y profesores en los que intervino un intérprete profesional. A continuación se estudian las transcripciones de dichos vídeos teniendo en cuenta factores como la dinámica que se establece entre las distintas partes. Los resultados finales demuestran que la presencia del intérprete estimula la concordancia entre los interlocutores, pero que en su mayoría lo consigue utilizando afirmaciones positivas dirigidas a la madre. Por ello, las conclusiones finales incluyen comentarios sobre la necesidad de encontrar una aproximación más comprensiva a la investigación de la interpretación bilateral. El objetivo es conseguir más conocimiento y una concienciación más profunda de las dinámicas de mediación además de evaluar cómo afectan al trabajo del intérprete. De hecho, como nota

final añade que analizar el uso de los *upgrading moves* puede ser beneficioso para futuros estudios.

Creemos apropiada la inclusión de este estudio ya que los textos en su idioma meta también forman parte de la educación necesaria para realizar interpretaciones bilaterales en situaciones de posible conflicto, como pueden ser las reuniones entre padres y profesores. Los textos del encargo no tratan exactamente el mismo tema, pero en ellos se incluye y se recalca la importancia de saber confrontar las situaciones de desacuerdo. También se exploran las dificultades que surgen de la decisión de comportarse como intérprete o como mediador.

Este texto nos fue muy útil para comprender cuáles deben ser los requisitos del intérprete bilateral en una conversación triangulada y hasta qué medida se debe intervenir en ella. Contiene un gran volumen de términos en inglés, entre los que destacaríamos el uso de términos comunes y siglas como «DI» (*dialogue interpreting*). El empleo de dichas siglas nos resulta conveniente, ya que también se encuentran muy presentes en nuestros textos. Una vez sabido que su uso es común en estudios de este tipo, hemos determinado usar las siglas traducidas en los textos meta cuando existiera un equivalente o bien dejándolas en inglés explicando que provienen de dicho idioma en el primer uso. También encontramos curioso el término “*upgrading moves*”, que no habíamos escuchado antes y que resultó interesante de analizar y entender.

2.3.2. Segundo texto paralelo

Torres Díaz, G. (2001). La interpretación comunitaria y la modalidad de diálogo. Propuesta de unidad didáctica. *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*.

En el siguiente texto se presenta una propuesta de unidad didáctica de interpretación comunitaria para una asignatura en la Universidad de Málaga que comprende el programa de la asignatura con sus objetivos fundamentales además de la metodología aplicada. Más adelante se aborda la unidad en sí, donde se describe primero la modalidad de interpretación racionalizada desde la perspectiva de su uso en un contexto educativo tanto a nivel local como internacional. Por otra parte, se presenta una práctica de dicha modalidad a partir de un ejemplo de una interpretación comunitaria real.

En él se tocan temas tan relevantes para el intérprete bilateral (o comunitario, como lo llama la autora) como el origen de la profesión, los tipos y modos de interpretación, el contexto, las técnicas para hablar en público y ciertos ejercicios prácticos para poner en acción los conocimientos adquiridos.

Nos pareció muy relevante seleccionar este trabajo ya que a lo largo de los tres textos que forman parte del encargo se comenta la falta de formación que tienen los intérpretes en los servicios públicos y en este ensayo se analiza en detalle cuál sería la formación idónea para los alumnos de interpretación a través de la presentación de un programa de estudio preparado por un intérprete profesional.

Consideramos que para un intérprete o traductor pueda llegar a desempeñar su rol apropiadamente y que esta profesión esté más regulada y reconocida, es importante que los futuros intérpretes o traductores no solo conozcan las lenguas implicadas en el proceso comunicativo, sino que también cuenten con una formación previa en ambas disciplinas. Además, encontramos extremadamente interesante la inclusión de un apartado dedicado a la historia de la interpretación, pues es importante conocer la historia para entender en qué punto de ella nos encontramos ahora.

En cuanto a la terminología, al tratarse de un texto más bien antiguo, hemos decidido no tomar al pie de la letra las expresiones y equivalentes empleados en él, pues algunos de ellos se han quedado desactualizados. Por ejemplo, no se menciona en ningún momento la «interpretación bilateral», pero sí se habla de la «interpretación de diálogo» o de la «interpretación de enlace». Sin embargo, en tratados más modernos no suele observarse el uso de la «interpretación de diálogo», aunque apreciamos un uso más claro de «interpretación de enlace». A pesar de todo, estimamos que el término más adecuado es «interpretación bilateral» debido a su frecuencia de uso tanto en tratados modernos como en el castellano de España.

Aun así, nos ha resultado un trabajo útil, pues hemos podido apreciar la técnica de empleo de préstamos: cuando se refiere a una técnica o a algún término en inglés, utiliza este en cursiva primero y luego proporciona una traducción en español. Comprobar que otros estudiosos de la interpretación hacían eso nos inspiró a emular su ejemplo y a emplear los términos en inglés en los propios textos encargados.

Además, en él se encuentra un *role-play*, que también nos ha servido de ayuda, ya que también emplea la misma fórmula que se usa en los que se encuentran en los textos, tanto en el Capítulo 4 como en el 6. La traducción de algunos automatismos conversacionales («*Thank you for being willing to see me today*» por «Gracias por concederme esta cita») nos ha servido a encontrar un equivalente más claro para esas mismas expresiones en los *role-play*. Los automatismos conversacionales son expresiones formulaicas cuyo fin es controlar el flujo de la conversación. En contextos de traducción e interpretación se usan generalmente para estimular y encauzar el intercambio lingüístico. Son de suma importancia y por ellos varios autores de los textos paralelos los mencionan o los comentan, pues forman parte de la formación del estudiante.

2.3.3. Tercer texto paralelo

Dal Fovo, E., & Niemants, N. Studying Dialogue Interpreting: an Introduction. *The Interpreter's Newsletter*.

En este trabajo se introduce la práctica de la interpretación dentro de un contexto educativo. En primera instancia se explican los dos grandes avances que han ocurrido dentro del campo de la interpretación bilateral: en primer lugar, la introducción del término «*dialogue interpreting*» y la consiguiente elaboración de un paradigma con respecto a él.

Más adelante se explica qué es el *dialogue interpreting* y en contraposición a otras posturas que hemos podido apreciar en otros textos, prefieren referirse a él como un «tipo» de interpretación más que como una «modalidad» o una «técnica», ya que presta más atención al diálogo y a los autores de este. Asimismo, consideran que es un proceso en el que han de implicarse todas las partes para crear sentido y significado.

También resaltan la naturaleza cruzada de los estudios de interpretación con respecto a otras disciplinas científicas, como la pragmática, la lingüística aplicada, la sociolingüística, la lingüística interaccional y el análisis conversacional. De forma similar a nuestros textos, se trata la base dialógica de la interpretación bilateral y cómo se ve afectada por la forma cultural de expresarnos en conversaciones, ya sea por costumbres culturales, dinámicas interpersonales y aspectos socio-institucionales. Esta parece ser una preocupación recurrente en todos los estudios: ¿debe el intérprete intervenir para favorecer un ambiente sin confrontaciones?

En el momento en el que la interpretación bilateral se comprendió como un fenómeno social, se acuñaron diversas denominaciones para este tipo de interpretación: «*liaison interpreting*», «*community interpreting*», «*public service interpreting*». En este trabajo prefieren aglutinarlos bajo el paraguas de la «*dialogue interpreting*», aunque se describen las razones por las que pueden haber surgido algunos de ellos, como «*public service interpreting*», y se señalan las razones por las que aún no se ha asentado un término en particular: existen tantos contextos en los que puede encontrarse este tipo de interpretación que un solo término puede resultar demasiado amplio. Por el contrario, especificar demasiado puede derivar en que otros contextos no estén tan representados como otros.

Las conclusiones de las autoras es que aún faltan materiales auténticos para determinar cómo estas propuestas terminológicas afectan a la práctica y a su vez, a la formación. Sugieren un análisis profundo de las distintas interacciones que se encuentran en la interpretación, ya sea con la ayuda de cuestionarios o analizando transcripciones de otras interpretaciones anteriores. Como conclusión final señalan que creen que el término más adecuado para esta modalidad es «*dialogue interpreting*», que en este trabajo hemos decidido traducir como «interpretación bilateral».

Desde el punto de vista gramatical este texto nos ha resultado especialmente útil porque hemos podido apreciar el uso de siglas (DI «*dialogue interpreting*», IS «*interpretation studies*»), que también se encuentra presente en los textos origen y que no teníamos claro si mantener o eliminar, puesto que podían resultar confusas si no se conocían. En este aspecto decidimos emular el uso que se les da aquí: explicarlas en un primer lugar y usar las siglas traducidas si no existe un equivalente aceptado en castellano.

Además, consideramos notable el hecho de que se presentaran más términos relacionados con «interpretación bilateral», porque eso nos hizo reflexionar sobre el uso de ellos y sobre cuál era el más adecuado usar en nuestros textos. Conocer más y tener más variedad nos ayudó a decidimos por este equivalente.

2.3.4. Cuarto texto paralelo

Krystallidou, D. (2017). Non-verbals in dialogue interpreter education: Improving student interpreters' visual literacy and raising awareness of its impact on interpreting performance. In: C. Letizia and N. Natacha, ed., *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education..* John Benjamins Publishing Company, pp.260-273.

En este trabajo se trata el uso del lenguaje no verbal en las situaciones de interpretación bilateral y en la formación proporcionada para dicho tipo de interpretación. Este ensayo, al igual que los documentos encargados, forma parte del mismo volumen. Particularmente, este se basa en la poca atención que se ha prestado a la importancia del lenguaje no verbal en las interacciones que se dan en esta modalidad de interpretación. Para ello, se informa de un experimento llevado a cabo en la Universidad de Gante donde se pidió a los estudiantes de interpretación que realizaran un conjunto de actividades dirigidas a concienciar sobre la importancia del lenguaje no verbal dentro de las interacciones típicas de las conversaciones mediadas por intérpretes. Este experimento dio como resultado una fuerte en la concienciación de los estudiantes del impacto de su propio lenguaje no verbal además del de los demás.

Más adelante describen las actividades empleadas para llevar a cabo el experimento, entre las que se encuentran realizar *voice-overs*, interpretaciones (con el sentido de entender una obra) de arte y llevar a cabo microanálisis de otras interpretaciones a niveles de comportamiento no verbal. Después de ello se discutió con los estudiantes y se les preguntó qué conclusiones sacaban de los experimentos y qué habían aprendido de ellos. Sus respuestas fueron claras: comprendieron que las interacciones ocurren tanto verbal como no verbalmente. También mencionaron que no habían sido tan conscientes de la ambigüedad procedente del lenguaje no verbal hasta ese momento. También se discuten las implicaciones que esto puede tener en la educación de los intérpretes bilateral y la necesidad de concienciarlos en este aspecto.

En lo que respecta a la terminología, en este artículo encontramos algunas expresiones que se usan tanto en nuestro encargo como en otros textos paralelos. A saber, «*dialogue interpreter*», que como hemos mencionado anteriormente decidimos traducir como «intérprete bilateral», aunque existen otras opciones, como «intérprete de enlace» o la ya antigua «intérprete de diálogo».

Otra expresión que encontramos en este artículo es la expresión «*teaching module*», que es bastante cercana a otros términos empleados a lo largo de los textos traducidos y cuyo equivalente es «módulo didáctico».

Además, observamos cierto uso continuado de la expresión «*interpreter-mediated interaction*», que también se aprecia en los textos originales de nuestro trabajo. La traducción que hemos preferido es «interacciones mediadas por intérpretes» o «interacciones en las que ha mediado un intérprete».

2.3.5. Quinto texto paralelo

Mejnartowicz, A. (2008). Mediación lingüística y cultural en los Servicios Personales. *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, 2, pp.381-390.

En este trabajo se explican los pormenores de la mediación en el contexto del trabajo del traductor-intérprete formado como mediador intercultural en el ámbito sociofamiliar. Se encuentra dividido en dos partes:

En primer lugar se presenta el marco teórico en el que se comprende la formación en mediación intercultural y social, definiendo específicamente tanto el rol de mediador como la ética profesional que debe seguir el susodicho, además de los aspectos protocolarios. Más adelante se analizan las relaciones entre los conceptos de mediación intercultural, comunicación interlingüística y traducción e interpretación social.

En segundo lugar encontramos una parte práctica donde se pueden advertir las particularidades de la mediación lingüística en el grupo elegido (hablantes de idiomas de Europa del Este). Se analizan diversos aspectos como el contexto de trabajo, que incluye al espacio y los actores, así como la parte técnica de la interpretación, es decir, las modalidades y convenciones de interpretación dependiendo del contexto de mediación.

Por último, el estudio concluye mostrando ciertas observaciones generales sobre los problemas que surgen en las interacciones entre migrantes y profesionales de la formación. En sus conclusiones, al igual que en otros textos, vuelve a señalarse la necesidad de proporcionar una formación adecuada, en este caso para la figura del intérprete-mediador, que resulta imprescindible en los contextos de atención profesional a personas en una situación vulnerable.

Este texto tiene un alto volumen de terminología relacionada con el ámbito de la interpretación bilateral, pero en un principio decidimos elegir este texto porque a lo largo de los capítulos se observaban menciones a la mediación, que es uno de los ejes centrales de nuestros textos. Aparte, muchas de estas áreas de estudio están estrechamente unidas a los conceptos comprendidos en los textos anteriormente mencionados que forman parte de nuestro encargo de traducción, por lo que consideramos relevante incluir este texto paralelo a los anteriores.

Uno de los términos que más nos ayudó fue el uso de «pauta comunicativa», que nos inspiró para traducir «*visual prompt*» como «pauta visual», en lugar del más cómodo y quizá más simple «apoyo visual».

2.3.6. Sexto texto paralelo

Trovato, G. (2010). La interpretación bilateral: un enfoque multidisciplinario. *inTRAlinea*.

En este trabajo de Ángela Collados Aís y María Fernández Sánchez se realiza un breve repaso de la historia, el origen y el desarrollo de la interpretación bilateral, además de la técnica y modalidades interpretativas que pueden advertirse en ella.

Se señala que desde los últimos treinta años ha aumentado el interés por la profesión de intérprete, que no gozaba de dicho privilegio anteriormente: según las autoras, no se consideraba digna de análisis. En la actualidad, al practicarse en ámbitos muy variados, se ha asentado su posición como interpretación bilateral.

La investigación histórica indica que ya desde tiempos antiguos existía este modo de interpretación (aunque conocemos pocas referencias en el ámbito de investigación de la interpretación al desarrollarse esta de forma oral) debido a las diferencias lingüísticas entre las distintas lenguas que hablaban los grupos humanos conquistadores o inmigrantes, además de al hecho de que la interpretación se encontraba al servicio de las necesidades militares, políticas y comerciales. De hecho, uno de los momentos en los que la interpretación bilateral cobró relevancia fue a partir de la Segunda Guerra Mundial: las migraciones masivas y las sucesivas transformaciones económicas y socioculturales transformaron la forma de entender la práctica de la interpretación bilateral y la mediación.

Por ello, las autoras consideran necesario un manual para la didáctica de la traducción que proponga planteamientos tanto teóricos como prácticos. El manual que presentan se creó con la idea de aunar los enfoques teóricos con los prácticos, además de las técnicas utilizadas en este contexto de trabajo.

Así pues, proceden a describir el contenido que se incluye en este manual, empezando por una introducción histórica de los hechos y continuando con modelos para la comunicación interlingüística, rasgos distintivos de la interpretación y cómo practicarlos, planteamientos teóricos y un enfoque particular, tomado del modelo de esfuerzos de Gile (1998). En este último encontramos términos muy interesantes que aparecen en los textos encargados, como «esfuerzo de escucha y análisis», «esfuerzo de memoria», «esfuerzo de toma de notas», «reformulación», «bidireccionalidad». Estos términos nos han servido a la hora de afrontar su traducción, pues comparten un ámbito de estudio similar al que se encuentra en los artículos.

Por otro lado, en el último capítulo las autoras tratan los principios metodológicos específicos de la interpretación bilateral explicando las técnicas más típicas. También analizan ciertos estándares de esta modalidad de interpretación con el fin de realizar sugerencias prácticas que puedan ayudar a los estudiantes a dominar las estrategias principales en las diversas situaciones comunicativas que se les presentarán a lo largo de su carrera tanto académica como profesional.

El trabajo también incluye dos apéndices: el primero dedicado a las convenciones formales de la expresión (los automatismos conversacionales más frecuentes traducidos a varios idiomas),

mientras que el segundo incluye el marco didáctico de la interpretación basándose en el plan de estudios de la Universidad de Granada.

Consideramos que aunque no se trate del trabajo en sí, esta reseña aporta mucha información terminológica, pues al listar las distintas modalidades de la interpretación nos ha provisto de una inesperada fuente de equivalentes en un pequeño número de páginas. Términos como «reformulación» tienen una dificultad inesperada: pueden tener tantas traducciones que depende casi por completo de su contexto. Sin embargo, gracias a este texto quedó claro que dentro de la interpretación la traducción correcta es la provista por él.

2.3.7. Séptimo texto paralelo

Fina, M. (2013). Translation as intercultural mediation, 1-14.

En este trabajo se define, primeramente, la comunicación intercultural, clarificando la terminología actual y, en segundo lugar, los aspectos clave que sirven para localizar la traducción dentro del contexto de la comunicación intercultural. El presente ensayo se centra en el desarrollo en los estudios que han llevado a cabo los académicos interculturalistas.

Según la autora, como la cultura ha ido ganando terreno en las necesidades de una traducción, esto ha conllevado un interés generalizado en la relación entre la traducción y la comunicación intercultural. Sin embargo, ciertos autores, como Katan (1999: 420) señalan que la diferencia entre la traducción y la mediación se encuentra en las necesidades que cubre cada una: mientras que las de un mediador son de corte ético o ideológico, las del intérprete se centran en las necesidades comunicativas entre el texto y el lector. Por ello, la autora comienza definiendo la comunicación intercultural y continúa describiendo cómo se encaja la traducción como acto de comunicación intercultural. Para ello proporciona diversas fuentes que apoyan distintas definiciones de ambos contextos.

Más adelante explora las teorías de traducción centradas en la cultura además de las distintas técnicas que pueden emplearse para realizar una traducción acorde a esta. Al hilo de ello, también trabaja con la definición del traductor como mediador cultural: explica que existen diversas competencias que ha de poseer el traductor para presentar un producto adecuado, entre las que se incluyen la competencia intercultural o el entrenamiento intercultural.

En sus conclusiones, finalmente, podemos observar que considera que la traducción es tanto un acto como un medio para la comunicación intercultural. Apunta que debido a las complejidades de las identidades culturales y a la falta de una división clara de sus fronteras, ha de adoptarse el estudio y la práctica de nuevos modelos y entrenamientos que puedan ajustarse a las necesidades de la interculturalidad adoptando una aproximación transcultural nueva y más amplia.

Creemos interesante incluir este texto paralelo porque nos ha proporcionado una perspectiva más sobre la mediación intercultural. Nos decantamos por elegirlo para tratarlo como apoyo informativo más que terminológico. De hecho, una constante en la elección de los

presentes textos paralelos es la necesidad de aprender más sobre mediación, puesto que ya poseemos conocimientos sobre interpretación.

Por ello mismo nos ha servido de mucho para poder comprender términos como «*cultural mediator*» o los más relacionados con el ámbito de la cultura dentro de un contexto más especializado, lo que nos ha servido para comprenderlos mejor y poder ofrecer una traducción más fidedigna.

2.3.8. Octavo texto paralelo

Fierro Ulloa, I., & Hinojosa Navarrete, M. (2014). La importancia de las técnicas de toma de notas para los estudiantes de interpretación. *Saber Ciencia Y Libertad*, 9(2), 205-216. doi: 10.22525/sabcliber.2014v9n2.205216

En el presente texto se observa una investigación realizada con el objetivo de que los intérpretes adquieran conocimientos acerca de las técnicas para la toma de notas. Como en diversas universidades y planes de estudio, la práctica y la enseñanza de técnicas de toma de notas no se ha mostrado muy presente, por lo que el siguiente artículo propone formas de implementarla con el objetivo de mejorar las competencias de los estudiantes.

En un primer lugar se realiza un estudio del nivel de los estudiantes y graduados en Traducción e Interpretación a través de una entrevista a 15 estudiantes y 15 egresados en el Grado de Traducción e Interpretación.

Más adelante se lleva a cabo una revisión bibliográfica para determinar el tipo de técnicas que existen y finalmente se propone la de Jean-François Rozan. Para ello, es necesario contar con un marco teórico, en el que se explican conceptos tanto de la interpretación consecutiva como de la toma de notas y las técnicas empleadas para ello. A lo largo del artículo se mencionan distintas definiciones ya conocidas, como las de interpretación consecutiva o simultánea. También encontramos descripciones de la toma de notas en las que se remarcan los siete principios de Rozan: darle prioridad a la idea antes que a la palabra, las reglas de abreviatura, el uso de conectares, la negación, el énfasis, la verticalidad y, finalmente, del escalonamiento. Además, propone 20 símbolos.

Más adelante se explica la investigación de campo llevada a cabo y la metodología empleada para analizar los resultados. Esta incluye las preguntas que se realizaron a los sujetos, entre las que se incluyen preguntas sobre la utilidad que podría tener para ellos la toma de notas o si consideran que habría de incluirse un módulo de toma de notas en sus clases de interpretación.

Dichos resultados muestran la necesidad de que los estudiantes apliquen alguna técnica o más con el objetivo de mejorar su rendimiento, debido a la complejidad del proceso educativo y los diferentes retos que han de afrontarse cuando se desempeña el trabajo. De hecho, no conocían la técnica de Rozan, por lo que no sabían aplicarla, por lo que los autores consideran que sería necesario incluirla en la asignatura para enseñarles dichas competencias. También recomiendan

que las autoridades tengan en cuenta la opinión de estudiantes y graduados, pues estas podrían servir para elevar el currículum educativo.

Para nosotros este texto resulta muy interesante porque es de los pocos que incluye terminología sobre técnicas concretas empleadas para la interpretación, ya que algunos de estos mismos términos se encuentran en los propios textos, aunque no sea de forma completamente descontextualizada. Sin embargo, aquí se encuentran muy bien explicadas, por lo que hemos podido encontrar los equivalentes ideales.

2.3.9. Noveno texto paralelo

Davitti, E. and Pasquandrea, S. (2014). Guest Editorial. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), pp.329-335.

En este artículo se trata la perspectiva didáctica desde el punto de vista del profesor de interpretación y traducción. No es el primer artículo de Elena Davitti que incluimos en nuestros textos paralelos, pero hemos considerado que su conocimiento de la materia y la calidad de su redacción pueden resultar muy útiles.

El presente texto se centra en los estudios de interpretación bilateral («*dialogue interpreting*») en el momento en el que la investigación empírica se cruza con la educación del intérprete bilateral. Durante los últimos años ha emergido un nuevo campo de estudio que ha ido expandiendo su foco de estudio para incluir muchos ámbitos profesionales a la vez que distintas aproximaciones tanto interaccionistas como descriptivas a la interpretación bilateral. Aquí se incluye el análisis del discurso, de la conversación, multimodal, etc. Por ello, este trabajo se centra en cómo pueden aunarse teoría y pedagogía para enseñar a interpretar adecuadamente.

Se explica, pues, que las preguntas fundamentales son cómo se puede incluir la investigación empírica al ámbito de la interpretación bilateral y por qué hacerlo.

El porqué se contesta en el siguiente apartado: porque son indispensables para los estudiantes de interpretación ya que de esa forma serán capaces de comprender la complejidad de los contextos de trabajo y el impacto de ciertas decisiones, por lo que aprenderán cómo ajustar su comportamiento basándose en el número de pautas contextuales e interaccionales.

Por otro lado, el cómo se responde con distintas aportaciones de diversos estudiosos: Davitti y Pasquandrea proponen el uso de las «sesiones de datos», usado generalmente en el análisis conversacional puesto que permite a los investigadores compartir sus opiniones en un dataset particular. Por otro lado, aunque Krystallidou propone una metodología semejante, pero que se centra en el papel de los elementos multimodales (la orientación del cuerpo, por ejemplo). Además, también incluyen la visión de Tebble, que informa del uso de las transcripciones en un corpus de consultas médicas en las que intervino un intérprete. Tras el estudio de estas aportaciones se considera que lo ideal es aumentar el aprendizaje activo y promover una enseñanza centrada en el estudiante.

Para ello, se reconsidera el uso de *role-plays* y formas nuevas de usarlos a través de los trabajos de distintos académicos, como Wadensjö, Kadric o Braun y Slater. Las conclusiones generales que se sacan es que es necesario crear lazos entre la investigación empírica y la educación en interpretación bilateral.

El presente texto ha resultado interesante en varios aspectos, pues se mencionan los «*moves*», que también aparecen en el Capítulo 6. En su momento nos decidimos por traducirlos como «movimientos», pero debido a su uso contextual aquí nos debatimos entre usar ese equivalente o «decisiones». Sin duda, nos ha hecho pensar en realizar una investigación más profunda que procure un equivalente claro.

2.3.10. Décimo texto paralelo

Yong, A. (2004). El cultivo del rosal y su propagación. *Cultivos Tropicales*, 25(2), pp.53-67.

El presente artículo trata el cultivo del rosal proporcionando descripciones tanto para principiantes como para entendidos en la materia. Creemos que es un gran artículo para iniciarse en el estudio de las rosas, su cultivo y propagación, pues la autora define los términos más básicos detalladamente.

Comienza introduciendo la rosa como planta (es decir, hablando de sus características botánicas) donde ya menciona algunos de los términos encontrados en el Capítulo 5, como «floración continua» o «rosa híbrido de té». Describe las distintas partes de dicho arbusto (que puede adoptar varias formas), por lo que obtenemos una descripción detallada de los conceptos mencionados.

A continuación explica los antecedentes históricos de la rosa, que se considera originaria de China y que durante 4000 años se extendió por todo el mundo, asentándose en Francia, donde se consiguió hibridar el tipo de rosa mencionado en el texto, la *Peace* o *Mme. A. Meiland*. Nos resulta curioso el hecho de que en español su nombre se mantenga como *Peace*, pero tal y como observamos en el Capítulo 5, también lo hace en otros idiomas, como en el italiano. Una vez asentados estos conocimientos, la autora explica la situación de la rosa en la actualidad, exponiendo los tipos de rosa que se han conseguido en los últimos años y sus características.

En el siguiente punto habla de las condiciones y exigencias para la propagación y el establecimiento de los rosales. En este apartado menciona explica la luz, la temperatura, la humedad ambiental, la concentración de CO₂ y los nutrientes necesarios para que la rosa crezca fuerte y florezca sin problemas. Presenta varias tablas relacionadas con los nutrientes, el efecto de la temperatura y las bacterias que pueden dañar a las rosas para probar sus afirmaciones.

Finalmente, enumera ciertas consideraciones generales sobre el cultivo. Aunque las explica de forma general, se centra en Cuba, país sobre el que se escribió este artículo. Sus conclusiones se basan en las ideas estudiadas a lo largo del texto, por lo que considera que es necesario tener

en cuenta los elementos mencionados anteriormente, de los que destaca el sustrato, el riego y la nutrición.

Este trabajo ha resultado tremendamente útil a la hora de comprender el cultivo del rosal. El hecho de que el ejemplo presentado en el Capítulo 5 sea tan general es que se presta a encontrar una gran variedad de equivalentes en español, muchos de ellos en páginas que no pueden considerarse un recurso académico de prestigio. Por ello, hemos decidido aferrarnos a un argumento de autoridad y hemos empleado los términos aquí presentados, ««floración continua» y «rosa híbrido de té». Además, creemos que se trata de un ensayo muy ilustrativo que puede resultar de gran ayuda tanto para estudiantes como para cualquier profesional que deba enfrentarse a una traducción en este ámbito.

2.3.11. Undécimo texto paralelo

Nur Kabay, F. and Eren Ökten, C. (2019). Practicing Mediation Activities for Developing Intercultural Competence. *Language Teaching Tomorrow*.

El presente trabajo tiene como objetivo inspirar al lector a examinar textos literarios para comprender ciertos aspectos culturales del lenguaje. El grueso del trabajo analiza un estudio participatorio con estudiantes de nivel B1 de una escuela interna de Estambul. En dicho estudio se adaptaron textos literarios para observar cómo se comportaban los alumnos frente a actividades que requirieran de mediación de textos literarios, mediación de contextos y mediación de comunicación.

En primer lugar, consideran que la mediación es una materia importante porque proporciona un campo de negociación entre la lengua que se aprende y la lengua materna, sin olvidar que facilita la comunicación y la cooperación al ayudar a dispersar el ambiente en situaciones delicadas.

La primera actividad de mediación que se explica consiste en mediar un texto mediante la simplificación a un nivel B1 para adaptarlo a la competencia lingüística de los alumnos. Esto se consigue explicando el contenido a través del relay de información específica, el procesamiento del texto, la explicación de información, etc.

La segunda actividad, por otro lado, se refería a la mediación de los conceptos, y se relaciona con la competencia sociolingüística. Ayuda a explorar los usos de una lengua en ámbitos comunes como la moda o la cocina. Mediar conceptos también involucra a dos ángulos que se complementan mutuamente: el desarrollo y la elaboración de significado y la promoción de las situaciones que permitan cambios y desarrollo conceptual.

Finalmente, la tercera actividad consiste en realizar una mediación, que proporciona competencias pragmáticas con respecto a las situaciones propias de la vida diaria y que sirven para formar una comunicación exitosa entre los estudiantes que posean distintas características socioculturales, intelectuales, sociolingüísticas y personales.

Los resultados finales de las actividades demostraron que este tipo de ejercicios motivaban tanto a los estudiantes como a los profesores para encontrarse en un punto medio de conocimientos lingüísticos usando textos literarios.

Aunque no haya servido de mucho en el objeto de encontrar términos equivalentes, sí lo consideramos aportación notable a la hora de entender los conceptos propios de la mediación, área de estudio que en el campo de la interpretación bilateral se menciona (al igual que en los tres textos que han de traducirse) si bien no se explica detalladamente. Por ello, consideramos que era importante comprender a qué nos referíamos cuando hablábamos de mediación, y pensamos que la mejor forma de hacerlo era comprendiéndolo desde un punto de vista que se alejara ligeramente de la interpretación bilateral.

2.4.Otros recursos utilizados

Con respecto a los recursos que se emplean en la elaboración de una traducción, consideramos de especial importancia aquellos que nos han provisto con formas de sortear los obstáculos tanto léxicos como gramaticales e incluso culturales. Por ello, estimamos adecuado dividirlos en dos categorías: diccionarios (tanto bilingües como monolingües) y corpus lingüísticos.

En primer lugar, los diccionarios son una herramienta extremadamente útil a la hora de traducir, ya sean monolingües o bilingües. Aunque al inicio de una traducción (o, incluso, al comienzo de las andaduras de cualquier traductor) es común emplear diccionarios bilingües, a medida que se adquieren nuevos conocimientos de ambos idiomas, el traductor ha de comenzar a emplear diccionarios monolingües: ya sea para consultar colocaciones en la lengua meta, investigar el uso exacto de un término especializado... Consideramos que esta es una evolución positiva, pues la labor investigativa en el campo de la traducción también depende del bagaje cultural del profesional, así como del conocimiento especializado de ciertas materias.

Muchos de estos diccionarios especializados suelen encontrarse en volúmenes impresos más que en Internet, pero eso no significa que los diccionarios en línea no puedan ser fiables. Varios de los que listamos aquí provienen de la informatización de la misma información contenida en las versiones en papel, y, por ello, los consideramos lo suficientemente prestigiosos como para usarlos.

En segundo lugar, hemos hecho uso de corpus lingüísticos, en este caso, de la lengua castellana. Consideramos que son un recurso que se aprovecha más bien poco pero que ofrece muchas opciones de investigación de la lengua. Entre ellas se encuentra la posibilidad de buscar palabras en uso dentro de textos tanto comunes como especializados, además de la posibilidad de delimitar la búsqueda de forma cronológica, geográfica (dependiendo del país hispanohablante) o según el medio (libros, revistas, periódicos...), el área de estudio (biología, derecho, artes...) o el autor.

2.4.1. Diccionarios

Continuando con la lógica establecida en el punto anterior, al ser los diccionarios bilingües los primeros que se usan en el desarrollo de una traducción, creemos adecuado presentar primero aquellos que nos han ayudado durante el proceso:

El Diccionario Collins en su versión en línea, que lleva en funcionamiento desde 2007, pero tiene más de 200 años de historia detrás. Aunque se trate de un diccionario bilingüe, también incluye <https://www.collinsdictionary.com/es/>, su propia versión monolingüe en español. Se trata de un diccionario claro y conciso que ha venido bien para establecer ciertos equivalentes desde una fuente más prestigiosa, pues si bien era complicado encontrar algunos de ellos, lo hemos empleado para constatar que la traducción de ciertos términos era la adecuada.

El Diccionario Léxico, también conocido como Oxford, también en su versión en línea, activa desde el año 2000. En un principio siempre preferimos consultar diccionarios que provengan de instituciones de cierto renombre, tales como Oxford, Cambridge o Collins porque confiamos en su prestigio y en los años que llevan trabajando en este ámbito. En las últimas semanas ha cambiado tanto su nombre como su presentación en línea, por lo que ahora se encuentra disponible en <https://www.lexico.com/es>. Su empleo en las traducciones aquí presentadas ha sido muy similar al de los Diccionarios Collins o Cambridge.

Por otro lado, también hemos hecho uso del Diccionario Cambridge en su versión bilingüe, que se puede encontrar online y que incluye opciones de búsqueda y almacenamiento de términos que simplifican mucho el proceso de búsqueda: al elaborar una lista propia con los términos buscados y definidos se nos ha facilitado la elaboración del glosario correspondiente. De hecho, consideramos que esta es una de sus características más llamativas, pues aunque se asemeje a los diccionarios anteriores, la posibilidad de almacenar los términos permite una búsqueda rápida y eficaz. Puede encontrarse en <https://dictionary.cambridge.org/es/>.

El diccionario Linguee no lleva tanto tiempo en activo, pues el servicio web se abrió al público en 2009. Se ha convertido en una herramienta de referencia al centrarse en proveer ejemplos reales de textos paralelos en ambos pares de lenguas. Esto se consigue indexando millones de textos en los que el propio usuario puede aplicar una búsqueda difusa similar a la de Trados Studio. Se ha tratado del diccionario al que hemos recurrido cuando los tres anteriores no han podido proporcionar equivalentes, pues al tratarse más de una herramienta de búsqueda que de un diccionario en sí, pues muchas de las entradas no tienen definiciones de las palabras utilizadas. Se puede consultar en línea en <https://www.linguee.es/>.

Por último, otro recurso tremendamente útil en la búsqueda de equivalentes no solo en el par inglés-español sino en todos los idiomas de la Unión Europea ha resultado ser IATE (por sus siglas en inglés, **I**nteractive **T**erminology for **E**urope), que gracias a su amplísima base de datos, activa desde 2004, se pueden encontrar los equivalentes para términos con textos paralelos extraídos de páginas web gubernamentales. Lo hemos empleado para búsquedas de términos relacionados con el ámbito de la botánica, mencionada en el Capítulo 5, y de términos relacionados con la didáctica. En línea en <https://iate.europa.eu/home>.

Continuamos presentando los diccionarios monolingües que hemos utilizado para búsquedas más específicas en la lengua española, entre los que se encuentran diccionarios de sinónimos y antónimos y el Diccionario de la Real Academia Española.

Hemos hecho uso del diccionario de sinónimos de WordReference que se halla en <https://www.wordreference.com/sinonimos/> . Contiene más de 30.000 entradas y más de 200.000 sinónimos y antónimos, por lo que lo hemos considerado una herramienta vital a la hora de buscar este tipo de términos para enriquecer el vocabulario de la traducción y evitar repeticiones innecesarias que resten a la calidad final del texto. Más que una herramienta de traducción casi la consideramos una herramienta de redacción, pues su uso aporta fluidez a la lectura final del texto y facilita la adaptación de este.

En esta misma línea también hemos contado con la ayuda del Diccionario de Sinónimos de El País, creado por la Editorial Santillana y que proporciona, al mismo tiempo, una lista tanto de sinónimos como de antónimos. Disponible en <https://servicios.elpais.com/diccionarios/sinonimos-antonimos/> .

Con el mismo objetivo de mejorar la redacción y la fluidez del producto final, hemos hecho uso también de la Fundación del Español Urgente (Fundéu), que se trata de una asociación asesorada por la RAE cuyo objetivo es clarificar cuestiones sobre el uso del español, ya sea latinoamericano o castellano. Se trata de una herramienta muy útil, pues nos ha servido para consultar dudas y corregir fallos gramaticales en términos de más especialización que puedan resultar menos conocidos. Se puede encontrar en <https://www.fundeu.es/>.

Pero quizá el diccionario más reconocido sea el de la Real Academia Española, que lleva activo de forma online desde 2001, cuando se cargó a la web la vigesimosegunda edición del *Diccionario de la lengua española*. En la actualidad no solo cuenta con el diccionario, sino que podemos acceder a recursos tan interesantes como el *Diccionario Panhispánico de Dudas* o el *Diccionario del español jurídico*. También podemos hallar otros recursos interesantes, como las bases de datos de corpus. En este caso lo hemos utilizado para buscar las mejores colocaciones y para asegurarnos de que los significados de las palabras son los adecuados en español, pues existen muchos matices que resultan desconocidos si no se está familiarizado con el uso de estos recursos. Disponible en <http://www.rae.es/>.

2.4.2. Corpus lingüísticos

Con el objetivo de hacer la traducción más cercana al lector, y teniendo en cuenta que hemos decidido que nuestro receptor muy probablemente va a hablar español de España, una de las opciones que se nos presentaba era traducir ciertos términos complicados por aquellos que se observaran con más frecuencia en España. Para discernirlo nos hemos ayudado del CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*) cuya primera versión lleva en activo desde el año 2008, aunque se actualizó en 2015 para añadir la versión anotada con más lemas, formas y categorías gramaticales. Esta herramienta se encuentra disponible en <http://corpus.rae.es/creanet.html>.

2.4.Glosarios y uso de herramientas TAO

Un glosario creado para ser usado con una herramienta TAO ofrece, sin duda, comodidad. Simplemente con cargar el texto y el glosario, el propio programa se encarga de sugerir el equivalente de la palabra detectada. Dicho software ha convertido la traducción en un proceso

más sencillo, ya que brinda más tiempo para realizar labores que precisen de más concentración, como la documentación.

Los inicios de las herramientas TAO (Traducción Asistida por Ordenador, o CAT, por sus siglas en inglés) se remontan a mucho antes de los 90, cuando se produjo una mayor integración de estas herramientas gracias a los avances tecnológicos. No obstante, se reconoce la necesidad de este tipo de ayudas mucho antes de esta época. Ya en 1966 un informe de la ALPAC (Hutchins, 1998: 287-307) animaba a avanzar en la investigación de la lingüística computacional y en el desarrollo de apoyos informáticos para los traductores.

Es necesario aquí remarcar la diferencia entre la considerada *machine aided human translation* (MAHT, por sus siglas en inglés) y la *human aided machine translation* (HAMT por sus siglas en inglés). La primera se relaciona con las herramientas TAO y sus esfuerzos se centran en facilitar la elaboración de una traducción. La segunda, por otro lado, se utiliza mayoritariamente en los procesos de pre y posesición, y es la propia máquina quien proporciona un producto que antes o después corrige un profesional.

A finales de la década de los 60 se empezaron a tener más en cuenta los recursos terminológicos computerizados, particularmente en las organizaciones gubernamentales e industriales debido a la creciente necesidad de bancos de datos y glosarios que estuvieran al día y resultaran fáciles de consultar. Esta presión fue fruto de numerosas dificultades: cambios tecnológicos en muchas disciplinas, como la científico-técnica, la creación de nuevos conceptos, nuevas técnicas y nuevos productos, la falta de estandarización de la terminología y la existencia de muchas fuentes de información de dudosa calidad. Los diccionarios con información léxica o semántica no cubrían las necesidades del mercado, por lo que los profesionales comprendieron que era necesario desarrollar otros que dejaran estas características a un lado y se centraran en la creación de bases de datos que pudieran usarse para la *machine translation* (traducción automática).

En los 70 se comenzaron a construir otras bases de datos terminológicas para proveer información sobre palabras individuales o frases con el objetivo de incluirse tanto en glosarios para textos específicos como en diccionarios de uso general. Muchas de estas bases eran multilingües, y la gran mayoría de ellas proporcionaban acceso directo en línea. En algunos casos también incluían definiciones o bien se enmarcaba los términos en su contexto de uso. Por ello, resultaban un gran recurso tanto para traductores como para lexicógrafos, que también vieron su labor aliviada.

El primer archivo de traducción que se conoce fue confeccionado por Peter Arthern en 1979 (Hutchins, 1998: 287-307) dentro del seno de la Comisión Europea. Su propuesta, con el tiempo, evolucionó hacia lo que hoy conocemos como memoria de traducción. Arthern tuvo en cuenta un hecho clave: que muchos de los textos que se traducían en la organización contenían frases repetitivas e incluso extractos de documentos traducidos anteriormente. Los traductores perdían tiempo retraduciendo textos con los que ya se había trabajado. Con ello en mente, propuso almacenar todos los textos origen y meta con el fin de simplificar la búsqueda de las partes que fuera necesario retraducir. A este proceso lo llamó «traducción por búsqueda de textos» y concibió un puesto de trabajo que pudiera acomodar un sistema de traducción automática completo. Sin embargo, su idea no vería la luz hasta la década de los 90.

Martin Key adoptó una posición diferente sobre el desarrollo del puesto de trabajo del traductor. En un artículo escrito en 1980, combinó una crítica a la traducción automática (debido al objetivo que se marcaron los expertos en aquella época, que comprendía la noción de que las máquinas podían reemplazar a los humanos en la elaboración de traducciones) con la idea de que se podían desarrollar herramientas que ayudaran al profesional en la elaboración de una

traducción. Planteó un tipo de programa que pudiera proveer al traductor con los textos que se repitieran y que incluyera otras facilidades para el traductor, como un editor para textos multilingües con una pantalla desdoblada en la que pudiera leer al mismo tiempo el texto meta y el origen además de un glosario para poder buscar cualquier término automáticamente. Alan Melby (1981) tomó esta idea y la expandió con la adición de un identificador de concordancias bilingüe que permitiera buscar posibles equivalentes dentro del mismo contexto en ambos pares de lenguas.

Ambos creían que el enfoque ideal de la traducción asistida fuera, precisamente, que el ordenador asistiera y el humano tradujese. Este concepto evolucionó durante la siguiente década al aumentar la presencia de ordenadores personales. La empresa holandesa INK desarrolló un programa para particulares llamado Text Tools que comenzó a distribuir TSS Trados en Alemania en 1984. Este software se convirtió en uno de los más exitosos y a día de hoy es uno de los más usados. En la actualidad se conoce con el nombre SDL Trados (SDL, 2019).

El éxito de MultiTerm, aplicación que lanzó también Trados en 1999 y cuya función es gestionar glosarios y bases de datos bilingües, se afianzó el mercado de este tipo de aplicaciones y otras empresas comenzaron a desarrollar muchas otras herramientas TAO. Entre ellas se encontraba Wordfast, que vio la luz en 1999 de la mano de Yves Champollion (Wordfast.com, 2019). La diferencia entre ellas es que hasta 2002 Wordfast se trató de software gratuito, y aunque en la actualidad ha de adquirirse, también han presentado Wordfast Anywhere, que se encuentra en línea. Trados, sin embargo, siempre ha sido una herramienta de pago.

Decidimos confeccionar las traducciones con herramientas TAO porque al poseer cierto conocimiento de ellas creímos oportuno asentarlos antes de dar los primeros pasos en el mercado laboral. En un principio pensamos en trabajar con Wordfast Anywhere, pero al final nos decantamos por SDL Trados 2014 por su facilidad de uso, así como la existencia de muchos más manuales. Consideramos que ambas pueden ser una gran herramienta si el alumno sabe tratarla adecuadamente: en volúmenes extensos, opciones como las memorias de traducción ahorran el tiempo necesario para dedicarlo a otras tareas. La suma total de los tres artículos ascendía a 20 000 palabras. Este resultado proporcionaba la oportunidad perfecta para integrar estos materiales al trabajo final. Además, gracias a las opciones para agregar y editar glosarios creados con MultiTerm, el producto se concluyó de manera mucho más veloz.

Hemos utilizado SDL Trados Studio para trabajar en la traducción de los documentos, al igual que Microsoft Office Excel para crear el primer glosario y MultiTerm para transformarlo al formato que emplea Trados.

2.4.1. Glosario bilingüe

A continuación presentamos el glosario que hemos recopilado con los términos más interesantes, así como los más frecuentes. Algunos han exigido un nivel de especialización mayor en términos que desconocíamos (como los relacionados con el cultivo de rosas) mientras que el criterio para elegir otros ha comprendido la repetición de dichos términos a lo largo de los tres textos.

Approach: aproximación

Consideramos que este término es relativamente común en los tres textos. Una aproximación, en el contexto académico, es una materia de la que se intenta dar un conocimiento aproximado,

pues no existen demasiados estudios sobre el tema o el autor no los considera suficientes. La traducción de este término proviene del Diccionario bilingüe Oxford en su versión en línea.

Background: antecedentes

Este término se encuentra en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training. Background* tiene diversos significados en español, y en este caso el más cercano sería el relativo a los hechos que ocurrieron con anterioridad y que proporcionan el suficiente trasfondo para comprender lo que ocurre en el presente. Hemos utilizado la traducción del Diccionario bilingüe Collins en su versión en línea.

Bare-root rose: rosa a raíz desnuda

Podemos localizar este término en el Capítulo 5, *Ideas for use of notes and other visual prompts in dialogue interpreting classes*. Las plantas a raíz desnuda son aquellas que se venden sin tierra y con sus raíces al descubierto. Se trata, sin duda, de un término particular del ámbito de la jardinería. Encontramos su traducción ideal gracias al diccionario en línea de Linguee y con la ayuda de textos paralelos en español.

Business: negocio

Este término se observa particularmente en el Capítulo 6, *(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*. Aunque existen muchas definiciones de la palabra «negocio», en este caso se trata de, en palabras de la Real Academia Española, «acción y efecto de negociar». Encontramos su traducción en el Diccionario Collins en su versión en línea.

Buyer: comprador

En la línea del término anterior, este término se localiza en el Capítulo 6, *(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*. Se define como la persona que realiza o pretende realizar la acción de comprar algo, ya sean servicios o bienes. La traducción proporcionada proviene del Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Communication: comunicación

Este término se repite a lo largo de los tres textos. La RAE la considera, entre otras, la «transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor». Hemos utilizado la traducción del Diccionario bilingüe Collins en su versión en línea.

Consecutive interpretation: interpretación consecutiva

Este término se localiza en los tres capítulos, pero particularmente en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. La interpretación consecutiva es la modalidad en la que se realiza la interpretación tras una intervención larga del orador (ya sea total o parcial). La traducción de este término proviene del diccionario bilingüe Linguee en su versión en línea.

Course: clase

Este término puede encontrarse en los tres capítulos, pero sobre todo en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. La traducción literal de *course* es «curso», pero consideramos que dentro del texto se trata más bien de una de las asignaturas que se imparten durante el grado, y por eso preferimos traducirlo como clase. Encontramos esta traducción en el diccionario Linguee.

Degree: carrera

Este término se repite a lo largo de los tres textos. Una carrera dentro del contexto académico es el «conjunto de estudios, generalmente universitarios, que habilitan para el ejercicio de una profesión» según la RAE. Decidimos traducir el término como «carrera» para no confundirlo con las instancias en las que se menciona el «Grado» en los textos, que se trata del plan de estudios que poseen varios países de la UE. La traducción proporcionada proviene de Linguee.

Dialogue interpreting: interpretación bilateral

Este término es recurrente en los tres textos, por lo que lo hemos considerado una aportación valiosa al glosario. Como bien sabemos, la interpretación bilateral es la disciplina y área de trabajo que se ocupa de la interpretación entre dos o más oradores que se encuentran en la misma sala. Según el CREA, la acepción «bilateral» se usa mucho más en España que en otros países hispanohablantes (un 42.84% frente al 13.80% de México, por ejemplo), por lo que he preferido usar este término en lugar de otros como «interpretación de diálogo» o «interpretación de enlace» por una cuestión de frecuencia en el mercado castellano.

English: inglés

El presente término puede encontrarse en todos los capítulos. Según la RAE, el inglés es una «lengua germánica occidental que se habla como lengua materna en el Reino Unido, Irlanda, América del Norte y también en muchas partes de Oceanía, África y Asia, y que se emplea como lengua de comunicación en todo el mundo». La traducción proporcionada proviene del Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Exhibitor: expositor

Término encontrado en el Capítulo 6, *(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*. Un expositor es la persona que muestra sus productos con el objetivo de atraer compradores. Encontramos su traducción directa en el Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Facilitator: facilitador

Se encuentra en los Capítulos 4 y 6. Un facilitador es aquella persona que guía o, como su nombre indica, facilita una actividad y un progreso en ella. Su traducción puede encontrarse en el Diccionario Collins en línea.

Fair: feria

Encontrado en el Capítulo 6, *(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*. Una feria es un lugar donde se reúnen negocios y compradores para exponer sus productos y realizar los negocios pertinentes. Encontramos esta traducción en el Diccionario Oxford en su versión en línea.

Feedback: *feedback*

El presente término se encuentra a lo largo de todos los capítulos. El *feedback* son los comentarios, opiniones y críticas que pueda tener otra persona sobre el trabajo desempeñado. Sin embargo, en el ámbito interpretativo, he encontrado que se suele mantener en inglés, por lo que he decidido mantenerlo así.

Field work: trabajo de campo

Este término se encuentra en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. Se trata del conjunto de actividades prácticas que se llevan a cabo lejos del centro de

estudio para aprender de forma práctica. La traducción se encontró en el Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Focus: centrarse

Término presente a lo largo de todos los textos. «Centrarse» es el acto de concentrar la atención en un asunto en particular. Hemos utilizado la traducción del Diccionario bilingüe Collins en su versión en línea.

French: francés

Podemos localizar este término en el Capítulo 5, *Ideas for use of notes and other visual prompts in dialogue interpreting classes*. Según la RAE, es la «lengua romance, originada en la región de París, que se habla en Francia, en algunos países de su entorno y también en antiguos dominios franceses de América, África y Oceanía». La traducción proporcionada proviene del Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Hybrid tea rose: rosa híbrido de té

Este término se encuentra en el Capítulo 5, *Ideas for use of notes and other visual prompts in dialogue interpreting classes*. Este tipo de rosal es uno de los más comunes (Yong 2007, 53) y se caracteriza por sus flores dobles y su extendido uso. La traducción proviene de un texto paralelo en español, *El cultivo del rosal y su propagación*.

Input: *input*

El presente término se encuentra particularmente en el Capítulo 6. El *input*, en el contexto de una interpretación, es el mensaje original. Sin embargo, no encontré ningún equivalente (entrada, por ejemplo) que me satisficiera en español, pues es tremendamente común dejar el término en inglés. Por razones de frecuencia me decidí por mantener el término en ese idioma.

Instructor: monitor

Este término se localiza en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. Un instructor es la persona que guía una actividad tanto deportiva como académica. Encontramos esta traducción en Linguee.

Interaction: interacción

Término encontrado en todos los textos. Las interacciones son relaciones, en este caso, orales, no verbales o escritas, entre dos o más personas y en uno o más idiomas. La traducción proporcionada proviene del Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Intercultural communication: comunicación intercultural

Este término aparece, sobre todo, en el Capítulo 6. La comunicación intercultural es el tipo de comunicación que se produce al interactuar personas con distintos orígenes culturales. La traducción de este término proviene del diccionario Linguee.

Intercultural mediation: mediación intercultural

Este término puede encontrarse en el Capítulo 4, sobre todo. El mediador intercultural es la persona que, teniendo conocimientos sobre las dos culturas y entrenamiento en mediación, actúa de puente entre los interlocutores para reducir los problemas de entendimiento. Encontramos la traducción en el diccionario Linguee.

Interpretation: interpretación

Término encontrado en todos los textos. La interpretación es la disciplina que se ocupa de la translación de contenido de una lengua a otra (u otras) a través del canal oral. La traducción final procede del Diccionario Collins en su versión en línea.

Italian: italiano

El presente término puede encontrarse también en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. Según la RAE, el italiano es una «lengua romance que se habla en Italia como lengua común, y también en Suiza, Cerdeña, San Marino y comunidades italianas de América.». El Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea proporciona la traducción al español.

Listening comprehension: comprensión auditiva

Este término se puede encontrar en el Capítulo 6. La comprensión auditiva involucra la mezcla de la definición de los dos términos que forman el sintagma: la comprensión auditiva implica entender mensajes orales. La traducción proviene de la traducción del sintagma buscado en textos paralelos.

Mediation: mediación

Término localizable en todos los textos. La mediación es el acto de intervención entre dos o más interlocutores para crear un puente y llegar a un acuerdo mutuo. La traducción proporcionada proviene del Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Memory: memoria

Término presente en todos los textos debido a su estrecha relación con la labor del intérprete. Recurrimos a la Real Academia Española: «Facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado». La traducción proporcionada proviene del Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Move: movimientos

Encontrado en el Capítulo 6, *(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*. Aunque parezca un término fácil, en el ámbito discursivo se consideran «movimientos» los cambios y diferenciaciones entre distintos tipos de discurso (como el saludo, las felicitaciones, etc.). La traducción proporcionada proviene del Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Negotiation: negociación

Término procedente del Capítulo 6. Una negociación es el acto en el que intervienen dos o más personas para conseguir determinados objetivos y que idealmente finalizaría con el cierre de un trato o negocio. La traducción se encontró en el Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Note taking: toma de notas

El presente término puede localizarse en todos los textos. La toma de notas es una de las estrategias más utilizadas en la interpretación, pues consiste en anotar los datos más importantes con el objeto de reproducir el discurso lo más fielmente posible. Como se trata de un término más bien especializado, no se utilizó ningún diccionario, sino textos paralelos.

Output: *output*

El presente término se encuentra particularmente en el Capítulo 6. El *output*, en el contexto de una interpretación, es el mensaje final. Sin embargo, no encontré ningún equivalente (salida, entre otros) que me satisficiera en español, pues es tremendamente común dejar el término en inglés. Por ello, me decidí por mantener el término en ese idioma.

Participant: participante

Término que aparece en el texto 4. Un participante es aquella parte que forma parte de un intercambio oral, que puede constar de dos o más personas (en el caso de la interpretación bilateral, al menos tres). La traducción procede del Diccionario Cambridge en línea.

Party: parte

El siguiente término se encuentra en el Capítulo 6, *Role-playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*. En este caso, *party* pretende indicar las distintas partes que realizan el acto de comunicación, es decir, los interlocutores. Por ello, aunque tenga otros significados más claros, dentro del contexto del texto hemos decidido traducirlo como «parte». Apoya esta traducción el diccionario bilingüe Linguee.

Programme: plan

Este término se localiza en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. En este texto se usa para designar un conjunto de asignaturas y enseñanzas que son parte de un curso o de una carrera, por lo que el equivalente ideal será «plan» por su relación con «plan de estudios». La traducción de este término proviene del diccionario Linguee.

Repeat flowering: floración continua

Este término se encuentra en el Capítulo 5, *Ideas for use of notes and other visual prompts in dialogue interpreting classes*. Los rosales que florecen de forma continua los hacen siguiendo un ciclo alterno de crecimiento de tallos y hojas, seguidos de la floración, en varios espacios de tiempo. Por tanto, se trata de una floración que se repite a lo largo del tiempo. La traducción proviene de un texto paralelo en español, *El cultivo del rosal y su propagación*.

Role-play: *role-play*

Término repetido a lo largo de los tres textos. Los *role-plays* son actividades dinámicas en las que se interpretan papeles para practicar distintas habilidades. Los términos proporcionados en español, al igual que *input* o *output*, no tienen apenas uso dentro del ámbito de la interpretación, por lo que decidí dejar el término en inglés.

Rose: rosa

Término proveniente del Capítulo 5. Una rosa es una flor común proveniente de un arbusto (el rosal) que se cultiva por su belleza. La traducción del término proviene del Diccionario Collins en su versión en línea.

Scope: alcance, campo

Se presenta a lo largo de los tres textos, pero principalmente en el Capítulo 6. «Alcance» representa el campo que cubre una investigación. La traducción se encontró en el Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Simultaneous interpretation: interpretación simultánea

El siguiente término puede localizarse en todos los textos. La interpretación simultánea es aquella que se realiza generalmente en cabina y en la que se produce el discurso mientras se

recibe *input*. En este caso, al ser un término tan común, la traducción proviene del diccionario Linguee.

Spanish: español

El siguiente término se encuentra en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. Según la RAE, el español es una «lengua romance que se habla en España, gran parte de América, Filipinas, Guinea Ecuatorial y otros lugares del mundo». La traducción proporcionada proviene del Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea.

Speaker: orador o hablante

Término que aparece en todos los textos. Un orador o hablante es aquella persona que produce un discurso (ya sea corto o de más longitud). La traducción del término proviene del Diccionario Cambridge en su versión en línea.

Speech: discurso

Término que se repite a lo largo de todos los textos. El discurso es el mensaje, tanto oral como escrito, que expresa un hilo de pensamiento. El Diccionario Collins bilingüe en su versión en línea proporciona la traducción al español.

Stage: etapa

Término que se observa en los Capítulos 4 y 6. En el ámbito académico, una etapa es una de las fases en las que se adquieren diversos tipos de conocimiento. La traducción seleccionada proviene del Diccionario Cambridge en su versión en línea.

Strategy: estrategia

El siguiente término aparece en los tres capítulos. Una estrategia, en el campo de la traducción e interpretación, se refiere a las técnicas que se desarrollan o se aprenden naturalmente para facilitar una traducción o interpretación o bien mejorar el producto final. Traducción procedente del Diccionario Cambridge en línea.

Symbol: símbolo

El presente término se localiza en los tres capítulos. Los símbolos son figuras o garabatos que contienen significado y que pueden servir para facilitar la labor del intérprete ya que ahorran tiempo y espacio durante la toma de notas. La traducción del término proviene del Diccionario Collins en su versión en línea.

Trade: comercio

Trade se localiza mayoritariamente en el Capítulo 6, *(Role-)playing fair(s). Introducing interpreting students to business negotiations*. Se define como las actividades que se centran en realizar un intercambio comercial. La traducción elegida procede del Diccionario Collins en línea.

Translation: traducción

El presente término aparece en los tres textos. La traducción es la disciplina que se encarga de la traslación de significado y forma de un idioma a otro. Como se trata de un término común, la traducción proviene del diccionario Linguee.

Turn: turno

Este término se puede observar sobre todo en el Capítulo 6. Un turno en el ámbito interpretativo se refiere al momento en el que una de las partes tiene un permiso tácito para expresar sus ideas. Su traducción se encuentra en el Diccionario Collins en su versión en línea.

Visual input: información visual

Este término se encuentra presente en el Capítulo 4. La información visual forma parte del discurso, ya sea con fotos, gráficas, etc. Puede tratarse tanto de una pauta visual como de parte del discurso que es necesario traducir o interpretar. Traducción procedente del Diccionario Cambridge en línea.

Visual prompt: pauta visual

Término localizado en el Capítulo 4, *Interpreting and mediation. Raising awareness by training*. Una pauta visual es aquella que forma parte de la información visual pero que funciona como ayuda para el intérprete. Esta traducción proviene del diccionario Linguee en línea.

Work: trabajo

Término que aparece en todos los textos. En los textos tiene múltiples significados: se refiere tanto al trabajo como tarea encomendada a una persona como al trabajo como actividad retribuida y por la que se percibe retribución pecuniaria. La traducción procede del Diccionario Collins en línea.

3. Metodología

3.1. Esquema de trabajo

El primer paso en un trabajo de este calibre era realizar una lectura atenta de los textos para analizarlos con propiedad, facilitando así la búsqueda de dificultades de traducción. Por otro lado, comenzamos a informarnos sobre el marco teórico que rodea tanto a la traducción como a la mediación y a su naturaleza, que se encuentra estrechamente ligada a la de la interpretación bilateral. Seguidamente debíamos escanear el libro y transformarlo en un formato editable con la herramienta ABBYY FineReader, que gracias a su tecnología de reconocimiento óptico de caracteres simplificó enormemente la tarea. Como ninguna tecnología es perfecta, se hizo necesaria una relectura de los textos para detectar cualquier fallo que pudiera dificultar la carga del texto a Trados Studio 2014. Antes de empezar a traducir, consideramos fundamental crear un glosario en Excel con los términos más comunes de los tres artículos. Finalmente, y con la ayuda de MultiTerm, procedimos a convertirlo al formato adecuado para añadir facilidades al proceso de traducción: en Trados, cargar un glosario implica que al empezar a escribir la palabra se despliegue una ventana que proporciona la opción de escribirla por completo presionando la tecla Enter. En una traducción con un amplio volumen de palabras se trata de una ventaja que debe tenerse en cuenta porque ahorra mucho tiempo.

La traducción de los capítulos, que analizaremos más adelante de forma pormenorizada, estuvo caracterizada por la utilización de de textos paralelos así como del uso de diccionarios bilingües y monolingües. Una vez traducidos, consideramos que revisar es imprescindible para localizar la mayoría de los fallos. Las erratas son los más fáciles de localizar, ya que saltan a la vista con una relectura rápida. Les siguen las construcciones gramaticales extrañas o poco naturales.

También decidimos procurar la ayuda de compañeros y de traductores profesionales para localizar fallos que no pudiésemos percibir.

Una vez terminada la revisión de los textos, nos dedicamos a la adición de los términos más difíciles que procuraran una búsqueda y documentación más profunda. Más adelante documentamos tanto el uso de los recursos mencionados anteriormente como las dificultades de traducción.

3.2.Contexto e información sobre los textos originales

3.2.1 Contextualización

Los artículos contenidos en el volumen de *Teaching dialogue interpreting* se enmarcan dentro del ámbito de la didáctica, en este caso de la comunicación intercultural, la traducción y la interpretación bilateral. Como bien sabemos, este campo se ha asentado en los últimos años debido a los continuos avances tecnológicos y a la facilidad migratoria que existe en estos momentos. En consecuencia, la sociedad se ha adaptado a la multiculturalidad proveniente de estos avances y de ello nace la necesidad de la mediación intercultural y de personas que se encuentren formadas en ella, tal y como los mediadores interculturales. En muchas ocasiones, esta figura se trata de un ente abstracto que existe más en la teoría que en la práctica, pues se habla de él en múltiples tratados didácticos pero se estudia de forma muy poco frecuente en la práctica.

Aun así, diversos autores coinciden en que la denominación, definición, labor y campo de acción de la mediación intercultural no se encuentran lo suficientemente delimitados, lo que agrava la necesidad de proporcionar una respuesta a los problemas procedentes de la multiculturalidad. Para Sales (2005), al hablar de formación estaríamos refiriéndonos a una modalidad de intervención social, mientras que para estudiosos del ámbito de la traducción y la interpretación como Valero Garcés y Adriana Dergam (2003a: 257-266), la mediación intercultural resulta imposible de definir de una forma cerrada, pues es imposible también definir el papel del intermediario lingüístico al tratarse este solo de un elemento más en la comunicación.

Dicha falta de definición acarrea, de nuevo, problemas en los propios servicios públicos españoles, pues dificulta tanto su normalización como su profesionalización. No obstante, esta cuestión no se da únicamente en España, sino que es recurrente en el resto de países de Europa. En los artículos traducidos se observa que el panorama es tremendamente similar en Italia, ya que estos se centran en la didáctica de la interpretación y mediación y cómo formar a los estudiantes en estas materias. Cada uno se centra en distintas características que se encuentran en la interpretación bilateral. Describiremos los textos origen en detalle y por separado.

3.3.Análisis pormenorizado del primer encargo de traducción

Se trata de un artículo de investigación elaborado por Mara Morelli, profesora de interpretación de la Universidad de Génova desde los años 90. Comenzó su trayectoria como profesora de interpretación simultánea y más adelante sumó a esas enseñanzas las asignaturas de interpretación bilateral.

Este artículo nace de la necesidad de concienciar a los propios traductores, intérpretes e incluso a los mediadores sobre su trabajo. La traducción, la interpretación y la mediación son conceptos fluidos que en muchas ocasiones se ven afectados los unos por los otros, especialmente en contextos de interpretación bilateral. Morelli es consciente de ello, cosa que puede apreciarse en el artículo: una parte de él está dedicada a explicar la diferencia entre interpretación bilateral y mediación. También se tocan principios relacionados con la empatía y las dificultades que presenta intentar no ponerse en el lugar de alguno de los interlocutores. El eje que une estos razonamientos de la autora no se encuentra sino en la descripción de los cursos sobre interpretación impartidos en la Universidad de Génova y en los que ella participa como profesora o diseñadora.

El grueso del artículo desarrolla el programa de estudio en interpretación y mediación de la Universidad de Génova, que se divide tanto en clases ofrecidas en Grado como en Máster. Se describen las formas de dar clase que afrontan los profesores y formadores, con qué tipo de profesionales se cuenta y las técnicas que se enseñan a los alumnos. Todo ello sirve para conducir al lector a un análisis del panorama laboral al que ha de enfrentarse el traductor, intérprete o mediador en la Italia actual: escasez tanto de recursos como de respeto de otros profesionales que interactúan con el intérprete y mediador. Delicadamente tejidos entre dichas explicaciones encontramos otros asuntos de interés para el lector que ya pueda haber acabado sus estudios o quiera instruirse en otras cuestiones sobre la materia: las dificultades que presenta la interpretación bilateral, cómo utilizar todas las técnicas de interpretación posibles para presentar el mejor resultado final y qué soluciones han tomado en la Universidad de Génova para concienciar a los alumnos.

Finalmente, la autora presenta sus conclusiones.

3.4. Análisis de los problemas generales comunes a los tres textos y de las soluciones aportadas

Tal y como indicamos en el primer texto, nos hemos inclinado por seguir la clasificación de Christiane Nord (2005, pp. 45) para diferenciar los problemas a los que se enfrenta un traductor en un texto de este calibre. En primera instancia, distingue un matiz entre problema y dificultad: mientras que los primeros se consideran intersubjetivos y generales, las segundas se tratan como subjetivas e individuales.

Los problemas, como observaremos más adelante, se solucionan aplicando ciertas soluciones que han aportado otros académicos como Mona Baker (1992: 192) o Amparo Hurtado Albir (2001: 41). Dichas técnicas implican cierto conocimiento teórico de los procedimientos traslativos que forman parte de una competencia traductora apropiada.

Las dificultades, sin embargo, dependen del bagaje cultural y lingüístico del propio traductor, por lo que han de ser resueltas por él mismo. Para conseguirlo es ideal el uso de las herramientas adecuadas (diccionarios, gramáticas...) y la capacidad de resolución para tomar decisiones propias.

Nord presenta cuatro categorías diferenciadas entre sí por el ámbito de la lengua en el que se encuentran. Para ella existen, pues, los problemas de corte pragmático, cultural, lingüístico y los «extraordinarios».

Los problemas de corte pragmático provienen de una falta de comprensión entre la situación origen y la meta: si el traductor o intérprete no tiene los conocimientos suficientes de la lengua, se puede desencadenar un efecto dominó en el que el discurso no produzca el mismo efecto en el receptor meta que en el receptor original. Por ello, en ciertos momentos será necesario ampliar la información, adaptarla o explicarla para evitar errores de incoherencia o de adaptación no deíctica.

Los problemas de corte cultural derivan de la falta de conocimiento cultural, tanto de la cultura origen como de la meta. En el caso de que el propio texto exija adaptaciones y estas no se formulen adecuadamente podrían surgir escollos para la comprensión del receptor final. Existen distintas convenciones que han de tenerse en cuenta, como las de género, medida, formales o incluso las gramaticales, que suelen ser convenciones estilísticas generales (uso de más o menos conectores, longitud de oraciones de una lengua a otra...).

Los problemas de corte lingüístico se observan cuando no se tienen en cuenta las diferencias entre los sistemas lingüísticos de las lenguas origen y meta. Entre ellos se encuentran los falsos amigos, traducciones literales innecesarias (como en las frases hechas) o los calcos gramaticales de la estructura de las oraciones de un idioma a otro.

Por último, los problemas extraordinarios dependen del contenido del texto, y tal y como hemos mencionado antes, dependen de la capacidad de cada traductor.

Hemos decidido proporcionar una tabla comparativa para estructurar y mostrar adecuadamente las diferencias entre los distintos tipos de problemas que en ella se recogen. Como Nord apunta una diferencia entre soluciones y problemas, nos hemos decantado por comentar los problemas de forma generalizada y realizar ciertas anotaciones sobre las dificultades en los propios textos.

3.4.1. Problemas pragmáticos

Problema	Ejemplo	Análisis	Propuesta	Técnica
Deixis Empleo de la primera persona singular <i>I</i>	« <i>As to the general rules, I think you can translate them... unfortunately we just have them in English and Italian.</i> » (Capítulo 4)	En este caso, al tratarse de artículos académicos, el uso de la primera persona singular se encuentra únicamente en los <i>role-plays</i> que se incluyen como ejemplo.	«Yo creo que puedes traducir las normas generales... pero solo las tenemos en inglés e italiano.»	Traducción literal: Este es un ejemplo muy claro y directo, así que podíamos omitir el pronombre «yo», pero con un pequeño ajuste a la frase conseguimos que no sonara impostado y conservara el

				mismo tono personal.
Deixis Empleo de la primera persona plural <i>we</i>	« <i>In Section 4 we will dwell on issues of design, conduction, and discussion of role-playing activities drawing on a sample script used in one of our lessons.</i> » (Capítulo 6)	El objetivo principal del uso de esta persona y despersonalizar el texto con el fin de incluir al lector. Además, en este caso se trata de dos autoras, por lo que también se refiere a ellas mismas.	«En la sección 4 nos detendremos en cuestiones de diseño, conducción y discusión de actividades de role-plays basados en un guion de muestra de una de nuestras lecciones.»	Compresión lingüística: Omisión del pronombre <i>we</i> .
Deixis Empleo del pronombre indefinido <i>it</i>	« <i>Is it said at the very beginning (to capture the listener's interest before giving the rose's name)?</i> » (Capítulo 5)	En este ejemplo, el pronombre <i>it</i> se utiliza para hacer referencia a un concepto mencionado anteriormente y que no se desea repetir.	«¿Se dice al principio (para captar el interés del oyente antes de dar el nombre de la rosa?) »	Compresión lingüística: Omisión del pronombre <i>it</i> . En otros casos podría aplicarse la ampliación lingüística: extender la frase usando más palabras para traspasar la idea de forma más clara.
Contacto con el receptor -Empleo del posesivo en la primera persona del singular <i>my</i>	« <i>In my opinion, however, our classic Copper Plus line is more attractive, and less expensive.</i> » (Capítulo 6)	Volvemos a encontrar una primera persona en los <i>role-plays</i> . Debemos mantener el tono personal.	«En mi opinión, sin embargo, nuestra línea clásica Copper Plus es más atractiva y menos costosa.»	Traducción literal: Podemos y debemos mantener el registro personal, y eliminar el pronombre no tiene sentido en la traducción al español debido a una pérdida de sentido.
Ejemplificación como problema de traducción	« <i>We have been monitoring changes since 2007 by gathering data in local courts, hospitals, and schools (De Hériz and Morelli 2010; De Hériz et al.)</i> » (Capítulo 4)	Encontramos menciones así a lo largo de todos los capítulos, y la principal dificultad se podría encontrar cuando no se explica adecuadamente la relación con el	«Llevamos recabando información sobre los cambios en juzgados locales, hospitales y escuelas desde 2007 (De Hériz y Morelli 2010, De Hériz et al.)»	Traducción literal: Como la propia autora ya explica en qué medida está relacionado el estudio con el presente trabajo, consideramos que no es necesario añadir nada más.

		artículo. Sin embargo, los propios autores han explicado el contenido de los artículos en la mayoría de ellos o bien han incluido un pie de página.		
Presuposiciones	« <i>Similar overlaps can be found in French (pépiniériste, as compared to the more specific rosiériste or producteur de roses) and Italian (vivaista/coltivatore di rose).</i> » (Capítulo 5)	Este ejemplo se encuentra al principio del Capítulo 5, y podemos observar cómo el autor utiliza términos para describir a los criadores de rosas en otros idiomas con el fin de establecer una comparativa. Sin embargo, para el lector, que no tiene por qué poseer conocimientos sobre francés o italiano, puede resultar confuso y limitar el entendimiento.	«Se pueden encontrar superposiciones similares en francés (<i>pépiniériste</i> , en comparación con el <i>rosiériste</i> o «productor de rosas», más específicamente) e italiano (<i>vivaista/coltivatore di rose</i>).»	Préstamo y ampliación: Hemos optado por mantener los términos utilizados en cursiva y añadir adverbios («específicamente») para dar a entender al lector que estamos hablando de términos en otros idiomas y el concepto al que se refieren, en particular.
Elementos suprasegmentales - Comillas	« <i>This implies, on the part of the students, orienting to their “identities within the game” (Francis 1989; see 3 above) and the “framed activity” (Wadensjo 2014), rather than their “game-context identities” and the “framing activity”, and, on the part of the teachers, being transparent about</i>	El presente ejemplo incluye el uso de comillas y elementos suprasegmentales que representan un papel claro: un empleo metalingüístico que hace referencia a la forma del término y no a su contenido.	«Para los alumnos esto implica situarse dentro de sus «identidades en el juego» (Francis 1989; ver 3 arriba) y de la «actividad enmarcada» (Wadensjo 2014), en lugar de en sus «identidades en el contexto de juego» y de la «actividad de enmarcado» en sí. Por parte de los profesores, es	Calco: Al tratarse de conceptos complejos, hemos preferido mantener los términos entre comillas lo más cercanos posible al original.

	<i>what can be done (and cannot be done) with a RP.»</i> (Capítulo 6)		importante ser transparentes sobre lo que se puede hacer (y no se puede hacer) con un RP.»	
Elementos suprasegmentales - Cursiva	« <i>On the other hand, not every rose grower is necessarily a breeder of new varieties (French hybridateuri obtenteur, Italian ibridatore), and this distinction should be borne in mind by the interpreter or translator.»</i> (Capítulo 5)	Encontramos un ejemplo de uso de términos en otras lenguas como ejemplo, pero aquí podemos observar que se indica su significado en español antes de ejemplificarlo con términos en francés e italiano.	«Por otro lado, no todos los cultivadores de rosas son necesariamente criadores de nuevas variedades (<i>hybridateuri obtenteur</i> en francés, <i>ibridatore</i> en italiano), y el intérprete o traductor debe tener en cuenta esta distinción.»	Se trata de una norma ortográfica clarificada, por lo que se deja en cursiva.
Elementos suprasegmentales - Cursiva enfática	« <i>In practice, where the comment comes in the interpretation is not necessarily important in all cases, but raising the question does enable students to think about the usefulness of pencilling a simple note such as “v. pop” (“very popular”) or “no. 1” on the presentation template which they are working from - not so much to remind themselves of what to say (which is a simple matter), as of when to say it in relation to the points the speaker has included in this visual prompt.»</i> (Capítulo 5)	En muchas ocasiones los autores emplean la cursiva para enfatizar el mensaje que quieren transmitir. En español existen distintas maneras de hacerlo, entre ellas usar de nuevo la cursiva o utilizar la negrita.	En la práctica, cuando el comentario viene en la interpretación no es necesariamente importante en todos los casos, pero al plantear la pregunta, los estudiantes pueden pensar en la utilidad de dibujar una nota simple como «v. pop» («muy popular») o «no. 1» en la plantilla de presentación en la que están trabajando, no tanto para recordarse a sí mismos <i>qué</i> decir (que es una cuestión simple), sino <i>cuándo</i> decirlo en relación con los puntos que el hablante ha incluido en esta pauta visual.	Adaptación: Hemos decidido usar la cursiva porque tiene el mismo empleo que en el inglés y al tratarse de términos completamente traducidos no creemos que se preste a confusión.

3.4.2. Problemas culturales

Problema	Ejemplo	Análisis	Propuesta	Técnica utilizada
Convenciones de conocimiento cultural	« <i>Who was in charge of that, Milano in Fiera?</i> » (Capítulo 6)	Fiera Milano es una empresa que se encarga de la organización de ferias y eventos. Al mencionarlo se presupone que el lector conoce la empresa, aunque no lo haga.	«¿Quién estaba a cargo del evento, Fiera Milano?»	Calco y ampliación: El nombre correcto de la empresa es Fiera Milano, por lo que lo hemos mantenido en italiano corrigiéndolo a su nombre original. También hemos decidido añadir la palabra «evento» para dar a entender a qué se refiere y a qué se dedica la empresa.
Figuras de estilo - Registro de habla coloquial	« <i>Absolutely!</i> » (Capítulo 6)	«Absolutely» es una expresión coloquial que funciona para afirmar de forma más enfática que «yes».	«¡Desde luego!»	Adaptación: Hemos empleado una forma más enfática y en el mismo registro coloquial para afirmar.

3.4.3. Problemas lingüísticos

Problema	Ejemplo	Análisis	Propuesta	Técnica utilizada
Comparación	« <i>For this reason, when we refer to Community Mediation we are interested not so much in conflict management or conflict mediation but rather in how potentially tense situations or poor communication can occur as a result of the use of language, and therefore of codes, which linguists and interpreters are more skilled at handling compared to other professionals.</i> » (Capítulo 4)	En este caso la autora compara las habilidades que comparten y diferencian a los intérpretes, traductores y mediadores comunitarios.	«Por esta razón, cuando nos referimos a la mediación comunitaria, no nos interesa tanto la gestión del conflicto o la mediación de estos, sino que más bien nos centramos en las situaciones que podrían resultar tensas o en las que el lenguaje podría empobrecer la comunicación (es decir, donde surjan problemas de código). En estos casos, los lingüistas y los intérpretes están más formados comparados con otros profesionales.»	Adaptación y ampliación: Tanto para dar sentido a la frase como para mostrar la comparación, hemos decidido cortar la frase e incluir un conector.
Léxico especializado adoptado de otras áreas	« <i>For more information on this project, see also www.iberistica.unige.it.</i> » (Capítulo 4)	Las páginas webs se tratan de vocabulario especializado de informática, por lo que pueden mantenerse	«Para más información sobre este proyecto, vea también www.iberistica.unige.it .»	Traducción literal: Se mantiene de la misma forma para que conserve su sentido original,

		escritas de la misma forma.		informar sobre una página.
<p>Modalizadores del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Citas indirectas 	<p>«<i>More recently, Dannerer (2001) has argued for a process-oriented model as the best possible option for analysing the complexities of business negotiations.</i>» (Capítulo 6)</p>	<p>Como podemos observar, se hace referencia a las palabras de otro autor de forma indirecta.</p>	<p>«Más recientemente, Dannerer (2001) ha alegado que un modelo orientado a procesos es la mejor opción posible para analizar las complejidades de las negociaciones comerciales.»</p>	<p>Traducción literal: Para que la afirmación final tenga sentido en este caso es posible mantener los verbos en el mismo tiempo en el que se encontraban en inglés. Sin embargo, en otros contextos existe la posibilidad de adaptar los tiempos verbales para que se adapten al español.</p>
<p>Coherencia y cohesión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos acabados en -ing 	<p>«<i>Role-taking, which guides socialisation processes from an early age of our lives, implies accepting and implementing the “let’s pretend” principle shaping RPs whereby participants switch back and forth between reality and fiction and, within these two frames, adopt “game-context</i></p>	<p>En este caso <i>role-taking</i> actúa como verbo en gerundio, pero en castellano este tipo de construcción no funciona, por lo que existe la opción de cambiar de categoría verbal o gramatical.</p>	<p>«La adopción de roles, que guía los procesos de socialización desde una edad temprana, implica aceptar e implementar ciertos principios de «fingimiento» que da forma a los RP, mediante el cual los participantes cambian de realidad a ficción y, dentro de estos</p>	<p>Ampliación y adaptación lingüística: Hemos optado por cambiar el verbo por un sustantivo y extender el número de palabras para acomodarlo.</p>

	<i>identities” and “identities within the game” (Francis 1989).»</i> (Capítulo 6)		dos marcos, adoptan «identidades de actores» e «identidades dentro del juego» (Francis, 1989).»	
--	--	--	---	--

A continuación, presentamos la versión inicial de la traducción del primer artículo. Aparecen señaladas las diversas opciones, así como las correcciones tras una revisión y los términos incluidos en el glosario finalmente. Por razones de coherencia, este modelo se repetirá en los otros dos artículos.

La leyenda es la siguiente:

Azul: diferentes propuestas de traducción.

Rojo: correcciones de errores en una segunda revisión

Verde: adiciones a las correcciones

Amarillo: términos añadidos al glosario

3.5. Borrador inicial de la primera traducción

Interpretación y mediación

Cómo concienciar mediante la formación

Mara Morelli

Universidad degli Studi di Genova, Italia

La autora comenzó a enseñar impartir interpretación bilateral (IB) a principios de la década de los 2000, tras dedicarse a la enseñanza de la interpretación de conferencias durante los años noventa. Este trabajo ensayo reflexiona sobre la estrecha unión entre la enseñanza didáctica de IB y mediación. En él se describe la organización de los módulos de enseñanza aprendizaje de interpretación de español a italiano de la Universidad de Génova y los cursos para mediadores fuera del contexto universitario. De la misma manera, se discute la naturaleza híbrida de la IB y de la traducción en experiencias específicas relacionadas con la educación, además del posible desarrollo de un programa de enseñanza que combine traducción, interpretación y mediación. Este trabajo no pretende llegar a conclusiones, sino inspirar reflexiones que puedan pavimentar el camino de futuros experimentos, así como la creación de nuevos materiales de enseñanza didácticos.

Palabras clave: mediación, comunicación intercultural, trabajo de campo, italiano/español

Introducción

Antecedentes generales

En los últimos veinte años se han producido cambios considerables en el campo de la interpretación profesional (en Génova, en particular, y en toda Italia, en general). Estos cambios dificultan el mantenimiento de unas líneas divisorias claras entre los conceptos de interpretación simultánea, consecutiva y bilateral, ya sea para ofrecer un presupuesto o factura o en el mismo momento de prestar el servicio de interpretación.

Esta mezcla de situaciones y técnicas de interpretación, la dificultad para mantener unos ingresos adecuados y la llegada de nuevas formas de interpretación, como la interpretación telefónica (de la que se habla la cual se trata en otras partes de este volumen) junto a la falta de respeto generalizada hacia la profesión del intérprete y el perfeccionamiento de la competencia en lenguas extranjeras (o presunta competencia) de los profesionales de otros muchos sectores han llevado a un descenso en la demanda de intérpretes «profesionales», es decir, los que comúnmente se dedicaban a la interpretación simultánea o consecutiva. La enseñanza de la interpretación ha cambiado, pues ha evolucionado de un enfoque centrado en las técnicas de interpretación de conferencias a uno centrado en la IB y en la mediación. Italia ha de enfrentarse a estos unos nuevos retos, que aparte de haber aumentado por la cuestiones de inmigración, se han gestionado de forma urgente y casi exclusivamente por el sector denominado sector de la «mediación cultural».

En el presente trabajo describimos nuestra experiencia tanto como profesores de un departamento de universidad que prepara a traductores e intérpretes en los niveles de Grado y Máster como formando a mediadores interculturales.

1.2. Consideraciones preliminares sobre terminología y conceptualización

Empezaremos perfilando algunos conceptos que se encuentran en el centro de nuestro planteamiento y de la manera en la que operamos en las clases (vea también Morelli 2011 y 2013, así como De Luise y Morelli 2010).

Cuando usamos la palabra «mediación» nos referimos a cualquier acción o medida que puede ayudar a restablecer toda comunicación que resulte fallida o incómoda. La mediación puede darse cuando se usan dos lenguas distintas, aunque las técnicas de interpretación (como las de escucha y atención divididas, parafraseo, reformulación, toma de notas, etc.) pueden ser de ayuda en muchas circunstancias monolingües donde se requiera la mediación. La razón por la que pensamos que resulta útil es porque el foco en estos casos se centra siempre en gestionar la

interacción y la comunicación. **Cualquier** La mayoría de los intérpretes suelen llevar a cabo labores de mediación e interpretación y muy pocas veces los profesionales le dan la misma importancia a la una que a la otra.

Nosotros no **consideramos** **concebimos** la traducción y la interpretación **como** tareas sinónimas, pero al mismo tiempo rechazamos la idea de que un intérprete solo traduce palabras mientras que un mediador interpreta la cultura (una idea que suele encontrarse con frecuencia como respuesta en cuestionarios, entrevistas y en grupos de discusión que funcionan como puntos de encuentro para servicios de interpretación y mediación, como trabajadores sociales, personal de atención médica, abogados, jueces, profesores, etc.). Hemos llegado a esta conclusión tras analizar el problema durante diez años tanto desde un punto de vista teórico como llevando a cabo ciertas investigaciones de campo centradas en identificar similitudes entre los dos **campos ámbitos**, con las que pretendemos subrayar las diferencias entre los distintos estilos de interpretación y mediación. Nuestro sitio web www.iberistica.unige.it y la bibliografía correspondiente resultan un buen punto de partida para visitar nuestro viaje y todos sus hitos. Somos conscientes del hecho de que esta aproximación puede no considerarse lo suficientemente especializada, y que incluso podría «enturbiar las aguas» entre los profesionales de la interpretación y la mediación, pero creemos que es necesario abordar los cambios recientes en el mercado, la estructura de los programas de Grado y las habilidades básicas que necesitan nuestros estudiantes.

Nos mostramos escépticos ante la idea de que la **mediación intercultural** solo es relevante en situaciones de conflicto abierto. En cualquier momento en el que dos humanos o más se conocen ya se aprecian diferencias entre perspectivas culturales, incluso aunque compartan el mismo lenguaje. Creemos, y nuestra experiencia investigando estos temas a lo largo de los últimos 15 años parece confirmar dicha creencia, que en Italia cualquier conflicto suele catalogarse erróneamente como conflicto cultural. La falta de concienciación y conocimiento de las culturas involucradas en **cualquier interacción interacciones** específicas hace que sea imposible interpretar correctamente los códigos lingüísticos y culturales que se hayan usado, y al final acaba conduciendo a un uso genérico de la etiqueta «problemas culturales» en **temas de discusiones** entre vecinos o comunidades que viven juntas.

Con respecto a esto, estamos totalmente de acuerdo con la aproximación ya adoptada por Pochhacker (2004), quien considera que la mediación lingüística implica la presencia de cierto nivel de mediación cultural. Por esta razón, y con el fin de alcanzar los objetivos delineados en este trabajo, intentaremos no dar más definiciones del término «mediación», pero asumiremos que cuando nos refiramos a la enseñanza de intérpretes o mediadores estaremos hablando de mediación cultural y lingüística (si quiere informarse sobre el uso controvertido del término o concepto de «mediación» vea también los artículos de Niemants y Cirillo que se encuentran en este mismo volumen).

Hemos elegido hacerlo así para subrayar la importancia del rol del intérprete y el elemento de mediación intrínseco a la habilidad de dicho intérprete para interpretar y reformular lo que se está diciendo. Este elemento es parte del lote de cualquier encargo de **interpretación** y representa un papel más importante en la IB cara a cara. Por desgracia, esto suele pasarse por alto **muy a menudo** cuando se valora (incluso desde un punto de vista tradicional) a los intérpretes bilaterales de nuestro país, y en particular, de nuestra región.

Creemos que el concepto y la etiqueta de «mediación comunitaria» que hemos encontrado aplicados en muchos países latinoamericanos son particularmente apropiados para describir tanto el proceso de mediación como sus aplicaciones. La siguiente es una posible definición de «mediación comunitaria»:

La mediación comunitaria es un proceso que comprende varias acciones (culturales, sociales, educacionales, etc.) cuyo objetivo es trabajar para que el área local pase de un estado de mera coexistencia a una situación de trato social real. Estas acciones favorecerán la creación de unas condiciones que permitirán que las comunidades de dichas áreas exploren nuevas maneras de prevenir, gestionar y transformar los conflictos. (De Luise y Morelli, 2016, 158, traducción propia).

Por lo tanto, vemos la mediación como un estilo de vida y un recurso en lugar de como una mera técnica. Gracias a la mediación y a una buena gestión, los conflictos pueden acabar siendo oportunidades que propicien cambios positivos. Este es un proceso flexible que toma en cuenta los intereses y las necesidades de las personas involucradas para ver más allá de sus posiciones ya afianzadas. Aunque parezca que las lenguas y la interpretación no tienen nada que ver con la mediación, todo lo que se dice y hace en cualquier forma de interacción, como, por ejemplo, la comunicación o la falta de esta, tiene lugar a través del uso de códigos verbales y no verbales. Creemos que nosotros, en nuestro papel de intérpretes, y por lo tanto de profesionales acostumbrados a manejar por lo menos dos códigos distintos de manera simultánea, podemos tener la llave para interpretar correctamente la complejidad de estas interacciones. Por esta razón, cuando nos referimos a la mediación comunitaria, no nos interesa tanto la gestión del conflicto o la mediación de **conflictos**, sino que más bien nos centramos en las situaciones que podrían resultar tensas o en las que **podría darse una comunicación pobre debido al uso del lenguaje el lenguaje podría empobrecer la comunicación** (es decir, **donde surjan problemas** de código). En estos casos, los lingüistas y los intérpretes están más formados comparados con otros profesionales.

Basándonos en esta visión creemos que la mediación y la interpretación muestran muchas más semejanzas que diferencias, especialmente con respecto al uso de unas técnicas específicas. Saber que la mediación es tanto un conjunto de habilidades profesionales como un asunto académico (pues se puede aplicar a una gran variedad de situaciones, ya sean legales, de negocios, familiares o de salud, solo por mencionar unas cuantas) puede ayudar a los estudiantes a concienciarse sobre su rol polivalente y todo lo que implica su profesión. Siguiendo la misma línea de pensamiento, creemos que presentar técnicas de interpretación puede ser muy útil para los mediadores de cualquiera de los campos que se listan arriba anteriormente, al igual que en otros trabajos que requieran interactuar con la gente, como veremos a continuación.

2. En el contexto educacional: La enseñanza de intérpretes en la Universidad de Génova

2.1 Contexto general

Pensamos que es importante dedicar unas cuantas palabras a describir el contexto general, pues consideramos que ayudará al lector a entender por qué nuestra aproximación difiere del concepto de IB que se aplica generalmente en muchos países anglosajones y también en otras áreas geográficas más cercanas a la nuestra. Génova tiene un 11 % de ciudadanos no italianos que son predominantemente ecuatorianos. Curiosamente, casi el 90 % de los niños de nacionalidad extranjera que van a la guardería en la actualidad nacieron en Italia. Este porcentaje es ligeramente más bajo en escuelas de primaria.

En los servicios públicos (hospitales, escuelas y servicios sociales locales) no hay garantía alguna de la presencia de personal bilingüe o bicultural. La mayoría de los servicios lingüísticos son o soluciones improvisadas para peticiones urgentes (en hospitales públicos, por ejemplo) o trabajos subcontratados proporcionados por empresas externas. Existen pocas iniciativas de enseñanza específica para el personal de dichas instituciones, y más bien se exponen en cursos genéricos sobre comunicación e interculturalidad. La interpretación telefónica se trata de una práctica inusual, pues solo conocemos un hospital donde se use de manera ocasional. Llevamos recabando información sobre los cambios en juzgados locales, hospitales y escuelas desde 2007 (De Hériz y Morelli 2010, De Hériz et al. 2012).¹²

En Génova no existen programas específicos sobre interpretación en los servicios públicos ni módulos dedicados a ello en los programas de estudio ni, en este momento, ningún curso privado ni extracurricular.

2.2 Las clases universitarias

Durante casi veinte años hemos enseñado cursos de Grado y Máster de traducción e interpretación en la Universidad de Génova, donde no existe un programa de interpretación específico. La asistencia es obligatoria únicamente en Grado, con un ratio de 1:2 entre las horas de clase y las horas de trabajo obligatorio en casa. Hay alrededor de 25-30 estudiantes en los grupos de Grado, y en torno a 20 en los grupos de Máster. La gran mayoría de los estudiantes son italianos. No tenemos cabinas de interpretación simultánea ni contamos con mucho más equipo aparte de ese. Deben estudiarse dos lenguas, siendo el italiano la lengua principal.

Los módulos que describiremos aquí tienen un valor de 12 créditos e incluyen tanto traducción como interpretación, comprendiendo la segunda un tercio del programa de enseñanza en clase por módulo cada año. A la segunda le corresponde un tercio del tiempo del programa de enseñanza impartido en las clases.

La Sección de Estudios de Español de nuestro Departamento ofrece los siguientes módulos de interpretación:

a. Módulos que se enseñan en el programa de grado, llamados *Teorie e Tecniche della Mediazione Interlinguistica* (en español, Teorías y Técnicas de la Mediación Interlingüística).

En la primera mitad del segundo año de grado ofrecemos doce horas de mediación, que constan de simulaciones creadas por un intérprete de italiano y un mediador cultural (un antropólogo venezolano). El objetivo es sumergir a los estudiantes por primera vez en el mundo de la comunicación mediada en los servicios públicos (en los campos de la educación, servicios sociales y sanitario) con un énfasis especial en los retos a los que debe enfrentarse un

¹ En aras de la brevedad, no podemos detenernos a hablar de la mediación comunitaria aquí. Para una explicación a fondo, vea De Luise y Morelli (2016)

² Para más información sobre este proyecto, vea también www.iberistica.unige.it.

mediador. Este módulo solo pretende introducir la mediación, y su objetivo es sensibilizar a los estudiantes y proporcionarles una visión holística de un asunto complejo.

En la segunda mitad del segundo año de grado, un compañero italovenezolano les enseña mediación práctica destinada a activar las habilidades orales de los estudiantes durante 40 horas después de un año centrado mayoritariamente en material escrito. Otro de los objetivos era ayudarlos con el cambio de código. Las actividades, que se realizan con vídeos, comprenden desde hablar en público hasta interpretar entrevistas con otros invitados. La evaluación implica una tarea donde los estudiantes ven dos vídeos en italiano (entrevistas, discusiones en mesa redonda, reseñas, etc.) que duran en torno a tres minutos cada uno. Luego se les requiere que resuman lo que han visto y oído en español.

Durante la primera mitad del tercer año todos los estudiantes van al extranjero (algunos incluso pueden asistir a clases de interpretación en el país en el que se **encuentren residan**, que suelen tener una lengua principal distinta del italiano). A su vuelta se les ofrece un paquete de IB de 40 horas en italiano-español. Este paquete consiste en simulaciones en o en los servicios sociales donde los roles de los distintos **participantes** suelen representarlos los dos profesores del módulo o incluso invitados externos cuando sea posible. El objetivo es hacer un **role-play** de una situación de IB. El material recogido para desarrollar estas simulaciones se pone a disposición de todos los estudiantes en nuestra plataforma de aprendizaje virtual, y generalmente estas simulaciones se encuentran grabadas en vídeo. La evaluación consiste en un ejercicio de IB que incluye una traducción a la vista de documentos relacionados con esta situación. Enfatizamos mucho la autoevaluación, la de los **otros** compañeros y la reflexión sobre aspectos culturales a lo largo de todo el módulo.

Durante el tercer año también se **enseña imparte** un módulo teórico de 30 horas en el que los estudiantes pueden explorar los aspectos teóricos y prácticos de la IB en mayor detalle a través de lecturas seleccionadas sobre los aspectos cognitivos, comunicativos y culturales. b. Módulos que se enseñan durante el máster, llamado *Traduzione e Interpretariato* (en español, Traducción e Interpretación).

En el programa del máster, que también incluye traducción e interpretación, la segunda ocupa alrededor del 30% en el plan de estudios y se divide de manera igualitaria entre los dos años. En el primer año, el Departamento de Estudios de Español ofrece un módulo de interpretación de unas 60 horas. Durante las primeras diez horas se enseñan técnicas de IB. Para aquellos estudiantes que no hayan asistido a nuestro programa de grado esta puede resultar su primera experiencia de interpretación.

Este módulo continúa con alrededor de diez horas de introducción a las **técnicas** y **estrategias** de interpretación de conferencias (reformulación, traducción a la vista, selección de la información primaria y secundaria, etc.) y luego continúa con enseñanza específica en **interpretación consecutiva** de español-italiano y traducción a la vista (mayoritariamente en italiano y español).

También hay ocho horas de talleres sobre mediación que **llevan imparten** los mismos monitores que trabajan en segundo de Grado. El examen del primer año consiste en una interpretación consecutiva de tres minutos de español a italiano y una corta traducción a la vista de italiano a español. También se anima a los estudiantes a crear su propio portafolio (según las indicaciones de Domínguez Araujo 2013, que propone una matriz para la interpretación consecutiva que permita transferir la propia técnica simultánea a otras técnicas de interpretación tras una reformulación adecuada). A continuación **practicamos se practica** una evaluación continua en clase en el siguiente orden: autoevaluación, evaluación entre compañeros y evaluación del profesor. Cuando resulta posible, **las lecciones de interpretación consecutiva se llevan a cabo con ponentes invitados se invita a otros ponentes a las lecciones de interpretación consecutiva**, pues estos proporcionan un **entorno ambiente muy** similar al auténtico. Cuando los ponentes invitados están presentes, el profesor asume el rol de intérprete y toma notas al mismo tiempo que los estudiantes y en la misma posición (como si fuera parte del público). Luego se comparan las notas para que los estudiantes puedan compartir con el monitor sus opiniones o sus dificultades. Alentamos a los estudiantes para que se conciencien sobre la miríada de aspectos involucrados en la interpretación y nos inclinamos por un aprendizaje hecho casi a medida, que les ayude a autoevaluarse, autorregularse, a fijar nuevos objetivos de aprendizaje, y a trabajar en los materiales y las tareas *ad hoc* que les resulten más útiles. Esto se **lleva a cabo** gracias a una aproximación relacionada con el aprendizaje cooperativo, donde los profesores también actúan como asesores. **y se prefiere el aprendizaje en grupo. Por ello, se prefiere el aprendizaje en grupo.**

También existe un paquete introductorio a la IS en el mercado profesional **de 10 horas** sobre la ética en la IB y la IC **que tiene una duración de 10 horas. además de También tratalos** aspectos neurolingüísticos y psicolingüísticos de la práctica de la interpretación. Esta parte del curso no se orienta a ninguna lengua en particular, y lo **llevan imparten** tres profesores distintos en italiano. Las 20 horas que quedan del módulo teórico se dedican a la lengua

española y a la traducción, y durante su transcurso traemos profesionales a clase o llevamos a nuestros estudiantes a que los conozcan. Estos acontecimientos se planean con cuidado para cubrir los sectores sanitario, jurídico y de mediación. También hay un seminario de dos horas sobre la lengua de signos que ha **despertado muy buenas opiniones** **tenido muy buena acogida**.

El programa del segundo año, como se menciona antes, consiste en un módulo de 120 horas: un tercio de este comprende lecciones de interpretación y el resto se dedica a la traducción institucional y jurídica y a la traducción financiera. El objetivo de este módulo de interpretación es consolidar los conocimientos de interpretación consecutiva de los estudiantes e introducirlos a las técnicas básicas de interpretación simultánea. **Este módulo lo llevan dos intérpretes profesionales** **Dos intérpretes profesionales gestionan este módulo**: una nativa de español y otro nativo de italiano. Ambos se alternan. El examen consiste en un control de interpretación consecutiva de español a italiano y un pequeño ejercicio de reformulación de italiano y español. En el primer año, los temas que suelen abarcarse son la cooperación internacional, la mediación y la migración. En el segundo se tratan **los** asuntos actuales.

Una de **las los fortalezas puntos fuertes** del curso es que ofrecemos a nuestros estudiantes un puesto en un proyecto sobre interpretación consecutiva de español a italiano que dirige nuestro grupo de investigación y en el que se invita a profesores latinoamericanos y españoles³. Esta descripción tan extensa es fundamental para entender la experiencia de aprendizaje que intentamos ofrecer a pesar de los problemas a los que vamos a referirnos a continuación. Esto ilustra cómo, incluso en la ausencia de un programa específico para intérpretes, es posible introducir contenidos y prácticas relacionados con la IB en los programas donde se enseña tanto traducción como interpretación.

3. Referencias teóricas fundamentales

Después de perfilar los antecedentes de nuestro trabajo como profesores, debemos plantearnos qué teorías son cruciales para la práctica de la enseñanza que proporcionamos.

Nuestra teoría bebe particularmente de la aproximación de Ortega Arjonilla (1996), que subraya la naturaleza hermenéutica de la traducción y los aspectos filosóficos que se encuentran en ella. Contempla la comprensión como un proceso continuo impulsado por el ciclo hermenéutico de conocimiento y aprendizaje. Lo que **nos** resulta particularmente relevante **para nosotros y** para la manera en la que enseñamos interpretación es la autoreflexión crítica, la habilidad para desarrollar una reflexión **mejorada más profunda** y una identificación empática con el mensaje y la intención comunicativa. De esta manera, la comprensión y el entendimiento se funden en uno solo. La intuición también representa un papel importante junto a la concienciación de que es imposible eliminar los sesgos subjetivos que afectan de manera natural a cualquier esfuerzo hermenéutico. La clave no es erradicar estos sesgos, sino reconocer que existen.

Al igual que en la combinación de lenguas español-italiano, nos hemos inspirado en el trabajo del equipo de Forlì de la Universidad de Bolonia, especialmente de González (2010), Russo (1990 y 2012) y Spinolo (2014). Con respecto a las intersecciones en los distintos métodos de interpretación, hemos seguido el trabajo de Pochhacker, en especial Pochhacker (2004) y Pochhacker y Schlesinger (2007).

La aproximación etnográfica, tal y como describen Hale y Napier (2013), requiere una observación flexible y continua, triangulación de la información, sesiones informativas entre compañeros y el reparto de conocimientos entre los miembros. Creemos que es la más adecuada para nuestra investigación, **pues ya que** se encuentra estrictamente relacionada con la enseñanza y el trabajo de campo (Enrico y Morelli 2013).

Con respeto a la mediación comunitaria y de acuerdo con la definición dada en el punto 1.2, en este caso nos referimos particularmente al trabajo de Alzate et al. (2013). Giménez Romero (2002 y 2013), Nato et al. (2006 y 2012) y Vezzulla (2010), junto a De Luise y Morelli (2010), que son parte de la comunidad dedicada al proyecto de mediación que reúne a expertos de varias disciplinas (psicología, derecho, antropología, psicoanálisis y trabajo social) con el objetivo de negociar y compartir una **aproximación** común.

³ Para más información, vea la página sobre *Mediazione comunitaria* en www.iberistica.unige.it. Errico y Morelli (2013) y Errico y Morelli (2015a, 2015b, 2016).

Nos hemos inspirado en la aproximación socioconstructivista de Kiraly (2000) para nuestro modelo de enseñanza. Este modelo nos ha inspirado nuestra aproximación centrada a centrarnos en los estudiantes. Estos representan un papel activo, pues siguen un camino de descubrimiento personal y cooperativo, además del descubrimiento de conocimientos y la adquisición de aptitudes. Visto de esta manera, aprender es un proceso interactivo y socio-personal que incluye la adquisición y la creación conjunta de patrones de comportamiento de un grupo social⁴.

4. Primeros resultados de nuestra experiencia con los nuevos cursos para traductores e intérpretes

Durante los últimos siete años y como resultado de la reorganización de los programas de estudio de grado en las universidades hemos preparado a los estudiantes para tener tanto unas aptitudes excelentes para la traducción como un conocimiento sólido de las técnicas básicas de las IC e IB. La segunda no es antagónica con la mediación intercultural. Sin embargo, la interpretación bilateral o se contraponen con la mediación intercultural. Esta aproximación está justificada y requiere de ambas, pues el contexto es muy amplio, tal y como hemos explicado anteriormente. La situación particular también cuenta, porque tenemos que operar trabajar en nuestra propia región, donde solo se ofrece interpretación sin especializar no especializada tanto en términos de enseñanza como de perspectivas laborales.

Los cursos mixtos de este tipo no han brindado la enseñanza ideal en el pasado, cuando la especialización parecía la clave para conseguir empleo. En la actualidad podemos observar que las técnicas de traducción e interpretación son una preparación imprescindible formarse en las técnicas de traducción e interpretación para la ejecución de una amplia variedad de tareas relacionadas con los idiomas. Por ejemplo, la división de atención de muchas de las tareas los ejercicios de atención dividida forman parte de las tareas que debe realizar un intérprete bajo presión temporal puede ayudar a los estudiantes a perfeccionar las estrategias destinadas a superar bloqueos emocionales, adquirir mayor sensibilidad a «otras» lenguas y culturas y a «distintos» modos de expresión, a afrontar el estrés y los conflictos en su puesto de trabajo y, por último, pero no por ello menos importante, a mejorar la sensibilidad de su propia actitud y habilidad personal.

Italia no es inmune a la tendencia de optar por mayor especialización en los estudios superiores. Sin embargo, aunque los poderes de mercados implican que las fuerzas de mercado parecen indicar la gran mayoría de nuestros estudiantes no llevarán a cabo funciones puras ni de traductor ni de intérprete (ni quieren, según se observa en sus respuestas a los cuestionarios) y como estamos convencidos de la solidez de «nuestras» técnicas, preferimos una aproximación más «contaminada» que incluya distintas disciplinas y monitores con experiencia en ámbitos académicos y profesionales. Durante nuestros cinco años de experiencia en los nuevos cursos, la mayoría de los estudiantes han proporcionado comentarios positivos sobre nuestros intentos de expandir sus horizontes. Esta situación se pone de manifiesto en las respuestas a las encuestas realizadas a final de curso, de las evaluaciones continuas realizadas durante el curso y en reuniones informativas, además de evaluaciones continuas que llevamos durante el curso. Aparte, muchos estudiantes han decidido explorar temas relacionados con la mediación comunitaria y la interpretación en sus trabajos finales. Es más, muchos de ellos contarán con más oportunidades laborales, aunque no sean en los campos específicos de la traducción e interpretación, pues se les ha expuesto (aunque sea poco) a la mediación. En particular, se familiarizan con las herramientas de escucha y sus técnicas, al igual que con las estrategias para prevenir el conflicto conflictos. Se les anima también a centrarse en la comunicación y en los aspectos culturales de las interacciones. Estas aptitudes han demostrado ser particularmente útiles en cierto número de industrias y roles, como el diseño y la ejecución de proyectos internacionales, la bienvenida a visitantes extranjeros y el trabajo en inmigración, al igual que el acompañamiento y el asesoramiento de los gerentes de empresa y de asociaciones internacionales, la creación de empresas emergentes, etc.

Uno de los problemas más comunes es la fragmentación en pequeños módulos, especialmente en el programa de grado.

⁴ Por ejemplo, los estudiantes que se han inclinado más por la traducción muestran una clara preferencia por los temas de mediación y que los eligen como los temas de su tesis final. Gracias a su ayuda, estamos acabando la traducción al italiano de un trabajo en clase de mediación comunitaria iniciado en Argentina, y hemos podido traducir y publicar las presentaciones que dieron nuestros colegas mediadores e intérpretes en las conferencias que hemos organizado al italiano, además de las publicaciones que hemos editado. Los estudiantes que mostraban preferencia por la interpretación (que tienden a ser una minoría, en nuestra experiencia), emprenden la tarea de analizar material de audio y vídeo en los que se realizan mediaciones o bien eligen la tarea de autoevaluar su propio trabajo durante las sesiones prácticas organizadas en los últimos dos años del plan.

Ciertamente, sería mucho más sencillo, y puede que incluso más convincente para algunos, separar la traducción escrita de la oral, y trabajar tanto desde la lengua de partida como hacia ella con un número menor de profesores.

Sin embargo, no estamos de acuerdo con que la falta de personal docente permanente para las clases de traducción e interpretación se compense, presumiblemente, con la pluralidad de voces, talentos jóvenes y nuevas energías que encuentran los estudiantes, junto a las aportaciones puntuales de los profesionales (de hecho, en los últimos dos años de español solo da clase la autora junto a unos veinte monitores contratados temporalmente).

Por supuesto, siempre se necesita coordinación y mantenimiento.

A veces la pluralidad conduce a discrepancias, competición y rivalidad, como en cualquier grupo, pero también puede derivar en una armoniosa polifonía.

Otro problema es el número de actividades **dirigidas por un monitor** en el plan de estudios del Máster en clase **dirigidas por un monitor**.

En lugar de enseñar **un** poco pero en profundidad, nos decantamos por una aproximación a grandes rasgos que permita a los estudiantes descubrir nuevos intereses que podrán estudiar más adelante gracias a unas lecturas *ad hoc* y a sus propias tesis finales.

Esto les ayuda a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, y exige transparencia y fiabilidad a sus monitores.

Se realiza un pacto en el que los estudiantes saben que por cada 50 horas de clase tendrán que realizar otras 150 horas de trabajo propio antes de hacer el examen (que vale aproximadamente 8 créditos ECTS).

Un tercer problema, que se experimenta principalmente en Grado, es la falta de habilidad de los estudiantes para integrar lo que han aprendido en los distintos módulos, particularmente en aquellos en los que el aprendizaje solo ha sido teórico.

Incluso en sus tesis, en la que ya se cubren las referencias a los aspectos teóricos, y entre los que se incluyen los que se aplican directamente a la práctica de la traducción y la interpretación, resulta necesario sacarles con cuentagotas los comentarios, los análisis o las autoevaluaciones retrospectivas y saber si resultan pertinentes dentro del encuadre de la investigación.

5. La formación de los mediadores y la posibilidad de exportar técnicas de interpretación

Una vez finalizado el análisis del contexto universitario, en esta sección compartiremos brevemente nuestra experiencia con respecto a la formación de los mediadores en técnicas de interpretación. Nos invitaron a enseñar módulos de técnicas de interpretación para mediadores en dos ocasiones, primero en 2007 y a continuación en el 2014. El órgano encargado de citarnos fue el mismo en ambas instancias (una agencia de educación) y los participantes consistieron en grupos de seis o siete mediadores cuya experiencia de trabajo variaba entre cero y cinco años o más. Todos los participantes eran inmigrantes (en Italia la mayoría de los mediadores interculturales son principalmente inmigrantes) excepto por un nativo italiano en el segundo grupo. Gran parte de los participantes no trabajaban con la misma lengua que el profesor. El módulo (de 40 horas en 2007 y 60 horas en 2014) formaba parte de un curso de formación para mediadores, que sumaba en total 250 horas de actividades en clase.

Para reunir a un equipo de profesores que instruyera el módulo en la primera ocasión, decidimos incluir a dos **compañeros profesionales** de interpretación de conferencias de la Universidad de Génova con distintas combinaciones de idiomas. Por desgracia, en la segunda ocasión los compañeros no pudieron acudir a las clases, así que dedicamos partes del curso a las simulaciones y técnicas de IB. Nos apoyaba un **compañero** traductor que trabaja en los juzgados de Génova y que cuenta con casi treinta años de experiencia, que fue quien enseñó al grupo sobre el trabajo en este contexto, además de dedicarle cierto tiempo a la terminología administrativa y jurídica. También nos acompañó una mediadora intercultural, que suele traducir materiales jurídicos y administrativos durante el curso de su trabajo. Además, estuvo con nosotros un egresado reciente, que **nos ilustró delineó** las técnicas básicas de interpretación simultánea y consecutiva. En este caso, sin embargo, consideramos que el nivel de competencia lingüística o la combinación de lenguas específicas no son tan importantes como las técnicas y los recursos usados o incluso las reuniones informativas y las reflexiones al final de la tarea, a pesar del hecho de que estas actividades se llevaron a cabo bien en una única lengua común, bien dividiendo a los estudiantes en grupos o en parejas específicas de trabajo. La importancia y la eficiencia cruzada de cierto número de herramientas y técnicas que se usan tanto en la mediación como en la interpretación (por ejemplo, las técnicas de escucha, reformulación, parafraseo, expansión, generalización y la concentración en todos los aspectos no lingüísticos

específicos de ese contexto e interacción) se vuelven más evidentes en un grupo heterogéneo de estudiantes, entre los que suelen contarse estudiantes maduros que ya trabajan y que solo comparten una lengua común de trabajo, pero a los que les gusta preguntar y desafiar sus propias creencias reflexionando sobre sus lenguas y culturas.

Los participantes encontraron los módulos muy interesantes. A los participantes les resultaron muy interesantes ambos módulos. Los del primer curso nos dijeron que habían encontrado las técnicas de interpretación consecutiva especialmente útiles (algo de toma de notas, el uso de cuadernos para, como dijeron ellos, «dar una imagen más profesional» y «permitirnos distanciarnos un poco del cliente», técnicas de conceptualización básicas, atención dividida, escucha selectiva de la información primaria y secundaria, etc.). Durante el segundo curso, el grupo fue más heterogéneo (con dos inmigrantes recientes de unos veinte años, uno de China y otro de Ecuador, un mediador italiano, un mediador peruano, etc.) pero los participantes fueron más conscientes de sus papeles y también más capaces de ver las técnicas de traducción e interpretación de una manera integrada y menos utilitaria. Una comparación entre sus respuestas a nuestra encuesta inicial con respecto a las expectativas y a las consecuentes respuestas al cuestionario de final de curso revelaron no solo más satisfacción, sino también mejor conocimiento de lo que habían aprendido y el potencial para saber usarlo en otras situaciones. Por desgracia, estas oportunidades de enriquecimiento mutuo entre los mundos de la mediación intercultural y la interpretación son únicas. Aunque ya nos hemos involucrado durante más de cuatro años en la enseñanza de grupos de mediadores interculturales tanto principiantes como en activo, nunca se nos había pedido enseñarles a interpretar en sí, tarea que se considera muy específica y técnica. De hecho, aunque a pesar de que nuestro papel oficial es ser «expertos» en mediación comunitaria y en resolución de conflictos, también intentamos introducir actividades relacionadas con la interpretación por las razones que ya se han mencionado en 1 y 2.

En nuestra experiencia como observadores y facilitadores durante las reuniones del proyecto de mediación comunitaria, y en nuestra investigación sobre la percepción de los clientes sobre la calidad de las interpretaciones proporcionadas por los estudiantes en prácticas (Errico y Morell 2013 y 2016), observamos que la enseñanza en el aprendizaje la toma de notas y ejercicios de atención dividida, conceptualización y selección de información y escucha selectiva parecen tener un valor considerable. Sin embargo, los primeros participantes solo reconocen la importancia y la complejidad del trabajo que realizan los intérpretes al tratar con ellos directamente y poder evaluarlos. De hecho, si no es ese el caso, los usuarios suelen tratar al intérprete como a un intruso. Si las lenguas de trabajo son tan similares como el español y el italiano, el intérprete puede parecer un estorbo superfluo que interrumpe una comunicación directa y que requiere tiempo y esfuerzo adicional. Sin embargo, cuando se obliga a los usuarios a reflexionar sobre el trabajo que ha hecho el intérprete (cortesía de una encuesta proporcionada después del evento), o cuando los ven en acción, empiezan a percatarse gradualmente de que los intérpretes no son máquinas que producen traducciones como por arte de magia y que se puedan apagar y encender. Los trabajadores sociales, los médicos y en general el personal que suele interactuar con el público general podría beneficiarse de observar y entrenarse en las técnicas de interpretación para mejorar su comprensión y sus habilidades (vea también 1.2, ya mencionado).

6. Ejemplos de materiales de enseñanza

En las últimas dos décadas, hemos descubierto que intentar organizar materiales y técnicas por dificultad (debido a cuestiones problemáticas del tipo: ¿con qué deberíamos comenzar, con la interpretación consecutiva, interpretación simultánea o traducción a la vista?) tiene menos importancia que lograr concienciar al alumno gracias a una reunión informativa o evaluación bien gestionadas.

En otras palabras, el factor crucial no debe ser la retroalimentación del monitor (o, preferiblemente, de los monitores) sobre el trabajo de los estudiantes, sino un proceso continuo de evaluación negociada y compartida basada en las macroáreas pertinentes. En nuestro caso, estas áreas son: la aproximación (gestión de componentes paralingüísticos y extralingüísticos), el lenguaje (los dos idiomas implicados y los problemas terminológicos relacionados) y el contenido (no solo relativo al idioma de origen, sino también en términos de coherencia y cohesión del idioma de destino). El alumno aprobará los exámenes si consigue una evaluación positiva en todas las macroáreas. Se procura que la evaluación siempre se dé en el siguiente orden: en primer lugar, se insta al alumno a proporcionar una autoevaluación inmediatamente después de su interpretación. A continuación, los compañeros y la audiencia (si hubiera gente presente) le brindan sus opiniones, y finalmente el monitor ofrece su propia evaluación. Todavía no se ha explorado por completo el potencial de evaluación de los ponentes invitados. Realizamos grabaciones de audio siempre que nos resulta posible y publicamos las grabaciones en nuestra plataforma en línea para invitar a los estudiantes a realizar sus propias autoevaluaciones después de un período de «enfriamiento», en el que, por ejemplo, se podría incluir decidir explorar temas relacionados con la mediación intercultural y la interpretación para sus tesis finales (vea nota 5), y, en particular, mediante la autoevaluación de

sus actuaciones durante las sesiones prácticas organizadas durante el curso.. Si es posible, también hacemos grabaciones de vídeo, aunque el potencial de este material aún no se ha explotado por completo debido a limitaciones de tiempo.

Daremos solo dos ejemplos de los materiales que usamos en dos contextos diferentes. Realmente el uso de estos materiales no es una práctica actual, pero creemos que nuestra aproximación y las oportunidades que brinda para el análisis y la evaluación son especialmente innovadores en el contexto en el que se utilizan.

Nuestro primer ejemplo **se trata de** una simulación de una situación español-italiano en IB, a saber: una reunión entre dos gerentes de marketing para discutir el posible establecimiento de una filial de una empresa italiana (representada por el interlocutor A) en el país del interlocutor B.

Lo que le sigue es un guion (creado por un estudiante para su tesis de Grado) que escenifican los propios monitores alternando el uso de las lenguas española e italiana con la adición de posibles malentendidos que puedan causar tensión entre los interlocutores, y por ende problemas adicionales para el intérprete. Aquí ponemos observar dos extractos del guion (se proporciona una traducción al español de los fragmentos en italiano):

(1) B:

Buenos días, encantada, soy Enriqueta Pérez y vivo en Madrid donde trabajo para una famosa industria galletera. Mi viaje no ha sido muy bueno porque **mi vuelo fue cancelado** **me cancelaron el vuelo** y tuve que esperar una noche en el aeropuerto. En fin, tuve problemas con la tarjeta de embarque.

A:

Mi dispiace molto per ciò che le è accaduto, ma, purtroppo, ho già sentito numerosi casi di voli cancellati...

Che guaio questi low cost!

...

Lamento mucho lo ocurrido, pero, por desgracia, no es la primera vez que oigo **sobre muchos** **hablar de** vuelos cancelados.

Ese suele ser el problema con las compañías de bajo coste.

B:

¿Qué Cómo **que** vuelos baratos?

[molesta] He viajado con una compañía aérea muy prestigiosa, a mí no me gusta viajar en **aquellos** aviones pequeños sin comodidades.

Pero ahora, hablemos de negocios y de la razón por la que estoy aquí.

A:

Mi scusi non volevo mancarle di rispetto, ma io non ci trovo niente di male nell'acquistare un volo economico ...

Comunque ora parliamo del suo progetto: mi diceva per telefono che vorrebbe aprire un laboratorio di produzione di biscotti tipici sardi col nostro marchio a Madrid, è vero?

Lo siento, no pretendía faltarle el respeto. De todas formas, no **encuentro** **veo** nada de malo en comprar vuelos económicos...

Hablemos de su proyecto.

Me dijo por teléfono que querría abrir una fábrica en Madrid de galletas típicas sardas con nuestra marca, ¿correcto?

(2) B:

Me gustaría abrir un taller de producción donde producir y vender sus galletas, que sé que son muy ricas.

Creo que sería una buena oportunidad para exportar sus especialidades a España.

A:

Si, mi sembra un ottimo progetto e mi piacerebbe saperne di più, però ho paura che la ricetta dei nostri biscotti venga falsata come avviene per altre specialità italiane in molti stati stranieri.

Infatti si sente parlare molto spesso di "falsi culinari" e non vorrei che ciò avvenisse con i miei biscotti.

Sí, me parece un proyecto muy interesante y me gustaría saber más, pero me da miedo que alguien copie la receta de nuestras galletas, como ya ha pasado con otros platos italianos en muchos países extranjeros.

De hecho, se habla mucho de fraudes alimentarios, y no me gustaría que le ocurriera eso a mis galletas.

B:

No se preocupe, porque ya he encontrado una solución: he pensado que algunos de sus empleados podrían trabajar durante un par de meses en Madrid y luego, si ellos quieren, podrán quedarse a trabajar con un contrato indefinido **en Madrid**.

A:

Mah, vedrò di fare un piccolo sondaggio tra i miei dipendenti...

[se levanta y contesta al teléfono]... *mi scusi un attimo ...*

Preguntaré a mis empleados... Si me disculpa un momento...

B:

Pero, ¿qué hace ahora?

Seguro que **algo con** el teléfono, los italianos con eso son... bueno...

A:

Mi scusi per l'interruzione.

Cosa stavamo dicendo?

Perdone la interrupción.

¿Qué **íbamos diciendo decíamos**?

Este material se utilizó durante el curso que se **dio impartió** a los mediadores interculturales en 2014 (vea sección 5), cuando los participantes ya habían completado el 80% de las horas. Es importante señalar que este mismo material también se utilizó en el curso universitario descrito en la sección 2. El monitor representó el papel de la jefa italiana, y un nativo español representó a su equivalente español. Otro participante realizó la interpretación. Los otros participantes del curso trabajaron en parejas turnándose para interpretar el producto final del italiano a sus propios idiomas. Al final, se les pidió que hablaran sobre los problemas **con los que se habían topado observado**.

Diez minutos de IB condujeron a una discusión que se alargó durante una hora y media. Algunos de los temas más interesantes que afloraron fueron:

- los participantes del módulo de mediación se centraron mucho más en factores culturales que los estudiantes de los módulos de interpretación. De hecho, los mayores desafíos estuvieron relacionados con la cortesía;
- por ejemplo, era «extraño» (según los estudiantes) y descortés hablar de dinero: la idea de cerrar el trato rápidamente no casaba bien con el concepto de negociación en ciertas culturas. Estos factores les resultaron familiares a todos los participantes, pero experimentarlos en una simulación ayudó a resaltarlos;
- el problema que en un principio llamaron de «memorización» se analizó con más detalle y quedó claro que en realidad dependía de las dificultades de concentración, la escucha intermitente, la incapacidad para realizar varias tareas simultáneamente, etc.

Nuestro segundo ejemplo se enmarca en el contexto de una simulación de una situación de mediación español-italiano en la penúltima lección para estudiantes en el primer año del programa de Máster. **Un solicitante de asilo está siendo admitido** **Se está admitiendo a un solicitante de asilo** en un centro **de solicitantes de asilo especializado**. Esta es la primera reunión entre el gerente del centro (italiano) y el solicitante de empleo (latinoamericano) que ya

ha pasado por otras entrevistas en Italia. Uno de los monitores, que era un intérprete italiano **entrenado**, representó el papel del gerente, mientras que un monitor venezolano que era un mediador cualificado personificó al solicitante de asilo.

Los monitores no habían preparado ningún guion, sino que solo habían acordado los puntos principales de la simulación. Tres estudiantes se ofrecieron **como intérpretes para representar el papel del intérprete** durante la simulación de 40 minutos. Al resto del grupo se le pidió que interpretara en sus propias mentes. También se incluyó una traducción a la vista de italiano a español. La simulación se grabó en audio y posteriormente se puso a disposición de los alumnos en la plataforma del curso.

Utilizaremos dos extractos transcritos de la simulación para ayudar a transmitir la naturaleza de este material (se proporciona una traducción al español de los fragmentos en italiano).

(3) M: Manager

A: Refugiado, I: Intérprete

M:

Ha un curriculum vero?

Tiene un currículum, ¿verdad?

I:

¿Tiene su currículum hecho?

A:

Aquí no, pero lo puedo hacer si me prestan una computadora.

I:

Non ce fha qua dietro ma lo può fare insomma se le prestate un computer.

No lo tiene aquí, pero lo puede hacer si se le presta un ordenador.

M:

Bene bene bene.

Lei lo traduce vero?

[a la intérprete] Bien, bien... Usted me lo traduce, ¿no?

A: Sí, sí.

M: Sulla questione del regolamento credo che possa fare lei (to the interpreter) purtroppo ce lo abbiamo soltanto in italiano e in inglese. Mi raccomando che capisca bene perché questo tema delle norme crea sempre problemi tra culture diverse. Cosa bisogna fare che bisogna pulire...

Con respecto a las normas... Yo creo que puedes traducir las normas generales, pero solo las tenemos en inglés e italiano. Por favor, asegúrese de que lo entiende bien, porque siempre tenemos problemas con la gente de otras culturas por culpa de las normas. Las cosas que tienen que hacer, que limpiar...

I: Este es el reglamento para los huéspedes lo que se tiene que hacer por ejemplo tiene que limpiar todos los días...

A: Ajá..

En nuestros *role-plays*, al alumno se le puso deliberadamente en una situación en la que le pedían ayuda y que normalmente se considera que está fuera del **alcance** del papel de un intérprete. Nos interesaba observar cómo manejaban nuestros estudiantes estas situaciones para introducir temas como la ética y los códigos deontológicos. **En particular, queríamos trabajar cómo los intérpretes pueden permanecer «invisibles» y neutrales, dos recomendaciones típicas de los códigos deontológicos.** **En particular, queríamos trabajar los conceptos de «invisibilidad» y neutralidad del intérprete, dos recomendaciones típicas de los códigos deontológicos.** Esto se logró creando escenarios que probablemente ocurran en situaciones de la vida real donde se usa la IB. Las técnicas

y las aproximaciones utilizadas en la mediación resultaron útiles para adaptar la IB a la situación social que está ocurriendo en el momento.

7. Comentarios finales

Hasta hace unos años, algunos cambios del mundo panorama actual preocupaban mucho a los intérpretes profesionales: se veía observaba una marcada disminución en el número y duración de los trabajos de interpretación de conferencias para ciertos idiomas, una demanda creciente de profesionales capaces de ofrecer tanto servicios de traducción como de interpretación (especialmente en el campo jurídico) y una creciente necesidad de capacitar formar a los profesionales para que trabajen como traductores e intérpretes (y no solo como intérpretes) como resultado de la falta de trabajos puestos internos. Además, hace unos años, el Ministerio de Educación italiano optó por agrupar la traducción y la interpretación bajo la etiqueta general de «mediación intercultural». Esto nos empujó en una dirección completamente distinta a la del resto de nuestros compañeros. Comenzamos a investigar cuántos elementos de la mediación familiar, intercultural y comunitaria se pueden encontrar en la interpretación, particularmente en la IB, y dejamos de tratar de diferenciarnos de otros mediadores. Nuestra intención era, y todavía es, lograr una «fertilización cruzada» de técnicas y estrategias, contemplar nuevas oportunidades de trabajo para nuestros estudiantes y actualizar nuestro proyecto educativo constantemente haciendo a nuestros alumnos conscientes de la naturaleza compleja de la mediación y la interpretación.

Agradecimientos

A la autora le gustaría dar las gracias a Simon Knight y Monica Robiglio por su traducción y revisión.

3.6. Comentarios sobre las dificultades de la primera traducción

La principal dificultad fue, sin duda, el uso del español y del italiano en los *role-plays*. Al tratarse el castellano de una de las lenguas de trabajo de la investigadora y de la formación de los futuros traductores no resulta sorprendente observarlo aquí. En un principio pensamos en traducir del italiano al español, pero una lectura a fondo del artículo y del texto plantearon la siguiente cuestión: originalmente este artículo se encontraba en italiano, y si la propia autora había decidido conservar esos dos idiomas, era lógico respetar ese mismo deseo en la traducción al español. Así pues, decidimos limitarnos a traducir desde el inglés. Por otro lado, sí que consideramos que era necesario corregir algunas de las traducciones del italiano al inglés que se aprecian en el texto original y que más tarde traspasaríamos a español, ya que resultaban poco fluidas y reparamos en diversos errores, como algunos relacionados con ortotipografía o fluidez del texto original. Creo que uno de los deberes del traductor es intentar mejorar el original, así que con ese pensamiento remachamos la lógica que iba a seguir en este caso.

Otro de los problemas que presentaba esta traducción es que existen muchos términos relacionados con la interpretación que provienen del inglés y que no tienen una traducción clara al español, lo cual ha supuesto ciertos obstáculos con la terminología, que enumeramos a continuación:

3.6.1. *Dialogue interpreting* por «interpretación bilateral»

En ciertos trabajos de investigación (que incluiré en el borrador final), sí que se traduce *dialogue interpreting* como interpretación de diálogo. Aunque parezca una elección sencilla, las reflexiones sobre este mismo término nos condujeron a tomar una decisión importante sobre la traducción final: ¿se encontraba dirigida a un público de España o debía intentar conseguir un lenguaje neutro? Según los textos y los trabajos que hallamos procedentes de la Península, se prefería «interpretación bilateral» mientras que en textos procedentes de Estados Unidos o América Latina se favorecía el uso del término «interpretación de diálogo». Tras consultarlo decidimos mantener la modalidad castellana, puesto que es la variante de la lengua que conocemos y de la que somos nativos.

3.6.2. *Instructor* por «monitor»

Consideramos que la frecuencia de uso de «instructor» es baja con respecto a la de «monitor». Por ende, hemos decidido emplear la segunda ya que opinamos que el empleo de palabras con una alta frecuencia de uso denota conocimiento de mercado.

3.6.3. *Facilitator* por «facilitador»

El uso de este equivalente proviene del hecho de que pretendíamos mantener equivalentes claros dentro del texto: si traducíamos «instructor» como «monitor», no podíamos usar «monitor» para «facilitador». Este principio de coherencia es importante dentro de la traducción porque se evita confundir al lector y se facilita la tarea del traductor, dado que decidir el glosario en primera lugar, antes de empezar la traducción, contribuye a que exista material de referencia que tener en cuenta.

3.6.4. Traducción de los nombres de las instituciones

Al principio del artículo se menciona la Universidad de Génova. Estamos acostumbrados a leer los nombres de las universidades en español, pero nos planteamos si debíamos asumir que se

traducía o por el contrario podía mantenerse en su idioma original. Tras una investigación y gracias a la Fundación del Español Urgente pudimos confirmar que puede traducirse el sustantivo «Universidad» al español, y dependiendo de si lo acompaña un topónimo conocido esta puede traducirse también al castellano. En caso contrario, puede dejarse en inglés («Universidad de Ohio», por ejemplo).

3.6.5. Traducción de los diálogos en inglés a español

Teniendo en cuenta que el texto con el que trabajamos es una traducción del italiano original, y los diálogos en español se tradujeron al inglés para hacerlo más comprensible para el lector, hemos descartado otras opciones y elegido mantener el español original, por lo que no aparece el texto en inglés.

3.7.Traducción final del primer artículo

Interpretación y mediación

Cómo concienciar mediante la formación

Mara Morelli

Universidad degli Studi di Genova, Italia

La autora comenzó a impartir interpretación bilateral/interpretación de diálogo (IB) a principios de la década de los 2000, tras dedicarse a la enseñanza de la interpretación de conferencias durante los años noventa. Este ensayo reflexiona sobre la estrecha relación entre la didáctica de IB y la mediación. En él se describe la organización de los módulos de aprendizaje de interpretación de español a italiano de la Universidad de Génova y los cursos para mediadores fuera del contexto universitario. De la misma manera, se discute la naturaleza híbrida de la IB y de la traducción en experiencias específicas relacionadas con la educación, además del posible desarrollo de un programa de formación que combine traducción, interpretación y mediación. Este trabajo no pretende llegar a conclusiones, sino inspirar reflexiones que puedan pavimentar el camino de futuros experimentos, así como la creación de nuevos materiales didácticos.

Palabras clave: mediación, comunicación intercultural, trabajo de campo, italiano/español

Introducción

Antecedentes generales

En los últimos veinte años se han producido cambios considerables en el campo de la interpretación profesional (en Génova, en particular, y en Italia, en general). Estos cambios dificultan el mantenimiento de unas líneas divisorias claras entre los conceptos de interpretación simultánea, consecutiva y bilateral, ya sea para ofrecer un presupuesto o factura o en el mismo momento de prestar el servicio de interpretación.

Esta mezcla de situaciones y técnicas de interpretación, la dificultad para mantener unos ingresos adecuados y la llegada de nuevas formas de interpretación, como la interpretación telefónica (la cual se trata en otras partes de este volumen) junto a la falta de respeto generalizada hacia la profesión del intérprete y el perfeccionamiento de la competencia en lenguas extranjeras (o presunta competencia) de los profesionales de otros muchos sectores han llevado a un descenso en la demanda de intérpretes «profesionales», es decir, los que comúnmente se dedicaban a la interpretación simultánea o consecutiva. La enseñanza de la interpretación ha cambiado, pues ha evolucionado de un enfoque centrado en las técnicas de interpretación de conferencias a uno centrado en la IB y en la mediación. Italia ha de enfrentarse a unos nuevos retos que aparte de haber aumentado por cuestiones de inmigración, se han gestionado de forma urgente y casi exclusiva por el denominado sector de la «mediación cultural».

En el presente trabajo describimos nuestra experiencia tanto como profesores de un departamento de universidad que prepara a traductores e intérpretes en los niveles de Grado y Posgrado como formando a mediadores interculturales.

1.2. Consideraciones preliminares sobre terminología y conceptualización

Empezaremos perfilando algunos conceptos que se encuentran en el centro de nuestro planteamiento y de la manera en la que actuamos en las clases (vea también Morella 2011 y 2013, así como De Luise y Morelli 2010).

Cuando usamos la palabra «mediación» nos referimos a cualquier acción o medida que puede ayudar a restablecer toda comunicación que resulte fallida o torpe. La mediación puede darse cuando se usan dos lenguas distintas, aunque las técnicas de interpretación (como las de escucha y atención divididas, parafraseo, reformulación, toma de notas, etc.) pueden ser de ayuda en muchas circunstancias monolingües donde se requiera la mediación. La

razón por la que pensamos que resulta útil es porque el foco en estos casos se centra siempre en gestionar la interacción y la comunicación. La mayoría de los intérpretes suelen llevar a cabo labores de mediación e interpretación y muy pocas veces los profesionales le dan la misma importancia a la una que a la otra.

Nosotros no concebimos la traducción y la interpretación como tareas sinónimas, pero al mismo tiempo rechazamos la idea de que un intérprete solo traduce palabras mientras que un mediador interpreta la cultura (una idea que suele encontrarse con frecuencia como respuesta en cuestionarios, entrevistas y en grupos de discusión que funcionan como puntos de encuentro para servicios de interpretación y mediación, como trabajadores sociales, personal de atención médica, abogados, jueces, profesores, etc.). Hemos llegado a esta conclusión tras analizar el problema durante diez años tanto desde un punto de vista teórico como llevando a cabo ciertas investigaciones de campo centradas en identificar similitudes entre los dos ámbitos con las que pretendemos subrayar las diferencias entre los distintos estilos de interpretación y mediación. Nuestro sitio web www.iberistica.unige.it y la bibliografía correspondiente resultan un buen punto de partida para revisar nuestro viaje y todos sus hitos. Somos conscientes del hecho de que esta aproximación puede no considerarse lo suficientemente especializada, y que incluso podría «enturbiar las aguas» entre los profesionales de la interpretación y la mediación, pero creemos que es necesario abordar los cambios recientes en el mercado, la estructura de los programas de Grado y las habilidades básicas que necesitan nuestros estudiantes.

Nos mostramos escépticos ante la idea de que la mediación intercultural solo es relevante en situaciones de conflicto abierto. En cualquier momento en el que dos humanos o más se conocen ya se aprecian diferencias entre perspectivas culturales, incluso aunque compartan el mismo lenguaje. Creemos, y nuestra experiencia investigando estos temas a lo largo de los últimos 15 años parece confirmar dicha creencia, que en Italia cualquier conflicto suele catalogarse erróneamente como conflicto cultural. La falta de concienciación y conocimiento de las culturas involucradas en interacciones específicas hace que sea imposible interpretar correctamente los códigos lingüísticos y culturales que se hayan usado, y al final acaba conduciendo a un uso genérico de la etiqueta «problemas culturales» en discusiones entre vecinos o comunidades que viven juntas.

Con respecto a esto, estamos totalmente de acuerdo con la aproximación ya adoptada por Pochhacker (2004), quien considera que la mediación lingüística implica la presencia de cierto nivel de mediación cultural. Por esta razón, y con el fin de alcanzar los objetivos delineados en este trabajo, intentaremos no dar más definiciones del término «mediación», pero asumiremos que cuando nos refiramos a la enseñanza de intérpretes o mediadores estaremos hablando de mediación cultural y lingüística (si quiere informarse sobre el uso controvertido del término o concepto de «mediación» vea también los artículos de Niemants y Cirillo que se encuentran en este mismo volumen).

Hemos elegido hacerlo así para subrayar la importancia de la función del intérprete y el elemento de mediación intrínseco a la habilidad de dicho intérprete para interpretar y reformular lo que se está diciendo. Este elemento es parte del lote de cualquier interpretación y representa un papel más importante en la IB cara a cara. Por desgracia, esto suele pasarse por alto muy a menudo cuando se valora (incluso desde un punto de vista profesional) a los intérpretes bilaterales de nuestro país, y en particular, de nuestra región.

Creemos que el concepto y la etiqueta de «mediación comunitaria» que hemos encontrado aplicados en muchos países latinoamericanos son particularmente apropiados para describir tanto el proceso de mediación como sus aplicaciones. La siguiente es una posible definición de «mediación comunitaria»:

La mediación comunitaria es un proceso que comprende varias acciones (culturales, sociales, educacionales, etc.) cuyo objetivo es trabajar para que el área local pase de un estado de mera coexistencia a una situación de trato social real. Estas acciones favorecerán la creación de unas condiciones que permitirán que las comunidades de dichas áreas exploren nuevas maneras de prevenir, gestionar y transformar los conflictos. (De Luise y Morelli, 2016, 158, traducción propia).

Por lo tanto, vemos la mediación como un estilo de vida y un recurso en lugar de como una mera técnica. Gracias a la mediación y a una buena gestión, los conflictos pueden acabar siendo oportunidades que propicien cambios positivos. Este es un proceso flexible que toma en cuenta los intereses y las necesidades de las personas involucradas para ver más allá de sus posiciones ya afianzadas. Aunque parezca que las lenguas y la interpretación no tienen nada que ver con la mediación, todo lo que se dice y hace en cualquier forma de interacción, como, por ejemplo, la comunicación o la falta de esta, tiene lugar a través del uso de códigos verbales y no verbales. Creemos que nosotros, en nuestro papel de intérpretes, y por lo tanto de profesionales acostumbrados a manejar por lo menos dos códigos distintos de manera simultánea, podemos tener la llave para interpretar correctamente la complejidad de estas interacciones. Por esta razón, cuando nos referimos a la mediación comunitaria, no nos interesa tanto la gestión del conflicto o la mediación de estos, sino que más bien nos centramos en las situaciones que podrían resultar tensas o en las que el lenguaje podría empobrecer la comunicación (es decir, donde surjan problemas de código). En estos casos, los lingüistas y los intérpretes están más formados comparados con otros profesionales.

Basándonos en esta visión creemos que la mediación y la interpretación muestran muchas más semejanzas que diferencias, especialmente con respecto al uso de unas determinadas técnicas. Saber que la mediación es tanto un conjunto de habilidades profesionales como un asunto académico (pues se puede aplicar a una gran variedad de situaciones, ya sean legales, de negocios, familiares o de salud, solo por mencionar unas cuantas) puede ayudar a los estudiantes a concienciarse sobre su rol polivalente y todo lo que implica su profesión. Siguiendo la misma línea de pensamiento, creemos que presentar técnicas de interpretación puede ser muy útil para los mediadores de cualquiera de los campos que se listan anteriormente al igual que en otros trabajos que requieran interactuar con la gente, como veremos a continuación.

2. En el contexto educacional: La enseñanza de intérpretes en la Universidad de Génova

2.1 Contexto general

Pensamos que es importante dedicar unas cuantas palabras a describir el contexto general, pues consideramos que ayudará al lector a entender por qué nuestra aproximación difiere del concepto de IB que se aplica generalmente en muchos países anglosajones y también en otras áreas geográficas más cercanas a la nuestra. Génova tiene un 11 % de ciudadanos no italianos que son predominantemente ecuatorianos. Curiosamente, casi el 90 % de los niños de nacionalidad extranjera que van a la guardería en la actualidad nacieron en Italia. Este porcentaje es ligeramente más bajo en escuelas de primaria.

En los servicios públicos (hospitales, escuelas y servicios sociales locales) no hay garantía alguna de la presencia de personal bilingüe o bicultural. La mayoría de los servicios lingüísticos son o soluciones improvisadas para peticiones urgentes (en hospitales públicos, por ejemplo) o trabajos subcontratados proporcionados por empresas externas. Existen pocas iniciativas de enseñanza específica para el personal de dichas instituciones, y más bien se exponen en cursos genéricos sobre comunicación e interculturalidad. La interpretación telefónica se trata de una práctica inusual, pues solo conocemos un hospital donde se use de manera ocasional. Llevamos recabando información sobre los cambios en juzgados locales, hospitales y escuelas desde 2007 (De Hériz y Morelli 2010, De Hériz et al. 2012).⁵⁶

En Génova no existen programas específicos sobre interpretación en los servicios públicos ni módulos dedicados a ello en los programas de estudio ni, en este momento, ningún curso privado ni extracurricular.

2.2 Las clases universitarias

Durante casi veinte años hemos enseñado cursos de Grado y Posgrado de traducción e interpretación en la Universidad de Génova, donde no existe un programa de interpretación específico. La asistencia es obligatoria únicamente en Grado, con un ratio de 1:2 entre horas de clase y horas de trabajo obligatorio en casa. Hay alrededor de 25-30 estudiantes en los grupos de Grado, y en torno a veinte en los grupos de Posgrado. La gran mayoría de los estudiantes son italianos. No tenemos cabinas de interpretación simultánea ni contamos con mucho más equipo aparte de ese. Deben estudiarse dos lenguas, siendo el italiano la lengua principal.

Los módulos que describiremos aquí tienen un valor de 12 créditos e incluyen tanto traducción como interpretación. A la segunda le corresponde un tercio del tiempo del programa de enseñanza impartido en las clases.

La Sección de Estudios de Español de nuestro Departamento ofrece los siguientes módulos de interpretación:

a. Módulos que se enseñan en el programa de Grado, llamados *Teorie e Tecniche della Mediazione Interlinguistica* (en español, Teorías y Técnicas de la Mediación Interlingüística).

En la primera mitad del segundo año de Grado ofrecemos doce horas de mediación, que constan de simulaciones creadas por un intérprete de italiano y un mediador intercultural (un antropólogo venezolano). El objetivo es sumergir a los estudiantes por primera vez en el mundo de la comunicación mediada en los servicios públicos (en los campos de la educación, servicios sociales y sanitario) con un énfasis especial en los retos a los que debe enfrentarse un mediador. Este módulo solo pretende introducir la mediación, y su objetivo es sensibilizar a los estudiantes y proporcionarles una visión holística de un asunto complejo.

⁵ En aras de la brevedad, no podemos detenernos a hablar de la mediación comunitaria aquí. Para una explicación a fondo, vea De Luise y Morelli (2016)

⁶ Para más información sobre este proyecto, vea también www.iberistica.unige.it.

En la segunda mitad del segundo año de Grado, un compañero italovenezolano les enseña mediación práctica destinada a activar las habilidades orales de los estudiantes durante 40 horas después de un año centrado mayoritariamente en material escrito. Otro de los objetivos era ayudarlos con el cambio de código. Las actividades, que se realizan con vídeos, comprenden desde hablar en público hasta interpretar entrevistas con otros invitados. La evaluación implica una tarea donde los estudiantes ven dos vídeos en italiano (entrevistas, discusiones en mesa redonda, reseñas, etc.) que duran en torno a tres minutos cada uno. Luego se les requiere que resuman lo que han visto y oído en español.

Durante la primera mitad del tercer año todos los estudiantes van al extranjero (algunos incluso pueden asistir a clases de interpretación en el país en el que residan, que suele tener una lengua principal distinta del italiano). A su vuelta se les ofrece un paquete de IB de 40 horas en italiano-español. Este paquete consiste en simulaciones en **ferias de comercio** o en los servicios sociales donde los papeles de los distintos participantes suelen representarlos los dos profesores del módulo o incluso invitados externos cuando sea posible. El objetivo es hacer un *role-play* de una situación de IB. El material recogido para desarrollar estas simulaciones se pone a disposición de todos los estudiantes en nuestra plataforma de aprendizaje virtual, y generalmente estas simulaciones se encuentran grabadas en vídeo. La evaluación consiste en un ejercicio de IB que incluye una traducción a la vista de documentos relacionados con esta situación. Enfatizamos mucho la autoevaluación, la de los compañeros y la reflexión sobre aspectos culturales a lo largo de todo el módulo.

Durante el tercer año también se imparte un módulo teórico de 30 horas en el que los estudiantes pueden explorar los aspectos teóricos y prácticos de la IB en mayor detalle a través de lecturas seleccionadas sobre los aspectos cognitivos, comunicativos y culturales. b. Módulos que se enseñan durante el curso de Posgrado, llamado *Traduzione e Interpretariato* (en español, Traducción e Interpretación).

En el programa del Posgrado, que también incluye traducción e interpretación, la segunda ocupa alrededor del 30 % en el plan de estudios y se divide de manera igualitaria entre los dos años. En el primer año, el Departamento de Estudios de Español ofrece un módulo de interpretación de unas 60 horas. Durante las primeras diez horas se enseñan técnicas de IB. Para aquellos estudiantes que no hayan asistido a nuestro programa de Grado esta puede resultar su primera experiencia de interpretación.

Este módulo continúa con alrededor de diez horas de introducción a las técnicas y estrategias de interpretación de conferencias (reformulación, traducción a la vista, selección de la información primaria y secundaria, etc.) y luego continúa con enseñanza específica en interpretación consecutiva de español-italiano y traducción a la vista (mayoritariamente en italiano y español).

También hay ocho horas de talleres sobre mediación que imparten los mismos monitores que trabajan en segundo de Grado. El examen del primer año consiste en una interpretación consecutiva de tres minutos de español a italiano además de una breve traducción a la vista de italiano a español. También se anima a los estudiantes a crear su propio portafolio (según las indicaciones de Domínguez Araujo 2013, que propone una matriz para la interpretación consecutiva que permita transferir la propia técnica simultánea a otras técnicas de interpretación tras una reformulación adecuada). A continuación se practica una evaluación continua en clase en el siguiente orden: autoevaluación, evaluación entre compañeros y evaluación del profesor. Cuando resulta posible, se invita a otros ponentes a las lecciones de interpretación consecutiva, pues estos proporcionan un ambiente muy similar al auténtico. Cuando están presentes los ponentes invitados, el profesor asume el rol de intérprete y toma notas al mismo tiempo que los estudiantes y en la misma posición (como si fuera parte del público). Luego se comparan las notas para que los estudiantes puedan compartir con el monitor sus opiniones o sus dificultades. Alentamos a los estudiantes para que se conciencien sobre la mirada de aspectos involucrados en la interpretación y nos inclinamos por un aprendizaje hecho casi a medida, que les ayude a autoevaluarse, a autorregularse, a fijar nuevos objetivos de aprendizaje y a trabajar en los materiales y las tareas *ad hoc* que les resulten más útiles. Esto se consigue gracias a una aproximación relacionada con la didáctica cooperativa, donde los profesores también actúan como asesores. Por ello, se prefiere el aprendizaje en grupo.

También existe un paquete introductorio a la IS en el mercado profesional centrado en la ética en la IB y la IC que tiene una duración de 10 horas. También trata los aspectos neurolingüísticos y psicolingüísticos de la práctica de la interpretación. Esta parte del curso no se orienta a ninguna lengua en particular, y lo imparten tres profesores distintos en italiano. Las 20 horas que quedan del módulo teórico se dedican a la lengua española y a la traducción, y durante su transcurso traemos profesionales a clase o llevamos a nuestros estudiantes a que los conozcan. Estos acontecimientos se planean con cuidado para cubrir los sectores sanitario, jurídico y de mediación. También hay un seminario de dos horas sobre la lengua de signos que ha tenido muy buena acogida.

El programa del segundo año, como se menciona antes, consiste en un módulo de 120 horas: un tercio de este comprende lecciones de interpretación y el resto se dedica a la traducción institucional y jurídica y a la traducción financiera. El objetivo de este módulo de interpretación es consolidar los conocimientos de interpretación consecutiva de los estudiantes y presentarles las técnicas básicas de interpretación simultánea. Dos intérpretes profesionales gestionan este módulo: una nativa de español y otro nativo de italiano. Ambos se alternan. El examen consiste en un control de interpretación consecutiva de español a italiano y un pequeño ejercicio de reformulación del italiano al español. En el primer año, los temas que suelen abarcarse son la cooperación internacional, la mediación y la migración. En el segundo se tratan asuntos actuales.

Uno de los puntos fuertes del curso es que ofrecemos a nuestros estudiantes un puesto en un proyecto de interpretación consecutiva de español a italiano que dirige nuestro grupo de investigación y en el que se invita a profesores latinoamericanos y españoles⁷. Esta descripción tan extensa es fundamental para entender la experiencia de aprendizaje que intentamos ofrecer a pesar de los problemas a los que vamos a referirnos a continuación. Esto ilustra cómo, incluso en la ausencia de un programa específico para intérpretes, es posible introducir contenidos y prácticas relacionados con la IB en los programas donde se enseña tanto traducción como interpretación.

3. Referencias teóricas fundamentales

Después de perfilar los antecedentes de nuestro trabajo como profesores, debemos plantearnos qué teorías son cruciales para la práctica de la enseñanza que proporcionamos.

Nuestra teoría bebe particularmente de la aproximación de Ortega Arjonilla (1996), que subraya la naturaleza hermenéutica de la traducción y los aspectos filosóficos que se encuentran en ella. Contempla la comprensión como un proceso continuo impulsado por el ciclo hermenéutico de conocimiento y aprendizaje. Lo que nos resulta particularmente relevante para la manera en la que enseñamos interpretación es la autorreflexión crítica, la habilidad para desarrollar una reflexión más profunda y una identificación empática con el mensaje y la intención comunicativa. De esta manera, la comprensión y el entendimiento se funden en uno solo. La intuición también representa un papel importante junto a la concienciación de que es imposible eliminar los sesgos subjetivos que afectan de manera natural a cualquier esfuerzo hermenéutico. La clave no es erradicar estos sesgos, sino reconocer que existen.

Al igual que en la combinación de lenguas español-italiano, nos hemos inspirado en el trabajo del equipo de Forlì de la Universidad de Bolonia, especialmente de González (2010), Russo (1990 y 2012) y Spinolo (2014). Con respecto a las intersecciones en los distintos métodos de interpretación, hemos seguido el trabajo de Pochhacker, en especial Pochhacker (2004) y Pochhacker y Schlesinger (2007).

La aproximación etnográfica, tal y como describen Hale y Napier (2013), requiere una observación flexible y continua, triangulación de la información, sesiones informativas entre compañeros y el reparto de conocimientos entre los miembros. Creemos que es la más adecuada para nuestra investigación, ya que se encuentra estrictamente relacionada con la enseñanza y el trabajo de campo (Enrico y Morelli 2013).

Con respeto a la mediación comunitaria y de acuerdo con la definición dada en el punto 1.2, en este caso nos referimos particularmente al trabajo de Alzate et al. (2013). Giménez Romero (2002 y 2013), Nato et al. (2006 y 2012) y Vezzulla (2010), junto a De Luise y Morelli (2010), que son parte de la comunidad dedicada al proyecto de mediación que reúne a expertos de varias disciplinas (psicología, derecho, antropología, psicoanálisis y trabajo social) con el objetivo de negociar y compartir una aproximación común.

Nos hemos inspirado en la aproximación socioconstructivista de Kiraly (2000) para nuestro modelo de enseñanza. Este modelo nos ha inspirado a centrarnos en los estudiantes. Estos representan un papel activo, pues siguen un camino de descubrimiento personal y cooperativo, además del descubrimiento de conocimientos y la adquisición

⁷ Para más información, vea la página sobre *Mediazione comunitaria* en www.iberistica.unige.it. Errico y Morelli (2013) y Errico y Morelli (2015a, 2015b, 2016).

de aptitudes. Visto de esta manera, aprender es un proceso interactivo y sociopersonal que incluye la adquisición y la creación conjunta de patrones de comportamiento de un grupo social⁸.

4. Primeros resultados de nuestra experiencia con los nuevos cursos para traductores e intérpretes

Durante los últimos siete años y como resultado de la reorganización de los programas de estudio de Grado en las universidades hemos preparado a los estudiantes para tener tanto unas aptitudes excelentes para la traducción como un conocimiento sólido de las técnicas básicas de las IC e IB. Sin embargo, la interpretación bilateral no se contraponen con la mediación intercultural. Esta aproximación está justificada y requiere de ambas, pues el contexto es muy amplio, tal y como hemos explicado anteriormente. La situación particular también cuenta, porque hemos de trabajar en nuestra propia región, donde solo se ofrece interpretación no especializada tanto en términos de enseñanza como de perspectivas laborales.

Mientras que los cursos mixtos de este tipo no han brindado la enseñanza ideal en el pasado, cuando la especialización parecía la clave para conseguir empleo. En la actualidad podemos observar que es imprescindible formarse en las técnicas de traducción e interpretación para la ejecución de una amplia variedad de tareas relacionadas con los idiomas. Por ejemplo, los ejercicios de atención dividida forman parte de las tareas que debe realizar un intérprete bajo presión y pueden ayudar a los estudiantes a perfeccionar las estrategias destinadas a superar bloqueos emocionales, adquirir mayor sensibilidad a «otras» lenguas y culturas y a «distintos» modos de expresión, a afrontar el estrés y los conflictos en su puesto de trabajo y, por último, pero no por ello menos importante, a mejorar la sensibilidad de su propia actitud y habilidad personal.

Italia no es inmune a la tendencia de optar por mayor especialización en los estudios superiores. Sin embargo, aunque las fuerzas de mercado parecen indicar que la gran mayoría de nuestros estudiantes no llevarán a cabo funciones puras ni de traductor ni de intérprete (ni quieren, según se observa en sus respuestas a los cuestionarios) y como estamos convencidos de la solidez de «nuestras» técnicas, preferimos una aproximación más «contaminada» que incluya distintas disciplinas y monitores con experiencia en ámbitos académicos y profesionales. Durante nuestros cinco años de experiencia en los nuevos cursos, la mayoría de los estudiantes han proporcionado comentarios positivos sobre nuestros intentos de expandir sus horizontes. Esta situación se pone de manifiesto en las respuestas a las encuestas realizadas a final de curso, de las evaluaciones continuas realizadas durante el curso y en reuniones informativas. Aparte, muchos estudiantes han decidido explorar temas relacionados con la mediación comunitaria y la interpretación en sus trabajos finales. Es más, muchos de ellos contarán con más oportunidades laborales, aunque no sean en los campos específicos de la traducción e interpretación, pues se les ha expuesto (aunque sea poco) a la mediación. En particular, se familiarizan con las herramientas de escucha y sus técnicas, así como con las estrategias para prevenir conflictos. Se les anima también a centrarse en la comunicación y en los aspectos culturales de las interacciones. Estas aptitudes han demostrado ser particularmente útiles en cierto número de industrias y funciones, como el diseño y la ejecución de proyectos internacionales, la bienvenida a visitantes extranjeros y el trabajo en inmigración, al igual que el acompañamiento y el asesoramiento de los gerentes de empresa y de asociaciones internacionales, la creación de empresas emergentes, etc.

Uno de los problemas más comunes es la fragmentación en pequeños módulos, especialmente en el programa de Grado.

Ciertamente, sería mucho más sencillo, y puede que incluso más convincente para algunos, separar la traducción escrita de la oral, y trabajar tanto desde la lengua de partida como hacia ella con un número menor de profesores.

Sin embargo, no estamos de acuerdo con que la falta de personal docente permanente para las clases de traducción e interpretación se compense, presumiblemente, con la pluralidad de voces, talentos jóvenes y nuevas energías que

⁸ Por ejemplo, los estudiantes que se han inclinado más por la traducción muestran una clara preferencia por los temas de mediación y que los eligen como los temas de su tesis final. Gracias a su ayuda, estamos acabando la traducción al italiano de un trabajo en clase de mediación comunitaria iniciado en Argentina, y hemos podido traducir y publicar las presentaciones que dieron nuestros colegas mediadores e intérpretes en las conferencias que hemos organizado al italiano, además de las publicaciones que hemos editado. Los estudiantes que mostraban preferencia por la interpretación (que tienden a ser una minoría, en nuestra experiencia), emprenden la tarea de analizar material de audio y vídeo en los que se realizan mediaciones o bien eligen la tarea de autoevaluar su propio trabajo durante las sesiones prácticas organizadas en los últimos dos años del plan.

se encuentran los estudiantes, junto a las aportaciones puntuales de los profesionales (de hecho, en los últimos dos años de español solo da clase la autora con la ayuda de unos veinte monitores contratados temporalmente).

Por supuesto, siempre se necesita coordinación y mantenimiento.

A veces la pluralidad conduce a discrepancias, competición y rivalidad, como en cualquier grupo, pero también puede derivar en una armoniosa polifonía.

Otro problema es el número de actividades dirigidas por un monitor en el plan de estudios de Posgrado. En lugar de enseñar poco pero en profundidad, nos decantamos por una aproximación a grandes rasgos que permita a los estudiantes descubrir nuevos intereses que podrán estudiar más adelante gracias a unas lecturas *ad hoc* y a sus propias tesis finales.

Esto les ayuda a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, y exige transparencia y fiabilidad a sus monitores.

Se realiza un pacto en el que los estudiantes saben que por cada 50 horas de clase tendrán que realizar otras 150 horas de trabajo propio antes de hacer el examen (que vale aproximadamente 8 créditos ECTS).

Un tercer problema, que se experimenta principalmente en Grado, es la falta de habilidad de los estudiantes para integrar lo que han aprendido en los distintos módulos, particularmente en aquellos en los que el aprendizaje solo ha sido teórico.

Incluso en sus tesis, en la que ya se cubren las referencias a los aspectos teóricos, y entre los que se incluyen los que se aplican directamente a la práctica de la traducción y la interpretación, resulta necesario sacarles con cuentagotas los comentarios, los análisis o las autoevaluaciones retrospectivas y saber si resultan pertinentes dentro del encuadre de la investigación.

5. La formación de los mediadores y la posibilidad de exportar técnicas de interpretación

Una vez finalizado el análisis del contexto universitario, en esta sección compartiremos brevemente nuestra experiencia con respecto a la formación de los mediadores en técnicas de interpretación. Nos invitaron a enseñar módulos de técnicas de interpretación para mediadores en dos ocasiones, primero en 2007 y a continuación en 2014. El órgano encargado de citarnos fue el mismo en ambas instancias (una agencia de educación) y los participantes consistieron en grupos de seis o siete mediadores cuya experiencia de trabajo variaba entre cero y cinco años o más. Todos los participantes eran inmigrantes (en Italia la mayoría de los mediadores interculturales son principalmente inmigrantes) excepto por un nativo italiano en el segundo grupo. Gran parte de los participantes no trabajaban con la misma lengua que el profesor. El módulo (de 40 horas en 2007 y 60 horas en 2014) formaba parte de un curso de formación para mediadores, que sumaba en total 250 horas de actividades en clase.

Para reunir a un equipo de profesores que instruyera el módulo en la primera ocasión, decidimos incluir a dos profesionales de interpretación de conferencias de la Universidad de Génova que trabajan con distintas combinaciones de idiomas. Por desgracia, en la segunda ocasión los compañeros no pudieron acudir a las clases, así que dedicamos partes del curso a las simulaciones y técnicas de IB. En este caso nos apoyaba un traductor que trabaja en los juzgados de Génova y que cuenta con casi treinta años de experiencia, que fue quien enseñó al grupo sobre el trabajo en este contexto, además de dedicarle cierto tiempo a la terminología administrativa y jurídica. También nos acompañó una mediadora intercultural, que suele traducir materiales jurídicos y administrativos durante el curso de su trabajo. Además, estuvo con nosotros un egresado reciente, que delineó las técnicas básicas de interpretación simultánea y consecutiva. En este caso, sin embargo, consideramos que el nivel de competencia lingüística o la combinación de lenguas específicas no son tan importantes como las técnicas y los recursos usados o incluso las reuniones informativas y las reflexiones al final de la tarea, a pesar del hecho de que estas actividades se llevaron a cabo bien en una única lengua común, bien dividiendo a los estudiantes en grupos o en parejas específicas de trabajo. La importancia y la eficiencia cruzada de cierto número de herramientas y técnicas que se usan tanto en la mediación como en la interpretación (por ejemplo, las técnicas de escucha, la reformulación, el parafraseo, la expansión, la generalización y la concentración en todos los aspectos no lingüísticos específicos de ese contexto e interacción) se vuelven más evidentes en un grupo heterogéneo de estudiantes, entre los que suelen contarse estudiantes maduros que ya trabajan y que solo comparten una lengua común de trabajo, pero a los que les gusta preguntar y desafiar sus propias creencias reflexionando sobre sus lenguas y culturas.

A los participantes les resultaron muy interesantes ambos módulos. Los del primer curso nos dijeron que habían encontrado las técnicas de interpretación consecutiva especialmente útiles (algo de toma de notas, el uso de

cuadernos para, como dijeron ellos, «dar una imagen más profesional» y «permitirnos distanciarnos un poco del cliente», técnicas de conceptualización básicas, atención dividida, escucha selectiva de la información primaria y secundaria, etc.). Durante el segundo curso, el grupo resultó más heterogéneo (con dos inmigrantes recientes de unos veinte años, uno de China y otro de Ecuador, un mediador italiano, un mediador peruano, etc.) pero los participantes fueron más conscientes de sus papeles y también más capaces de ver las técnicas de traducción e interpretación de una manera más integrada y menos utilitaria. Una comparación entre sus respuestas a nuestra encuesta inicial con respecto a las expectativas y a las consecuentes respuestas al cuestionario de final de curso revelaron no solo más satisfacción, sino también mejor conocimiento de lo que habían aprendido y el potencial para saber usarlo en otras situaciones. Por desgracia, estas oportunidades de enriquecimiento mutuo entre los mundos de la mediación intercultural y la interpretación son únicas. Aunque ya nos hemos involucrado durante más de cuatro años en la enseñanza de grupos de mediadores interculturales tanto principiantes como en activo, nunca se nos había pedido enseñarles a interpretar en sí, tarea que se considera muy específica y técnica. De hecho, a pesar de que nuestro papel oficial es ser «expertos» en mediación comunitaria y en resolución de conflictos, también intentamos introducir actividades relacionadas con la interpretación por las razones que ya se han mencionado en 1 y 2.

En nuestra experiencia como observadores y facilitadores durante las reuniones del proyecto de mediación comunitaria, y en nuestra investigación sobre la percepción de los clientes sobre la calidad de las interpretaciones proporcionadas por los estudiantes en prácticas (Errico y Morell 2013 y 2016), observamos que el aprendizaje de toma de notas y ejercicios de atención dividida, conceptualización y selección de información y escucha selectiva parecen tener un valor considerable. Sin embargo, los primeros participantes solo reconocen la importancia y la complejidad del trabajo que realizan los intérpretes al tratar con ellos directamente y poder evaluarlos. De hecho, si no es ese el caso, los usuarios suelen tratar al intérprete como a un intruso. Si las lenguas de trabajo son tan similares como el español y el italiano, el intérprete puede parecer un estorbo superfluo que interrumpe una comunicación directa y que requiere tiempo y esfuerzo adicional. Sin embargo, cuando se obliga a los usuarios a reflexionar sobre el trabajo que ha hecho el intérprete (cortesía de una encuesta proporcionada después del evento), o cuando los ven en acción, empiezan a percatarse gradualmente de que los intérpretes no son máquinas que producen traducciones como por arte de magia y que se puedan apagar y encender. Los trabajadores sociales, los médicos y en general el personal que suele interactuar con el público general podría beneficiarse de observar y entrenarse en las técnicas de interpretación para mejorar su comprensión y sus habilidades (vea también 1.2, ya mencionado).

6. Ejemplos de materiales de enseñanza

En las últimas dos décadas, hemos descubierto que intentar organizar materiales y técnicas por dificultad (debido a cuestiones problemáticas del tipo: ¿con qué deberíamos comenzar, con la interpretación consecutiva, interpretación simultánea o traducción a la vista?) tiene menos importancia que lograr concienciar al alumno gracias a una reunión informativa o evaluación bien gestionadas.

En otras palabras, el factor crucial no debe ser la retroalimentación del monitor (o, preferiblemente, de los monitores) sobre el trabajo de los estudiantes, sino un proceso continuo de evaluación negociada y compartida basada en las macroáreas pertinentes. En nuestro caso, estas áreas son: la aproximación (gestión de componentes paralingüísticos y extralingüísticos), el lenguaje (los dos idiomas implicados y los problemas terminológicos relacionados) y el contenido (no solo relativo al idioma de origen, sino también en términos de coherencia y cohesión del idioma de destino). El alumno aprobará los exámenes si consigue una evaluación positiva en todas las macroáreas. Se procura que la evaluación siempre se dé en el siguiente orden: en primer lugar, se insta al alumno a proporcionar una autoevaluación inmediatamente después de su interpretación. A continuación, los compañeros y el público (si hubiera gente presente) le brindan sus opiniones, y finalmente el monitor ofrece su propia evaluación. Todavía no se ha explorado por completo el potencial de evaluación de los ponentes invitados. Realizamos grabaciones de audio siempre que nos resulta posible y publicamos las grabaciones en nuestra plataforma en línea para invitar a los estudiantes a realizar sus propias autoevaluaciones después de un período de «enfriamiento» en el que, por ejemplo, se podría incluir decidir explorar temas relacionados con la mediación intercultural y la interpretación para sus tesis finales (vea nota 5), y, en particular, mediante la autoevaluación de sus actuaciones durante las sesiones prácticas organizadas durante el curso. Cuando es posible, también hacemos grabaciones de vídeo, aunque el potencial de este material aún no se ha explorado a fondo debido a limitaciones de tiempo.

Daremos solo dos ejemplos de los materiales que usamos en dos contextos diferentes. Usar estos materiales no es una práctica actual, pero creemos que nuestra aproximación y las oportunidades que brinda para el análisis y la evaluación son especialmente innovadores en el contexto en el que se utilizan.

Nuestro primer ejemplo consiste en una simulación de una situación español-italiano en IB, a saber: una reunión entre dos gerentes de marketing para discutir el posible establecimiento de una filial de una empresa italiana (representada por el interlocutor A) en el país del interlocutor B.

Lo que le sigue es un guion (creado por un estudiante para su tesis de Grado) que escenifican los propios monitores alternando el uso de las lenguas española e italiana con la adición de posibles malentendidos que puedan causar tensión entre los interlocutores, y por ende problemas adicionales para el intérprete. Aquí podemos observar dos extractos del guion (se proporciona una traducción al español de los fragmentos en italiano):

(1) B:

Buenos días, encantada, soy Enriqueta Pérez y vivo en Madrid donde trabajo para una famosa industria galletera. Mi viaje no ha sido muy bueno porque me cancelaron el vuelo y tuve que esperar una noche en el aeropuerto. En fin, tuve problemas con la tarjeta de embarque.

A:

Mi dispiace molto per ciò che le è accaduto, ma, purtroppo, ho già sentito numerosi casi di voli cancellati...

Che guaio questi low cost!

...

Lamento mucho lo ocurrido, pero, por desgracia, no es la primera vez que oigo hablar de vuelos cancelados.

Ese suele ser el problema con las compañías de bajo coste.

B:

¿Cómo que vuelos baratos?

[molesta] He viajado con una compañía aérea muy prestigiosa, a mí no me gusta viajar en aviones pequeños sin ninguna comodidad.

Pero ahora, hablemos de negocios y de la razón por la que estoy aquí.

A:

Mi scusi non volevo mancarle di rispetto, ma io non ci trovo niente di male nell'acquistare un volo economico ...

Comunque ora parliamo del suo progetto: mi diceva per telefono che vorrebbe aprire un laboratorio di produzione di biscotti tipici sardi col nostro marchio a Madrid, è vero?

Lo siento, no pretendía faltarle el respeto. De todas formas, no hay nada de malo en comprar vuelos económicos...

Hablemos de su proyecto.

Me dijo por teléfono que querría abrir una fábrica en Madrid de galletas típicas sardas con nuestra marca, ¿correcto?

(2) B:

Me gustaría abrir un taller de producción donde producir y vender sus galletas, que sé que son muy ricas.

Creo que sería una buena oportunidad para exportar sus especialidades a España.

A:

Sì, mi sembra un ottimo progetto e mi piacerebbe saperne di più, però ho paura che la ricetta dei nostri biscotti venga falsata come avviene per altre specialità italiane in molti stati stranieri.

Infatti si sente parlare molto spesso di "falsi culinari" e non vorrei che ciò avvenisse con i miei biscotti.

Sí, me parece un proyecto muy interesante y me gustaría saber más, pero me da miedo que alguien copie la receta de nuestras galletas, como ya ha pasado con otros platos italianos en muchos países extranjeros.

De hecho, se habla mucho de fraudes alimentarios, y no me gustaría que le ocurriera eso a mis galletas.

B:

No se preocupe, porque ya he encontrado una solución: he pensado que algunos de sus empleados podrían trabajar durante un par de meses en Madrid y luego, si ellos quieren, podrían quedarse a trabajar con un contrato indefinido.

A:

Mah, vedrò di fare un piccolo sondaggio tra i miei dipendenti...

[se levanta y contesta al teléfono]... *mi scusi un attimo ...*

Preguntaré a mis empleados... Si me disculpa un momento...

B:

Pero, ¿qué hace ahora?

Seguro que algo con el teléfono, los italianos con eso son... bueno...

A:

Mi scusi per l'interruzione.

Cosa stavamo dicendo?

Perdone la interrupción.

¿Qué íbamos diciendo?

Este material se utilizó durante el curso que se impartió a los mediadores interculturales en 2014 (vea sección 5), cuando los participantes ya habían completado el 80% de las horas. Es importante señalar que este mismo material también se utilizó en el curso universitario descrito en la sección 2. El monitor representó el papel de la jefa italiana, y un nativo español representó a su equivalente español. Otro participante realizó la interpretación. El resto de los participantes del curso trabajaron en parejas turnándose para interpretar el producto final del italiano a sus propios idiomas. Al final, se les pidió que hablaran sobre los problemas que habían observado.

Diez minutos de IB condujeron a una discusión que se alargó durante una hora y media. Algunos de los temas más interesantes que afloraron fueron:

- a. los participantes del módulo de mediación se centraron mucho más en factores culturales que los estudiantes de los módulos de interpretación. De hecho, los mayores desafíos estuvieron relacionados con la cortesía;
- b. por ejemplo, era «extraño» (según los estudiantes) y descortés hablar de dinero: la idea de cerrar el trato rápidamente no casaba bien con el concepto de negociación en ciertas culturas. Estos factores les resultaron familiares a todos los participantes, pero experimentarlos en una simulación ayudó a resaltarlos;
- c. el problema que en un principio llamaron de «memorización» se analizó con más detalle y quedó claro que, en realidad, dependía de las dificultades de concentración, la escucha intermitente, la incapacidad para realizar varias tareas simultáneamente, etc.

Nuestro segundo ejemplo se enmarca en el contexto de una simulación de una situación de mediación español-italiano en la penúltima clase del primer año del programa de Grado. Se está admitiendo a un solicitante de asilo en un centro especializado. Esta es la primera reunión entre el gerente del centro (italiano) y el solicitante de empleo (latinoamericano) que ya ha pasado por otras entrevistas en Italia. Uno de los monitores, que era un intérprete italiano representó el papel del gerente, mientras que un monitor venezolano que era un mediador cualificado personificó al solicitante de asilo.

Los monitores no habían preparado ningún guion, sino que solo habían acordado los puntos principales de la simulación. Tres estudiantes se ofrecieron para representar el papel del intérprete durante la simulación de 40 minutos. Al resto del grupo se le pidió que interpretara en sus propias mentes. También se incluyó una traducción a la vista de italiano a español. La simulación se grabó en audio y posteriormente se puso a disposición de los alumnos en la plataforma del curso.

Utilizaremos dos extractos transcritos de la simulación para ayudar a transmitir la naturaleza de este material (se proporciona una traducción al español de los fragmentos en italiano).

(3) M: Manager

A: Refugiado, I: Intérprete

M:

Ha un curriculum vero?

Tiene currículum, ¿verdad?

I:

¿Tiene su currículum hecho?

A:

Aquí no, pero lo puedo hacer si me prestan una computadora.

I:

Non ce fha qua dietro ma lo può fare insomma se le prestate un computer.

No lo tiene aquí, pero lo puede hacer si se le presta un ordenador.

M:

Bene bene bene.

Lei lo traduce vero?

[a la intérprete] Bien, bien... Usted me lo traduce, ¿no?

A: Sí, sí.

M: *Sulla questione del regolamento credo che possa fare lei (to the interpreter) purtroppo ce lo abbiamo soltanto in italiano e in inglese. Mi raccomando che capisca bene perché questo tema delle norme crea sempre problemi tra culture diverse. Cosa bisogna fare che bisogna pulire...*

Con respecto a las normas... Yo creo que puedes traducir las normas generales, pero solo las tenemos en inglés e italiano. Por favor, asegúrese de que lo entiende bien, porque siempre tenemos problemas con la gente de otras culturas por culpa de las normas. Las cosas que tienen que hacer, que limpiar...

I: Este es el regolamento para los huéspedes lo que se tiene que hacer por ejemplo tiene que limpiar todos los días...

A: Ajá..

En nuestros *role-plays*, al alumno se le puso deliberadamente en una situación en la que le pedían ayuda y que normalmente se considera que está fuera del alcance del papel de un intérprete. Nos interesaba observar cómo manejaban nuestros estudiantes estas situaciones para introducir temas como la ética y los códigos deontológicos. En particular, queríamos trabajar los conceptos de «invisibilidad» y neutralidad del intérprete, dos recomendaciones típicas de los códigos deontológicos. Esto se logró creando escenarios que probablemente ocurran en situaciones de la vida real donde se usa la IB. Las técnicas y las aproximaciones utilizadas en la mediación resultaron útiles para adaptar la IB a la situación social que está ocurriendo en el momento.

7. Comentarios finales

Hasta hace unos años, algunos cambios del panorama actual preocupaban mucho a los intérpretes profesionales: se observaba una marcada disminución en el número y duración de los trabajos de interpretación de conferencias para ciertos idiomas, una demanda ascendente de profesionales capaces de ofrecer tanto servicios de traducción como de interpretación (especialmente en el campo jurídico) y una creciente necesidad de capacitar a los profesionales para que trabajen como traductores e intérpretes (y no solo como intérpretes) como resultado de la falta de puestos internos. Además, hace unos años, el Ministerio de Educación italiano optó por agrupar la traducción y la interpretación bajo la etiqueta general de «mediación intercultural». Esto nos empujó en una dirección completamente distinta a la del resto de nuestros compañeros. Comenzamos a investigar cuántos elementos de la mediación familiar, intercultural y comunitaria se pueden encontrar en la interpretación, particularmente en la IB, y dejamos de tratar de diferenciarnos de otros mediadores. Nuestra intención era, y todavía es, lograr una «fertilización cruzada» de técnicas y estrategias, contemplar nuevas oportunidades de trabajo para nuestros estudiantes y actualizar nuestro proyecto educativo constantemente haciendo a nuestros alumnos conscientes de la naturaleza compleja de la mediación y la interpretación.

Agradecimientos

A la autora le gustaría dar las gracias a Simon Knight y Monica Robiglio por su traducción y revisión.

3.8. Análisis pormenorizado del segundo artículo

El autor del segundo artículo, Peter Mead, es profesor en el Servicio de Lenguas de la Escuela de Defensa de la OTAN en Roma, Italia. En ella enseña interpretación consecutiva, siendo uno de los puntos más importantes de su enseñanza la toma de notas. Sin embargo, también estudia otros aspectos de la interpretación en general, pues la mayoría de sus tratados pueden aplicarse a otras ramas de la interpretación: son igual de útiles en simultánea que bilateral o consecutiva. Ha publicado numerosos artículos sobre interpretación consecutiva, entre los que se encuentran *Co-ordinating Delivery in Consecutive Interpreting* (2011).

La premisa del Capítulo 5 es la didáctica de toma de notas empleada en clase. En él se describen distintas actividades que se pueden realizar en clase para enseñar a los alumnos a tomar notas adecuadamente y que estas resulten un apoyo en lugar de un hándicap para ellos. Para ello, este capítulo se apoya particularmente en las pautas e informaciones visuales que reciben los alumnos a lo largo de una interpretación, ya sea con el objetivo de realizar una traducción a vista (con folletos, documentos...), ya sea interpretando los propios símbolos que usan para acelerar la toma de notas. Se sirve de la descripción de diversas actividades realizadas en el aula con un grupo de estudiantes para explicar detalladamente la ejecución y el fin de dichos ejercicios. Resulta un artículo muy enriquecedor, pues no solo explica en detalle cómo aplicar los conocimientos a las clases, sino que proporciona gran cantidad de material didáctico que puede ser de ayuda tanto al estudiante como al intérprete profesional.

3.9. Borrador inicial de la segunda traducción

Ideas sobre el uso de notas y otros apoyos/pautas visuales en las clases de interpretación bilateral

Peter Mead

Escuela de Defensa de la OTAN, Italia

Este El presente documento discute analiza ideas para alentar a los estudiantes de interpretación bilateral a apreciar los beneficios derivados de adquirir una cierta familiaridad con la toma de notas y, de manera más general, con el uso de pautas visuales. Después de evaluar las razones para explorar más sobre de las notas, incluso a un nivel principiante, este trabajo examina cómo se puede realizar esto como un subproducto de la comprensión auditiva y los ejercicios de interpretación. Al contextualizar las notas como un solo medio a través del cual el intérprete puede factorizar la información visual en la recepción y reproducción del habla de origen, el artículo también ofrece sugerencias para incorporar indicaciones pictóricas o leyendas breves en los ejercicios del aula. Se discute el material para la presentación oral del maestro (o también de los estudiantes), con ejemplos sencillos sobre el tema del cultivo de rosas, en inglés, francés e italiano.

Palabras clave: clases de interpretación bilateral, notas, entrada visual, comprensión auditiva

1. Introducción

Este artículo ofrece algunas sugerencias para animar a los estudiantes de interpretación bilateral (IB) a considerar el uso ocasional de notas como un acompañamiento natural al acto de escucha y como ayuda a la memoria a la hora de transmitir, incluso, mensajes cortos. En algunos de los materiales usados en el aula y discutidos en los diversos ejemplos a continuación (vea 3.2), se usaron emplearon pautas visuales simples como imágenes. Además, se incluyen leyendas en la ecuación que actúan como un acompañamiento al texto original. Así los estudiantes pueden aprovechar las ventajas de estas ayudas, pues estas pueden ayudarlos a centrarse en los puntos principales a medida que escuchan, recuerdan y reproducen el mensaje del orador. El uso de notas como una ayuda durante la reproducción del intérprete es solo un ejemplo específico a instancia de la de lo valiosa que es esta en las que puede tratarse de una habilidad preciada. Para los intérpretes experimentados, la práctica de tomar notas (y cualquier otra pauta visual) se transforma en una la variante natural de

la identificación de la lectura, la memoria y la producción de habla recién hecha como las fuentes principales de la producción del habla de Goffman (1981: 171).

Aunque este artículo se centra principalmente en las notas, y, de forma más limitada, en otras pautas visuales, la idea no es que deba ofrecerse una orientación práctica detallada sobre la toma de notas como tal en las clases de IB, pues si se diera tanto énfasis en algo así podría darse la impresión que el bloc de notas es una herramienta indispensable para el intérprete bilateral, mientras que es mejor para el alumno ver la toma de apuntes en esta etapa como un apoyo ocasional (aunque a veces muy útil) para la escucha atenta. Solo en los largos turnos de interpretación consecutiva deberían los estudiantes comenzar a tener un interés más consistente en las notas. Los estudiantes deberían comenzar a tener un interés más consistente en la toma de notas de los largos turnos de interpretación consecutiva para y, llegar a apreciar con el tiempo, lo valiosos que pueden ser como una ayuda/apoyo a la memoria durante la producción del discurso en el idioma meta.

Sin embargo, en última instancia, si (y sobre qué) se informa a los estudiantes de IB sobre las notas a veces depende en gran medida de las preferencias y la experiencia de los docentes. Los profesores con experiencia en traducción escrita pueden haber tenido poco contacto con el uso de notas en la interpretación consecutiva, y posiblemente dudarán de si vale la pena invertir algo de tiempo en enseñar a tomar notas

limitadas. Por otro lado, aquellos que ya posean conocimientos de interpretación apreciarán los beneficios que se obtienen al emplear notas, aunque tendrán que tener en cuenta los peligros de darles demasiado énfasis en las clases de IB.

Con esto en mente, sugerimos introducir en el aula algunos ejercicios sobre consejos básicos de observación de una serie de elementos esenciales, como escuchar, interpretar o **actuar dramatizar**. Analizaremos rápidamente algunas maneras posibles de hacerlo basándonos en ejemplos de información simple sobre el cultivo de rosas (qué tipo de planta elegir y una breve descripción de una variedad de rosas que se vende comúnmente en viveros). El motivo de esta elección, que incluye breves presentaciones de las que se encuentran a menudo en catálogos de viveros en línea o por correo, es que ofrece una combinación de conceptos cotidianos y otros menos comunes, por lo que se consigue una representación realista de lo necesarias que son una preparación adecuada y una escucha atenta. Además, basar las prácticas realizadas en el aula en un estilo accesible al lector, (como un sitio web o un catálogo) también significa que el material se adapta fácilmente al medio oral sin necesidad de aplicar grandes cambios. Además, las presentaciones o comentarios resultantes se pueden complementar con imágenes o leyendas que resalten los puntos clave.

La dificultad se adecúa a las habilidades lingüísticas requeridas en el último año (de una carrera de tres), que cuenta con un fuerte componente de traducción e IB, así como a las primeras etapas de una maestría en interpretación de conferencias (CI). A modo ilustrativo presentamos la descripción de las aportaciones proporcionadas en clase. Estas incluyen una serie de ejemplos simples en inglés, francés e italiano.

2. Poner las notas en contexto

Antes de ver algunos ejemplos de actividades en el aula para ayudar a los alumnos a adquirir confianza administrando información visual y experimentando con **un uso limitado de las notas** limitaciones en las notas, creemos que es útil presentar una perspectiva adecuada de las ventajas que obtendrán al hacerlo. También creemos que es relevante hacer un balance de cómo diferentes autores han ayudado a darle forma a esta discusión.

2.1. ¿Por qué mantener las notas al margen?

A menudo, las clases de IB incluyen poca o ninguna orientación sobre el uso de notas. Incluso a la hora de hacer una consecutiva, donde la toma de notas es una de las competencias más importantes del intérprete para lidiar con discursos cada vez más largos, la tendencia predominante es minimizar la importancia del bloc de notas durante las primeras semanas de entrenamiento. Olvidarse, pues, de las notas en las clases de IB, donde el foco está en una sucesión (o alternancia) de turnos cortos, es una opción viable. Tal actitud tiene su lógica, y exagerar la importancia de las notas no es una buena práctica, desde luego, pero esto no significa necesariamente que se recomiende indiferencia, o incluso hostilidad, a los bolígrafos y los papeles. Por lo tanto, varios autores afirman que el conocimiento básico sobre el uso de notas es una ventaja práctica para los intérpretes bilaterales (o comunitarios) y recomiendan que se le preste cierta atención al curso (por ejemplo, Rudvin y Tomassini 2011: 76). Como se ha mencionado anteriormente, sin embargo, se aconseja adoptar una perspectiva equilibrada y no olvidar los posibles efectos secundarios de darle prioridad a las notas: «Tomar notas es una habilidad clave en la interpretación consecutiva, pero no tanto en la **interpretación bilateral**, donde la toma excesiva de notas puede ralentizar el tiempo de respuesta» (Lee y Buzo 2009, 5).

Una forma de ver la toma elemental de notas en este contexto es como el siguiente paso después de anotar nombres y números. No solo es una tarea simple para el alumno, sino que también ofrece varias ventajas. Lo más obvio es que ayuda a memorizar los detalles importantes del discurso, lo que permite al alumno coordinar y complementar la memoria con un registro visual de puntos clave o detalles. Esto sirve para aumentar la confianza y la flexibilidad para la gestión de giros un poco más largos (donde las notas comienzan a tener sentido como guía para seguir al hablante, pues indican enlaces lógicos). Sin embargo, y aunque pueda parecer menos obvio, para un principiante no tener familiaridad con las técnicas de toma de notas puede ayudar al alumno a priorizar lo esencial y, así, mejorar la capacidad de escucha: si se toman con moderación y discernimiento, las notas **son pueden ser** un valioso complemento a la capacidad de análisis y comprensión de los estudiantes. Lo que realmente debería destacarse es que la toma de notas para interpretar presupone y puede ayudar a desarrollar: (a) **una** habilidad analítica para centrarse en los puntos principales; (b) **una** capacidad de síntesis para conceptualizar la narrativa o argumento resultante.

Cierta seguridad con las notas propias también permite a los estudiantes de IB establecer su motivación y nivel de competencia dentro de una perspectiva a largo plazo, posiblemente con el objetivo de comprender si un curso posterior en IC podría proporcionar una perspectiva que valga la pena. Demostrarles que realmente no existe una clara distinción entre IB y una consecutiva «corta» les permite apreciar que, a efectos prácticos, ya se encuentran en la primera etapa del continuum teórico de Pdchhacker (2004, 18), que pasa

de una consecutiva «corta» a una «clásica». En este sentido, ofrecer a los principiantes un poco de conocimiento sobre los principios básicos de la toma de notas ayuda a disipar parte del misticismo asociado con las notas que toman los intérpretes de conferencias. De hecho, la percepción errónea de que los intérpretes de consecutiva son buenos taquígrafos y que poseen una memoria prodigiosa sigue siendo parte del pensamiento popular, incluso si el desarrollo del procesamiento de textos y la desaparición de la máquina de escribir lo han convertido hoy en día en un anacronismo en la conciencia colectiva.

2.2. Notas: Un medio para un fin, no un fin en sí mismo

Una toma de notas extensa tiende a competir (hasta cierto punto) con la capacidad de escucha limitada. Gile (1995) ilustra sus «Modelos de Esfuerzo de la interpretación» con una metáfora de la interpretación como una fiesta donde los invitados (o Esfuerzos, como la Escucha) deben ser capaces de evitar que se derrame su copa con las bebidas disponibles (capacidad de procesamiento general). En la interpretación consecutiva, la primera etapa implica escuchar y tomar notas haciendo uso de la memoria a corto plazo a la vez que se complementa con una capacidad de procesamiento apropiada. Si el intérprete se centra principalmente en comprometerse con el papel tanto como le sea posible con el papel, la toma de notas exigirá mucho más tiempo que la escucha y por lo tanto tendrá que concentrarse en recordar los detalles el tiempo suficiente para anotarlos. De este modo a manera, la capacidad de procesamiento se utiliza de manera ineficiente e inadecuada. Los giros turnos más cortos, típicos de la IB, no requieren notas a la misma escala que una consecutiva ni plantean necesidades hacen demandas comparables en términos de vincular los diversos pasos en un argumento. Sin embargo, si la toma de notas interrumpe la escucha durante un breve turno que contiene poco más que unos pocos nombres o hechos simples, es probable que la pérdida de información se vuelva significativa.

Como se mencionó anteriormente, existe un consenso tácito para no incluir notas en la ecuación demasiado temprano, o convertir las en un fin en sí mismas, incluso cuando se enseña una consecutiva «clásica»: hasta que el intérprete aprenda a coordinar la toma de notas, la escucha y la memoria, las relaciones entre los tres pueden crisparse, y los problemas resultantes de la escucha, en particular, afectarán inevitablemente la calidad de la interpretación. Si nos centramos en la fase de escucha, por ejemplo, Giambagli (1998, 1333) recomienda que se enseñe a los estudiantes la habilidad de escuchar atentamente para evitar lo que ella llama una «contaminación por la actividad paralela de la escritura» (mi traducción del francés original). Al observar cómo este error en las prioridades durante la fase de escucha afectará a la calidad de la interpretación posterior, Schweda Nicholson (1985, 150) y Weber (1989, 165) advierten que tomar demasiadas notas hace que la entrega final sea más difícil de descifrar que una reformulación segura que se beneficie de alguna manera de la abundancia de información literal que contienen.

En una memorable lección sobre la toma de apuntes para la interpretación consecutiva, Roche advierte que hacer hincapié en las notas al principio es como alentar a un niño a practicar el ciclismo con ruedas estabilizadoras: la sensación de seguridad resultante significa que el equilibrio y los reflejos del ciclista, el equivalente del la capacidad del intérprete para escuchar, permanecen subdesarrollados durante las primeras etapas cruciales de aprendizaje (Comisión Europea, 2000) De acuerdo con esta nota, no hay falta de apoyo empírico para la idea de introducir a los estudiantes a la toma de notas en toda regla más tarde que antes. Por ejemplo, Gile (1991) describe un experimento en el que estudiantes principiantes de interpretación recibieron instrucciones de anotar solo los nombres propios en tres breves extractos grabados del discurso: en general, fueron más precisos al hacerlo que otros estudiantes a los que se les dijo que anotaran tanto como quisieran en preparación para una interpretación consecutiva.

Por lo tanto, es comprensible que los profesores de IB consideren la toma de notas como inútil y contraproducente. Sin embargo, como se ha explicado anteriormente, esto implica pasar por alto la ventaja real que el intérprete puede obtener del uso de notas: la escucha y la toma de notas no tienen por qué ser mutuamente exclusivas, sino que pueden funcionar de forma simbiótica (a veces junto con aportes complementarios de fuentes tales como transparencias gastos generales o folletos). Visto de esta manera, lejos de relegar la habilidad de escucha a un segundo plano al fondo de nuestras mentes, la disciplina de anotar solo lo esencial puede conseguir que el intérprete se convierta en un oyente mucho más agudo.

Por esta razón, los estudiantes de IB pueden encontrar útil adquirir confianza con un número muy pequeño de signos o símbolos básicos, posiblemente algunos de los identificados en el manual clásico de Rozan (1956) sobre la toma de apuntes notas para consecutiva, o en la lección de Roche (véase más arriba). Se pueden introducir de cuando en cuando junto a la práctica de escuchar o interpretar, explicando que emplearlos (o no) es una cuestión de preferencia personal y de adaptación libre. Quizás lo más importante es que los alumnos comprendan que los símbolos individuales no son como los encabezados de los

diccionarios, que se corresponden a elementos léxicos específicos, sino más bien como las entradas del diccionario de sinónimos, que introducen un rango de conceptos poco relacionados.

Los estudiantes pueden apreciar las habilidades de comprensión y toma de notas más fácilmente si a estos se les anima a dividir el significado en componentes básicos, a menudo en relación con pares de ideas contrastivas, como «aumentar»

/«disminuir», «recomendar»/«desalentar» y «hecho»/«opinión». Centrarse en elementos constitutivos como estos ayuda no solo a separar la información esencial de un «envoltorio» redundante, sino también a priorizar el significado real sobre la forma léxica y así aclarar si las diferencias de expresión son realmente relevantes. En el contexto de la jardinería y el cultivo de rosas, por ejemplo, la palabra inglesa «nurseryman» tiene un significado mucho más general que «cultivador de rosas». No obstante, no existe una línea divisoria fuerte y clara entre los dos y, en la práctica, podrían utilizarse como sinónimos si está claro que el contexto es el de un vivero de rosas. Se pueden encontrar superposiciones similares en francés (*pépiniériste*, en comparación con el *rosériste* o «productor de rosas», específicamente) e italiano (*vivaista/coltivatore di rose*). Por otro lado, no todos los cultivadores de rosas son necesariamente criadores de nuevas variedades (*hybrideur obtenteur* en francés, *ibridatore* en italiano), y el intérprete o traductor debe tener en cuenta esta distinción.

3. Ideas para la exposición inicial a notas y el uso de material visual

Después de analizar las razones para ayudar a los principiantes a aceptar que tanto las notas como varios tipos de pautas visuales se tratan de características naturales (aunque esencialmente marginales) de la práctica en el aula, ahora es el momento de centrarnos en cómo hacerlo. Con la ayuda de varios ejemplos empezaremos con variantes de ejercicios de comprensión auditiva clásica. ejercicios, y luego complementando estos con varios tipos de ilustraciones y leyendas.

3.1 Ejercicios de comprensión auditiva como punto de partida

La capacidad de los estudiantes para localizar y retener información relevante puede perfeccionarse mediante ejercicios de comprensión auditiva, que también tienen la ventaja de consolidar y desarrollar aspectos relacionados con el dominio del idioma (por ejemplo, vocabulario, formulación, competencia pragmática). Además, el docente puede escribir las respuestas inmediatamente en la pizarra (o en un rotafolios) y puede ser particularmente útil para elementos más cortos como «¿Es A igual o no es igual a B?» «¿Es A igual a B o no?», donde se podrían utilizar símbolos simples y claros, como aquellos en la lista de Rozans. Por lo tanto, incluso si todavía es demasiado pronto para prestar una atención continuada o sistemática a la toma de notas, los estudiantes pueden ver cómo el profesor usa uno o dos símbolos que le sean conocidos e identificarlo como una manera rápida y fácil de proporcionar la información requerida.

Podemos apreciar cómo se puede hacer esto en la práctica examinando un ejercicio típico de escucha que incluye la presentación oral de información simplificada o adaptada y consejos de sitios web de viveros de rosas. Por ejemplo, una explicación de puntos prácticos sobre las rosas **ade «raíz desnuda»** como punto opuesto a las rosas «en maceta»).

Las **rosas ade raíz desnuda** son plantas a las que no se les suministra tierra alrededor de las raíces y se pueden comprar durante los meses más fríos del año, sin hojas y en estado latente. Debido a que son más ligeras y menos voluminosas que las rosas en macetas, cuesta mucho menos enviarlas por correo o mensajería. Sin embargo, es importante comprender la razón por la cual no están disponibles durante todo el año: tal y como lo ilustran unos breves textos de la Tabla 1, basados en presentaciones de viveros de rosas comerciales, el único período adecuado para plantarlas es de otoño a principios de primavera (es decir, de octubre/noviembre a marzo/abril en los ejemplos que se muestran, que se toman de sitios web de viveros en el Reino Unido, Francia e Italia). Se proporciona una glosa en inglés de los textos en francés e italiano en esta tabla, y también en la Tabla 3, en notas numeradas.

Tabla 1. Explicaciones sobre las rosas desnudas, en inglés, francés e italiano, dadas por viveros comerciales

English: David Austin Roses,
Albrighton (UK), Pistoia,

French: Roseraies Orard,

Italian: Rose Barni,

Bare root roses are available during the times of the year when the plants would normally be resting. [...] The colder, rainier conditions during the bare root despatch season (normally from November to April) help the roses to become established in the garden, ready to burst into life when the weather starts to become warmer, (source: www.davidaustinroses.com)

Les rosiers racines nues peuvent se planter de mi- octobre à mi-mars. [...] d'octobre à décembre, les conditions climatiques et le niveau d'humidité du sol permettent aux rosiers de s'installer progressivement et durablement/ (source: www.roses-orard.com)

I rosai forniti a radice nuda e piantati da ottobre a marzo hanno una riuscita di attecchimento ottimale: poiché vengono piantate quando si trovano in uno stato di riposo vegetativo e il terreno è generalmente umido, non necessitano di particolari cure e annaffiature successive/ (source: Rose Barni, 2013-14 catalogue, downloaded from www.rosebarni.it)

** Traducción/glosa palabra por palabra del texto en francés en la Tabla 1: Las rosas a raíz desnuda se pueden plantar desde mediados de octubre a mediados de marzo. [...] de octubre a diciembre, las condiciones climáticas y el nivel de humedad del suelo permite que las rosas se asienten de forma gradual y duradera.

** Traducción/glosa palabra por palabra del texto en italiano en la Tabla 1: Las rosas compradas a raíz desnuda y plantadas de octubre a marzo tienen altas posibilidades de éxito a la hora de asentarse, pues se plantan cuando la tierra está húmeda, por lo que no necesitan demasiado cuidado ni riego.

*** Traducción/glosa palabra por palabra del texto en inglés en la Tabla 1: Las rosas a raíz desnuda se encuentran disponibles durante las épocas del año donde dicha planta se encuentra hibernando. [...] Las condiciones climáticas más frías y más lluviosas que tiene lugar durante la época de salida de las raíces desnudas (que abarca desde noviembre a abril) sirve para que las rosas se asienten en el jardín y cobren vida cuando el tiempo se vuelva más cálido.

Tabla 2. Datos más importante sobre la rosa "Peace" ("Mme A. Meilland"/"Gioia") en inglés, francés e italiano

Inglés (castellano)	Francés	Italiano
- nombre en inglés: "Peace"	- nom: "Mme A. Meilland"	- nome: "Gioia"
- tipo: <i>hybrid tea</i> (híbrido de té) - breeder/year (criador/año): Meilland	- type: <i>rosier grandes fleurs</i> - obtenteur/anncc: Meilland	- tipo: <i>rosa a grandi fiori</i> - ibridatore/anno: Meilland
- (Francia), 1942 - repeat flowering (refloración/floración continua): good (buena)	- (France), 1942 - flowering - remontance: bonne	- (Francia), 1942 - rifiorienza: buona
- perfume (perfume): (ligero)	- light - parfum: léger	- fragranza: leggera



Imagen 1. 'Peace' - al principio de la floración en Verona, Italia. Abril de 2014.

En los párrafos siguientes se sugieren algunas maneras de utilizar la información de este tipo durante la práctica en el aula. Cuando el texto menciona la presentación oral del material en el idioma de origen por parte del profesor, una alternativa útil a tener en cuenta para todos los ejercicios en cuestión es la posibilidad

de que los alumnos se turnen para presentar la información en cuestión. Ya sea que tengan que hacerlo en su idioma «A» o «B», practicar la presentación de esta manera es beneficioso no solo por la confianza para hablar en público que se gana; sino que además también ofrece a los alumnos una visión práctica del alcance del hablante (en oposición al del intérprete) para trabajar desde «puntos clave» y otras pautas visuales, con diversos grados de libertad, como señales para la producción oral. Además, también existe la opción de tener subtítulos en el idioma de destino en lugar del idioma de origen. Esto no es solo un aviso útil para el intérprete: también ayuda a desarrollar la agilidad mental y la confianza del estudiante que presenta la información, que ya no puede simplemente leer los subtítulos, sino que debe traducirlos al mismo tiempo que se dirige a la clase.

La tarea del intérprete es ciertamente más fácil cuando los elementos visuales facilitan observar los puntos clave en el idioma de destino, aunque, por supuesto, debe encontrarse en consonancia con la posibilidad de que el hablante no necesariamente siga las leyendas de forma literal y pueda usarlas de manera vaga o selectiva. Hacer que el orador haga esto en clase es útil a un nivel didáctico en dos aspectos: (a) por un lado, ayuda a los alumnos a apreciar que deben escuchar atentamente en todos los casos, ya que el orador puede mencionar solo algunos de los puntos escritos y el intérprete debe tener cuidado de seguir lo que en realidad se dice (en lugar de simplemente leer los títulos); (b) una compensación ocasional entre el contenido de la indicación visual y los comentarios del orador le da al ejercicio un elemento de impredecibilidad, haciéndolo aún más realista. Este concepto se desarrolla en el punto (d) a continuación.

Por lo tanto, existen varias posibilidades para explotar el material en el aula, como se puede ver en los diferentes escenarios que se analizan a continuación:

- a. Siempre que la presentación del docente se limite a enumerar los títulos o los elementos relacionados en una secuencia, el alumno al que se le pida que lo interprete puede seguirlos visualmente y podrá manejarse perfectamente sin notas. De esta forma, él o ella podrá apreciar que la información resumida en los subtítulos no solo ayuda a los oyentes a centrarse en los puntos principales del orador, sino que también proporciona al hablante (y al intérprete) un útil recordatorio de dónde se encuentra y que viene después. Además, una presentación de este tipo basada en **claves pautas** visuales ofrece una analogía práctica con la forma ideal en la que un intérprete debe utilizar las notas. Así se subraya la razón fundamental para anotar lo menos posible: asegurarse de que no es complicado recuperar la información necesaria al releer la página un momento después.

Incluso si el profesor completa los hechos en los títulos con detalles adicionales como una descripción del color de la rosa. Por ejemplo, *light, yellow, occasionally lightly flushed with pink* («clara, amarilla, con ligeras notas de rosa»), o en otras palabras, *jaune pâle délicieusement teinté de rose, giallo oro sfumato rosa ai bordi*, en francés e italiano respectivamente), el estudiante podrá en recuperar esta información a partir de la imagen de la rosa sin necesidad de notas. Él o ella también podrá apreciar si la información provista por el hablante ha de ser interpretada en su totalidad: en este caso, por ejemplo, los oyentes también tendrán la imagen frente a ellos. El intérprete no debe dudar en acercarse lo máximo posible a la descripción del color de la rosa aun si carece del vocabulario necesario para una representación más matizada (como podría ser el caso incluso en el idioma «A» del intérprete, particularmente si esta cuestión aparece sin previo aviso y no tiene oportunidad de pensar de antemano sobre la elección de la **redacción/formulación**). Por lo tanto, el ejercicio ofrece el beneficio secundario de ayudar al alumno a comprender que un intérprete inteligente no debería dudar en reconocer cuándo no es capaz de recordar (o simplemente no sabe) la palabra que mejor transmite el significado requerido: en tales casos, en lugar de perder ímpetu y confianza. como resultado, el intérprete debe decidir rápidamente que no pasa nada por sacrificar un cierto grado de precisión en aras de la continuidad, la coherencia y la credibilidad generales. También podría haber margen para discutir con los estudiantes la posibilidad de que el intérprete le pida al destinatario que ayude con la terminología específica del idioma de destino en la que no es razonable esperar que conozca de antemano.

- b. **El input** La **entrada de información** también se puede modificar resaltando o señalando ciertos elementos informativos en la diapositiva al mismo tiempo que se explica de una manera diferente a la leyenda. Por lo tanto, en lugar de traducir de una manera poco imaginativa el título a un comentario hablado que diga «la repetición de la floración es buena», el profesor puede realizar ciertos ajustes para decir lo de forma menos formal y con un mayor atractivo visual («La floración continuará y continuará durante todo el verano»). Desde un punto de vista didáctico, esto refuerza el principio de que una misma idea puede transmitirse de varias maneras, y que lo mismo puede decirse de la información presentada esquemáticamente en una presentación visual (o en notas),

que puede desarrollarse en muchas formas diferentes. Este punto ha sido bien ilustrado por Gile (1995, 50-53).

- c. Otra posibilidad es proyectar o distribuir solo una lista de las categorías que se muestran en el lado izquierdo de cada columna en la Tabla 2 (*nombre/nominome*, etc.), sin completar la diapositiva/folleto con la información en cuestión. En este caso, el profesor puede presentar dos o tres **piezas de información datos** para interpretar en un solo turno (por ejemplo, «la *Peace* es una rosa híbrido de té introducida por el criador francés Meilland en 1942»), repitiendo el ejercicio con una sucesión de diferentes rosas. Al verificar las respuestas después, él o ella podrá escribir la información en cuestión en la pizarra, posiblemente usando iniciales para abreviar elementos como «híbrido de té», «*grandes fleurs*»/«*a grandi fiori*» así como la nacionalidad del cultivador (y, posiblemente, su nombre). Mientras el profesor presenta rosas diferentes, podrá acelerar el ritmo y los estudiantes también encontrarán ventajoso anotar los detalles relevantes, quizás de forma abreviada, antes de interpretar.
- d. Existe una variante que presenta algo más de desafío: cuando el profesor agrega un «paréntesis» para introducir información no especificada o ilustrada en el **elemento** visual. El hablante hará esto en la práctica muy a menudo por una variedad de razones: podría ser, por ejemplo, que las diapositivas no se hayan actualizado para contener todo lo que tiene que decir, o que simplemente agregue el comentario de improviso para introducir una nota de espontaneidad. Una forma de simular esto en clase es hacer que los estudiantes interpreten los comentarios breves que se les presentan de forma oral a partir de puntos ilustrados o resumidos en una pauta visual, como diapositivas o folletos, que se pueden complementar con comentarios «sin guiones» (por ejemplo, comentar sobre interés asociado con una rosa en particular, o en la práctica común de usar el nombre de una variedad patentada para respaldar la recaudación de fondos de caridad). El alumno que interpreta podrá así reconstruir parte del contenido gracias a la descripción visual del hablante, completando el mensaje de memoria y, posiblemente, **con** algunas notas personales. Esto ayuda a desarrollar la adaptabilidad al seleccionar y combinar diferentes fuentes de producción del habla, asegurando una vez más que el alumno no dependa demasiado de la información que se muestra en el **elemento** visual.

Utilizando la misma rosa que en los ejemplos anteriores, las observaciones habladas agregadas como complemento a la presentación visual podrían ser del tipo que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Comentarios adicionales en la *hybrid rose tea* (rosa híbrido de té) “*Peace*” (“*Mme A. Meilland*”/“*Gioia*”) en inglés, francés e italiano

Inglés (castellano)	Francés	Italiano
<i>It is the most successful garden rose of all time. The growth is strong and healthy. Towards the end of 1945</i>	<i>Il s'agit d'une variété extrêmement saine et vigoureuse: la rose la plus célèbre et la plus cultivée au monde.</i>	<i>Continua ad incontrare il favore del pubblico per la sua robustezza e rifioritura.</i>
<i>'Peace' roses were given to each of the delegations at the inaugural meeting of the United Nations in San Francisco, (adapted from: Unies/</i>	<i>Elle fut offerte aux 49 délégués qui se réunirent à San Francisco en 1945 pour constituer l'Organisation des Nations Unies.</i>	<i>Questa rosa fu regalata ad ogni partecipante della Conferenza inaugurale dell'ONU nel 1945/*</i>
<i>www.countrygardenroses.co.uk)</i>	<i>www.plantes et jardins.com)</i>	<i>www.vivaiolacampanella.it)</i>

* Traducción/glosa palabra por palabra del texto francés en la Tabla 3: Es una variedad tremendamente sana y vigorosa: se trata de la rosa de jardín más famosa del mundo. Se le ofreció a los 49 delegados que se reunieron en San Francisco en 1945 para constituir las Naciones Unidas.

** Traducción/glosa palabra por palabra del texto italiano en la Tabla 3: Continúa siendo la favorita del público por su robustez y su refluoración. Además, se le ofreció a cada participante en la conferencia inaugural de las Naciones Unidas en 1945.

*** Traducción/glosa palabra por palabra del texto en inglés en la Tabla 3: Es la rosa de jardín más conocida de toda la historia. En 1945 se dieron rosas *Peace* a cada una de las delegaciones en la reunión inaugural de las Naciones Unidas en San Francisco. Información adaptada de www.countrygardenroses.co.uk

Estas observaciones se pueden dividir en dos turnos diferentes (descripción general de la popularidad de la rosa, declaración fáctica de la razón de su fama histórica), lo que permite a los estudiantes apreciar que la pérdida de información difiere en consecuencia. Quizá un principiante no sea capaz de captar declaraciones sobre la fuerte constitución y popularidad de las rosas en una nota breve, pero que en cualquier caso no debe ser densa o es probable que sobrecargue la memoria del intérprete. Por el contrario, los comentarios sobre las asociaciones históricas de las rosas contienen más información factual, pero por

esa misma razón son fáciles de notar combinando el número «45» con una simple abreviatura de los nombres «San Francisco» y «Naciones Unidas». Sin embargo, incluso en el primer caso, el hecho de complementar dos o tres elementos visuales con una descripción de la popularidad de las rosas plantea la cuestión de dónde se puede relacionar esto con la secuencia general. ¿Se dice al principio (para captar el interés del oyente antes de dar el nombre de la rosa)? ¿O se agrega, como comentario final, redondeando **rematando el giro** turno **con broche de oro en una nota alta**? En la práctica, **donde cuando venga** el comentario **viene** en la interpretación no es necesariamente importante en todos los casos, pero al plantear la pregunta, los estudiantes pueden pensar en la utilidad de dibujar una nota simple como «v. pop» («muy popular») o «no. 1» en la plantilla de presentación **de en** la que están trabajando, no tanto para recordarse a sí mismos *qué* decir (que es una cuestión simple), sino *cuándo* decirlo en relación con los puntos que el hablante ha incluido en este **aviso pauta** visual.

4. Conclusiones

Ayudar a los estudiantes de IB a acostumbrarse a la información visual y apreciar los beneficios potenciales de la toma de notas limitada se basa en una serie de consideraciones.

Primero, el muy sólido argumento de que demasiada insistencia en tomar notas es contraproducente, incluso para los estudiantes de IC, no significa que las notas se deban descartar por completo: en última instancia, lo importante es que se aliente a los estudiantes a desarrollar sus propios pensamientos acerca de las posibles ventajas de comenzar a usar gradualmente algunas notas y símbolos. A este respecto, es útil recordar que las buenas prácticas en la interpretación dependen, en gran medida, de lo que convenga al individuo, y esto se refleja mejor en un enfoque no prescriptivo de la educación de intérpretes. La guía clásica de Orwell (1946) sobre el inglés escrito establece una serie de pautas, pero enfatiza que estas no deben verse como absolutos y que cualquiera de ellas puede romperse si corresponde. Lo mismo se aplica (posiblemente incluso más) al lenguaje hablado y a la práctica de la interpretación.

En segundo lugar, un intérprete debe adaptarse y responder constantemente a un gran número de variables situacionales, como las características del discurso de origen, los factores ambientales (por ejemplo, la acústica) y los requisitos o expectativas de los oyentes. Esta disposición a moverse rápidamente con la dinámica de la comunicación oral es, por supuesto, particularmente importante en IB. Reducir la complejidad de la tarea del intérprete bilateral a una cuestión de cumplimiento de las reglas «hazlo» y «no lo hagas» significa sofocar la flexibilidad, que es una cualidad muy importante de muchos buenos intérpretes, que implica una actitud flexible hacia las herramientas del oficio (y cómo se pueden usar mejor). Va de la mano de la prontitud, tanto en la comprensión de ideas como en su reexpresión.

Tercero, hacer que las pautas visuales y las notas básicas sean parte de un curso para principiantes en IB añade un elemento de realismo. En todo momento, la comprensión de la comunicación oral se basa exclusivamente en la información auditiva, pero también en la capacidad de complementar lo que se escucha con otras fuentes de conocimiento sobre el tema. En la práctica, esto es, en gran medida, una cuestión de familiaridad previa con el tema (y para el intérprete, esta se encuentra generalmente mejorada por la lectura de antecedentes en preparación para una tarea). El conocimiento contextual también es importante: esto incluye no solo lo que el orador dijo con anterioridad, sino también cualquier otra información (como la información visual) ofrecida por el entorno inmediato en el que se desarrolla la comunicación.

Por lo tanto, las pautas visuales pueden ser un factor importante para trabajar en esta ecuación, de ahí la razón para convertirlas en una característica accesoria de la práctica en el aula. De la misma manera, alentar a los estudiantes a comprender que el uso de notas elementales puede ser una ayuda valiosa tanto para escuchar como para producir, sin duda es una buena inversión de un poco de tiempo en clase, para reforzar el mensaje práctico de que la interpretación se basa en la coordinación oportuna de muchas variables.

Si este principio se mantiene incluso en las primeras etapas de la práctica en el aula, los estudiantes principiantes pueden apreciar que realmente están empezando a sentar las bases de, prácticamente, todas las habilidades que necesitan los intérpretes experimentados.

3.10. Comentarios sobre las dificultades de la segunda traducción

3.10.1. Dificultades con la especialización de los términos

En el Capítulo 5 se hace alusión a distintos tipos de rosas y a los términos empleados para nombrarlas. La primera dificultad con ello provino de la necesidad de buscar el vocabulario especializado en español, pues no poseíamos los conocimientos de jardinería adecuados. Una primera búsqueda en el diccionario Linguee nos proporcionó ciertos textos paralelos para términos como «rosa a raíz desnuda», lo que nos permitió buscar textos paralelos en español que usamos para confirmar la traducción.

Otros términos, como «*hybrid tea rose*» o «*repeat flowering*» resultaron más difíciles de traducir: en ambos casos, dependiendo de la página web especializada que estuviéramos consultando se adoptaban distintos términos, por lo que no se apreciaba un consenso. Realizamos una búsqueda a fondo en la que consideramos fundamental comprender el significado de los términos. Una vez hecho esto, continuamos la investigación investigando fuentes académicas sobre la jardinería y el cultivo de rosas, pues juzgamos que en este caso lo ideal era apoyarse en un argumento de autoridad. Por ello, decidimos aceptar los equivalentes que proponía Yong (2004, 53-67): «rosa híbrido de té» y «floración continua».

3.10.2. Dificultades con las explicaciones en otros idiomas

Por otro lado, también se alude incluso a descripciones del color de las rosas en francés e italiano. Así pues, se refiere a las rosas como «*jaune pâle délicieusement teinté de rose*», «*giallo oro sfumato rosa ai bordi*», en francés e italiano respectivamente. Justo antes, al principio de la frase, también las describe en inglés («*light, yellow, occasionally lightly flushed with Pink*»). Esta configuración de la frase abre muchas opciones de traducción.

En el caso de mantenerla en su idioma original, el lector final no va a entender exactamente a qué se refiere. Existen diversas opciones: por un lado, añadir la traducción al español en sustitución de la inglesa. Esta estrategia podría ser la más acertada, pues como hemos mencionado, sí que se encuentra escrito en inglés en primer lugar. Por otra parte, también podríamos suprimir los términos en francés e italiano, pero funcionan tienen una función explicativa imprescindible en el texto, pues se hacen varias referencias a estos idiomas a lo largo de todo él, por lo que estimamos que esta no es la opción más apropiada. También podríamos elaborar una traducción explicativa que comprenda ciertas particularidades de la descripción de rosas o de los términos empleados para hacerlo.

En un principio razonamos que debíamos ser conscientes de que somos traductores y, si el escritor original había optado por no añadir más información, nosotros tampoco deberíamos hacerlo. Sin embargo, en una relectura comprendimos que era necesario para el lector del texto en castellano entenderlo completamente, y para hacerlo creímos importante que se pueda establecer una comparativa entre el español y el inglés. Tras pensarlo y revisar las soluciones a las dificultades que proporcionan ciertos expertos (como Baker 1992:192), nos decidimos a favor de la técnica de la ampliación lingüística y añadir la traducción al castellano para proporcionar una explicación más profunda del material de referencia.

3.10.3. Problemas con frases largas

Una de las características del estilo del autor incluye el empleo de frases largas que, por cuestiones de estilo y comprensión, no podían traducirse de forma literal. Por ello, inspirados en las soluciones que propone Mona Baker (1992: 192), decidimos separar las frases haciendo uso de conjunciones y conectores en un esfuerzo de adaptación. Para ello se incluyeron puntos

y comas en dichas oraciones, además de los conectores que consideramos más apropiados: nuestro objetivo, al fin y al cabo, es traspasar el significado del original, aunque no se proponga una traducción literal de este. Para conseguirlo estimamos que un uso correcto en el lugar adecuado favorece la fluidez de la oración.

También hemos considerado adecuado el uso de la técnica de omisión, pues hemos observado que en ciertos puntos el autor tendía a cierta reiteración. En este caso consideramos que la omisión es preferible a la creación de un texto repetitivo que tome demasiado tiempo en llegar al grano. En este caso, hemos decidido continuar basándonos en las estrategias propuestas por Baker (1992:33).

3.10.4. Oraciones en pasiva y cambio a activa

Una dificultad que hemos podido observar a lo largo de los textos es la presencia de la voz pasiva en inglés. El uso de este tiempo verbal es tremendamente común en inglés, pero no en español. Por ello, surgieron las dudas al traducir, ya que la voz pasiva puede equivaler a distintos tiempos verbales en español. Por ello, hemos tomado diversas técnicas como la adaptación, tomando en cuenta las tres opciones que presentan Vinay y Darbelnet (1958): cambiar a voz activa, crear una pasiva con «se» («se me dijo»), que mantiene la impersonalidad del original o dejar en voz pasiva. Esta última mantiene el orden sintáctico, pero puede resultar extraña al lector meta.

Cambiar a activa, que implica más alteración del orden sintáctico de la frase. Estimamos que esta opción es la más adecuada cuando el texto tiene un registro medio o bajo, pues en el uso oral del español no suele emplearse.

La voz pasiva es una buena opción de traducción en los ámbitos más formales, como la literatura o el ámbito académico. Por ello hemos decidido mantenerla en ciertas construcciones donde hemos considerado que otras elecciones no trasladaban el tono del escritor original a la lengua meta.

Consideramos que traducirla utilizando el pronombre «se» junto al presente de indicativo («se come») es la opción más extendida y la más apropiada debido a su flexibilidad, a la facilidad de adaptación que proporciona y a su frecuencia de uso. Sin embargo, estimamos que existe un problema de despersonalización si se emplea con demasiada frecuencia, lo que ha hecho que nos decantemos por una tercera opción.

Esta es el uso de la primera persona del plural, pues se encuentra presente en la gran mayoría de los textos de corte académico y aporta una cierta cercanía al lector al incluirlo como parte de la conversación. Decidimos incluir esta opción al percatarnos de que no llamaría demasiado la atención incluirla al ser parte común de este tipo de textos.

3.10.5. Problemas relacionados con el formato

Uno de los problemas extraordinarios de este texto, aunque también lo hemos visto presente en los otros dos, es la dificultad para recrear el formato empleado en el propio libro. Desde un principio hemos optado por mantener el formato del trabajo lo más cercano posible al original, pero en este capítulo ha resultado especialmente complicado debido a la presencia de varias tablas explicativas. Hemos intentado recrearlas apeándonos a la estructura original.

3.11. Traducción final del segundo artículo

Ideas sobre el uso de notas y otras pautas visuales en las clases de interpretación bilateral

Peter Mead

Escuela de Defensa de la OTAN, Italia

El presente documento analiza ideas para alentar a los estudiantes de interpretación bilateral a apreciar los beneficios derivados de adquirir una cierta familiaridad con la toma de notas y, de manera más general, con el uso de pautas visuales. Después de evaluar las razones para explorar más sobre de las notas, incluso a un nivel principiante, este trabajo examina cómo se puede realizar esto como un subproducto de la comprensión auditiva y los ejercicios de interpretación. Al contextualizar las notas como un solo medio a través del cual el intérprete puede factorizar la información visual en la recepción y reproducción del habla de origen, el artículo también ofrece sugerencias para incorporar indicaciones pictóricas o leyendas breves en los ejercicios del aula. Se discute el material para la presentación oral del maestro (o también de los estudiantes), con ejemplos sencillos sobre el tema del cultivo de rosas, en inglés, francés e italiano.

Palabras clave: clases de interpretación bilateral, notas, entrada visual, comprensión auditiva

1. Introducción

Este artículo ofrece algunas sugerencias para animar a los estudiantes de interpretación bilateral (IB) a considerar el uso ocasional de notas como un acompañamiento natural al acto de escucha y como ayuda a la memoria a la hora de transmitir, incluso, mensajes cortos. En algunos de los materiales usados en el aula y discutidos en los diversos ejemplos a continuación (vea 3.2), se emplearon pautas visuales simples como imágenes. Además, se incluyen leyendas en la ecuación que actúan como un acompañamiento al texto original. Así los estudiantes pueden aprovechar las ventajas de estas ayudas, pues estas pueden ayudarlos a centrarse en los puntos principales a medida que escuchan, recuerdan y reproducen el mensaje del orador. El uso de notas como una ayuda durante la reproducción del intérprete es solo un ejemplo específico de lo valiosa que es esta habilidad. Para los intérpretes experimentados, la práctica de tomar notas (y cualquier otra pauta visual) se transforma en la variante natural de

la identificación de la lectura, la memoria y la producción de habla recién hecha como las fuentes principales de la producción del habla de Goffman (1981: 171).

Aunque este artículo se centra principalmente en las notas, y, de forma más limitada, en otras pautas visuales, la idea no es que deba ofrecerse una orientación práctica detallada sobre la toma de notas como tal en las clases de IB, pues si se diera tanto énfasis en algo así podría darse la impresión que el bloc de notas es una herramienta indispensable para el intérprete bilateral, mientras que es mejor para el alumno ver la toma de apuntes en esta etapa como un apoyo ocasional (aunque a veces muy útil) para la escucha atenta. Los estudiantes deberían comenzar a tener un interés más consistente en la toma de notas de los largos turnos de interpretación consecutiva para llegar a apreciar con el tiempo, lo valiosos que pueden ser como una ayuda a la memoria durante la producción del discurso en el idioma meta.

Sin embargo, en última instancia, si (y sobre qué) se informa a los estudiantes de IB sobre las notas a veces depende en gran medida de las preferencias y la experiencia de los docentes. Los profesores con experiencia en traducción escrita pueden haber tenido poco contacto con el uso de notas en la interpretación consecutiva, y posiblemente dudarán de si vale la pena invertir algo de tiempo en enseñar a tomar notas limitadas. Por otro lado, aquellos que ya posean conocimientos de interpretación apreciarán los beneficios que se obtienen al emplear notas, aunque tendrán que tener en cuenta los peligros de darles demasiado énfasis en las clases de IB.

Con esto en mente, sugerimos introducir en el aula algunos ejercicios sobre consejos básicos de observación de una serie de elementos esenciales, como escuchar, interpretar o actuar. Analizaremos rápidamente algunas maneras posibles de hacerlo basándonos en ejemplos de información simple sobre el cultivo de rosas (qué tipo de planta elegir y una breve descripción de una variedad de rosas que se vende comúnmente en viveros). El motivo de esta elección, que incluye breves presentaciones de las que se encuentran a menudo en catálogos de viveros en línea o por correo, es que ofrece una combinación de conceptos cotidianos y otros menos comunes, por lo que se consigue una representación realista de lo necesarias que son una preparación adecuada y una escucha atenta. Además, basar las prácticas realizadas en el aula en un estilo accesible al lector, (como un sitio web o un catálogo) también significa que el material se adapta fácilmente al medio oral sin necesidad de aplicar grandes cambios. Además, las presentaciones o comentarios resultantes se pueden complementar con imágenes o leyendas que resalten los puntos clave.

La dificultad se adecúa a las habilidades lingüísticas requeridas en el último año (de una carrera de tres), que cuenta con un fuerte componente de traducción e IB, así como a las primeras etapas de una maestría en interpretación de conferencias (CI). A modo ilustrativo presentamos la descripción de las aportaciones proporcionadas en clase. Estas incluyen una serie de ejemplos simples en inglés, francés e italiano.

2. Poner las notas en contexto

Antes de ver algunos ejemplos de actividades en el aula para ayudar a los alumnos a adquirir confianza administrando información visual y experimentando con un uso limitado de las notas limitaciones en las notas, creemos que es útil presentar una perspectiva adecuada de las ventajas que obtendrán al hacerlo. También creemos que es relevante hacer un balance de cómo diferentes autores han ayudado a darle forma a esta discusión.

2.1. ¿Por qué mantener las notas al margen?

A menudo, las clases de IB incluyen poca o ninguna orientación sobre el uso de notas. Incluso a la hora de hacer una consecutiva, donde la toma de notas es una de las competencias más importantes del intérprete para lidiar con discursos cada vez más largos, la tendencia predominante es minimizar la importancia del bloc de notas durante las primeras semanas de entrenamiento. Olvidarse, pues, de las notas en las clases de IB, donde el foco está en una sucesión (o alternancia) de turnos cortos, es una opción viable. Tal actitud tiene su lógica, y exagerar la importancia de las notas no es una buena práctica, desde luego, pero esto no significa necesariamente que se recomiende indiferencia, o incluso hostilidad, a los bolígrafos y los papeles. Por lo tanto, varios autores afirman que el conocimiento básico sobre el uso de notas es una ventaja práctica para los intérpretes bilaterales (o comunitarios) y recomiendan que se le preste cierta atención al curso (por ejemplo, Rudvin y Tomassini 2011: 76). Como se ha mencionado anteriormente, sin embargo, se aconseja adoptar una perspectiva equilibrada y no olvidar los posibles efectos secundarios de darle prioridad a las notas: «Tomar notas es una habilidad clave en la interpretación consecutiva, pero no tanto en la interpretación bilateral, donde la toma excesiva de notas puede ralentizar el tiempo de respuesta» (Lee y Buzo 2009, 5).

Una forma de ver la toma elemental de notas en este contexto es como el siguiente paso después de anotar nombres y números. No solo es una tarea simple para el alumno, sino que también ofrece varias ventajas. Lo más obvio es que ayuda a memorizar los detalles importantes del discurso, lo que permite al alumno coordinar y complementar la memoria con un registro visual de puntos clave o detalles. Esto sirve para aumentar la confianza y la flexibilidad para la gestión de giros un poco más largos (donde las notas comienzan a tener sentido como guía para seguir al hablante, pues indican enlaces lógicos). Sin embargo, y aunque pueda parecer menos obvio, para un principiante no tener familiaridad con las técnicas de toma de notas puede ayudar al alumno a priorizar lo esencial y, así, mejorar la capacidad de escucha: si se toman con moderación y discernimiento, las notas pueden ser un valioso complemento a la capacidad de análisis y comprensión de los estudiantes. Lo que realmente debería destacarse es que la toma de notas para interpretar presupone y puede ayudar a desarrollar: (a) una habilidad analítica para centrarse en los puntos principales; (b) una capacidad de síntesis para conceptualizar la narrativa o argumento resultante.

Cierta seguridad con las notas propias también permite a los estudiantes de IB establecer su motivación y nivel de competencia dentro de una perspectiva a largo plazo, posiblemente con el objetivo de comprender si un curso posterior en IC podría proporcionar una perspectiva que valga la pena. Demostrarles que realmente no existe una clara distinción entre IB y una consecutiva «corta» les permite apreciar que, a efectos prácticos, ya se encuentran en la primera etapa del continuum teórico de Pchhacker (2004, 18), que pasa de una consecutiva «corta» a una «clásica». En este sentido, ofrecer a los principiantes un poco de conocimiento sobre los principios básicos de la toma de notas ayuda a disipar parte del misticismo asociado con las notas que toman los intérpretes de conferencias. De hecho, la percepción errónea de que los

intérpretes de consecutiva son buenos taquígrafos y que poseen una memoria prodigiosa sigue siendo parte del pensamiento popular, incluso si el desarrollo del procesamiento de textos y la desaparición de la máquina de escribir lo han convertido hoy en día en un anacronismo en la conciencia colectiva.

2.2 Notas: Un medio para un fin, no un fin en sí mismo

Una toma de notas extensa tiende a competir (hasta cierto punto) con la capacidad de escucha limitada. Gile (1995) ilustra sus «Modelos de Esfuerzo de la interpretación» con una metáfora de la interpretación como una fiesta donde los invitados (o Esfuerzos, como la Escucha) deben ser capaces de evitar que se derrame su copa con las bebidas disponibles (capacidad de procesamiento general). En la interpretación consecutiva, la primera etapa implica escuchar y tomar notas haciendo uso de la memoria a corto plazo a la vez que se complementa con una capacidad de procesamiento apropiada. Si el intérprete se centra principalmente en comprometerse con el papel tanto como le sea posible, la toma de notas exigirá mucho más tiempo que la escucha y por lo tanto tendrá que concentrarse en recordar los detalles el tiempo suficiente para anotarlos. De este modo, la capacidad de procesamiento se utiliza de manera ineficiente e inadecuada. Los turnos más cortos, típicos de la IB, no requieren notas a la misma escala que una consecutiva ni plantean necesidades comparables en términos de vincular los diversos pasos en un argumento. Sin embargo, si la toma de notas interrumpe la escucha durante un breve turno que contiene poco más que unos pocos nombres o hechos simples, es probable que la pérdida de información se vuelva significativa.

Como se mencionó anteriormente, existe un consenso tácito para no incluir notas en la ecuación demasiado temprano, o convertirlas en un fin en sí mismas, incluso cuando se enseña una consecutiva «clásica»: hasta que el intérprete aprenda a coordinar la toma de notas, la escucha y la memoria, las relaciones entre los tres pueden crisparse, y los problemas resultantes de la escucha, en particular, afectarán inevitablemente la calidad de la interpretación. Si nos centramos en en la fase de escucha, por ejemplo, Giambagli (1998, 1333) recomienda que se enseñe a los estudiantes la habilidad de escuchar atentamente para evitar lo que ella llama una «contaminación por la actividad paralela de la escritura» (mi traducción del francés original). Al observar cómo este error en las prioridades durante la fase de escucha afectará a la calidad de la interpretación posterior, Schweda Nicholson (1985, 150) y Weber (1989, 165) advierten que tomar demasiadas notas hace que la entrega final sea más difícil de descifrar que una reformulación segura que se beneficie de alguna manera de la abundancia de información literal que contienen.

En una memorable lección sobre la toma de apuntes para la interpretación consecutiva, Roche advierte que hacer hincapié en las notas al principio es como alentar a un niño a practicar el ciclismo con ruedas estabilizadoras: la sensación de seguridad resultante significa que el equilibrio y los reflejos del ciclista, el equivalente del la capacidad del intérprete para escuchar, permanecen subdesarrollados durante las primeras etapas cruciales de aprendizaje (Comisión Europea, 2000) De acuerdo con esta nota, no hay falta de apoyo empírico para la idea de introducir a los estudiantes a la toma de notas en toda regla más tarde que antes. Por ejemplo, Gile (1991) describe un experimento en el que estudiantes principiantes de interpretación recibieron instrucciones de anotar solo los nombres propios en tres breves extractos grabados del discurso: en general, fueron más precisos al hacerlo que otros estudiantes a los que se les dijo que anotaran tanto como quisieran en preparación para una interpretación consecutiva.

Por lo tanto, es comprensible que los profesores de IB consideren la toma de notas como inútil y contraproducente. Sin embargo, como se ha explicado anteriormente, esto implica pasar por alto la ventaja real que el intérprete puede obtener del uso de notas: la escucha y la toma de notas no tienen por qué ser mutuamente exclusivas, sino que pueden funcionar de forma simbiótica (a veces junto con aportes complementarios de fuentes tales como transparencias o folletos). Visto de esta manera, lejos de relegar la habilidad de escucha a un segundo plano, la disciplina de anotar solo lo esencial puede conseguir que el intérprete se convierta en un oyente mucho más agudo.

Por esta razón, los estudiantes de IB pueden encontrar útil adquirir confianza con un número muy pequeño de signos o símbolos básicos, posiblemente algunos de los identificados en el manual clásico de Rozan (1956) sobre la toma de notas para consecutiva, o en la lección de Roche (véase más arriba). Se pueden introducir de cuando en cuando junto a la práctica de escuchar o interpretar, explicando que emplearlos (o no) es una cuestión de preferencia personal y de adaptación libre. Quizás lo más importante es que los alumnos comprendan que los símbolos individuales no son como los encabezados de los diccionarios, que se corresponden a elementos léxicos específicos, sino más bien como las entradas del diccionario de sinónimos, que introducen un rango de conceptos poco relacionados.

Los estudiantes pueden apreciar las habilidades de comprensión y toma de notas más fácilmente si a estos se les anima a dividir el significado en componentes básicos, a menudo en relación con pares de ideas contrastivas, como «aumentar»//«disminuir», «recomendar»//«desalentar» y

«hecho»/«opinión». Centrarse en elementos constitutivos como estos ayuda no solo a separar la información esencial

de un «envoltorio» redundante, sino también a priorizar el significado real sobre la forma léxica y así aclarar si las diferencias de expresión son realmente relevantes. En el contexto de la jardinería y el cultivo de rosas, por ejemplo, la palabra inglesa «nurseryman» tiene un significado mucho más general que «cultivador de rosas». No obstante, no existe una línea divisoria fuerte y clara entre los dos y, en la práctica, podrían utilizarse como sinónimos si está claro que el contexto es el de un vivero de rosas. Se pueden encontrar superposiciones similares en francés (*pépiniériste*, en comparación con el *rosiériste* o «productor de rosas», específicamente) e italiano (*vivaista/coltivatore di rose*). Por otro lado, no todos los cultivadores de rosas son necesariamente criadores de nuevas variedades (*hybrideurs obtenteurs* en francés, *ibridatore* en italiano), y el intérprete o traductor debe tener en cuenta esta distinción.

3. Ideas para la exposición inicial a notas y el uso de material visual

Después de analizar las razones para ayudar a los principiantes a aceptar que tanto las notas como varios tipos de pautas visuales se tratan de características naturales (aunque esencialmente marginales) de la práctica en el aula, ahora es el momento de centrarnos en cómo hacerlo. Con la ayuda de varios ejemplos empezaremos con variantes de ejercicios de comprensión auditiva clásica y luego complementando estos con varios tipos de ilustraciones y leyendas.

3.1 Ejercicios de comprensión auditiva como punto de partida

La capacidad de los estudiantes para localizar y retener información relevante puede perfeccionarse mediante ejercicios de comprensión auditiva, que también tienen la ventaja de consolidar y desarrollar aspectos relacionados con el dominio del idioma (por ejemplo, vocabulario, formulación, competencia pragmática). Además, el docente puede escribir las respuestas inmediatamente en la pizarra (o en un rotafolios) y puede ser particularmente útil para elementos más cortos como «¿Es A igual a B o no?», donde se podrían utilizar símbolos simples y claros, como aquellos en la lista de Rozans. Por lo tanto, incluso si todavía es demasiado pronto para prestar una atención continuada o sistemática a la toma de notas, los estudiantes pueden ver cómo el profesor usa uno o dos símbolos que le sean conocidos e identificarlo como una manera rápida y fácil de proporcionar la información requerida.

Podemos apreciar cómo se puede hacer esto en la práctica examinando un ejercicio típico de escucha que incluye la presentación oral de información simplificada o adaptada y consejos de sitios web de viveros de rosas. Por ejemplo, una explicación de puntos prácticos sobre las rosas a «raíz desnuda» como punto opuesto a las rosas «en maceta»).

Las rosas a raíz desnuda son plantas a las que no se les suministra tierra alrededor de las raíces y se pueden comprar durante los meses más fríos del año, sin hojas y en estado latente. Debido a que son más ligeras y menos voluminosas que las rosas en macetas, cuesta mucho menos enviarlas por correo o mensajería. Sin embargo, es importante comprender la razón por la cual no están disponibles durante todo el año: tal y como lo ilustran unos breves textos de la Tabla 1, basados en presentaciones de viveros de rosas comerciales, el único período adecuado para plantarlas es de otoño a principios de primavera (es decir, de octubre/noviembre a marzo/abril en los ejemplos que se muestran, que se toman de sitios web de viveros en el Reino Unido, Francia e Italia). Se proporciona una glosa en inglés de los textos en francés e italiano en esta tabla, y también en la Tabla 3, en notas numeradas.

Tabla 1. Explicaciones sobre las rosas desnudas, en inglés, francés e italiano, dadas por viveros comerciales

English: David Austin Roses, Albrighton (UK), Pistoia,	French: Roseraies Orard,	Italian: Rose Barni,
<i>Bare root roses are available during the times of the year when the plants would normally be resting. [...] The colder, rainier conditions during the bare root despatch season (normally from November to April) help the roses to become established in the garden, ready to burst into life when the weather starts to become warmer, (source: www.davidaustinroses.com)</i>	<i>Les rosiers racines nues peuvent se planter de mi- octobre à mi-mars. [...] d'octobre à décembre, les conditions climatiques et le niveau d'humidité du sol permettent aux rosiers de s'installer progressivement et durablement/ (source: www.roses-orard.com)</i>	<i>I rosai forniti a radice nuda e piantati da ottobre a marzo hanno una riuscita di attecchimento ottimale: poiché vengono piantate quando si trovano in uno stato di riposo vegetativo e il terreno è generalmente umido, non necessitano di particolari cure e annaffiature successive/ (source: Rose Barni, 2013-14 catalogue, downloaded from www.rosebarni.it)</i>

* * Traducción palabra por palabra del texto en francés en la Tabla 1: Las rosas a raíz desnuda se pueden plantar desde mediados de octubre

a mediados de marzo. [...] de octubre a diciembre, las condiciones climáticas y el nivel de humedad del suelo permite que las rosas se asienten de forma gradual y duradera.

** Traducción palabra por palabra del texto en italiano en la Tabla 1: Las rosas compradas a raíz desnuda y plantadas de octubre a marzo tienen altas posibilidades de éxito a la hora de asentarse, pues se plantan cuando la tierra está húmeda, por lo que no necesitan demasiado cuidado ni riego.

*** Traducción palabra por palabra del texto en inglés en la Tabla 1: Las rosas a raíz desnuda se encuentran disponibles durante las épocas del año donde dicha planta se encuentra hibernando. [...] Las condiciones climáticas más frías y más lluviosas que tiene lugar durante la época de salida de las raíces desnudas (que abarca desde noviembre a abril) sirve para que las rosas se asienten en el jardín y cobren vida cuando el tiempo se vuelva más cálido.

Tabla 2. Datos más importante sobre la rosa "Peace" ("Mme A. Meilland"/"Gioia") en inglés, francés e italiano

Inglés (castellano)	Francés	Italiano
- nombre en inglés: "Peace"	- nom: "Mme A. Meilland"	- nome: "Gioia"
- tipo: <i>hybrid tea</i> (híbrido de té)	- type: <i>rosier grandes fleurs</i>	- tipo: <i>rosa a grandi fiori</i>
- breeder/year (criador/año): Meilland	- obtenteur/anncc: Meilland	- ibridatore/anno: Meilland
(Francia), 1942	(France), 1942	(Francia), 1942
- repeat flowering (floración continua): <i>good</i> (buena)	- remontance: <i>bonne</i>	- rifiorienza: <i>buona</i>
- perfume (perfume): <i>light</i> (ligero)	- parfum: <i>léger</i>	- fragranza: <i>leggera</i>



Imagen 1. 'Peace' - al principio de la floración en Verona, Italia. Abril de 2014.

En los párrafos siguientes se sugieren algunas maneras de utilizar la información de este tipo durante la práctica en el aula. Cuando el texto menciona la presentación oral del material en el idioma de origen por parte del profesor, una alternativa útil a tener en cuenta para todos los ejercicios en cuestión es la posibilidad de que los alumnos se turnen para presentar la información en cuestión. Ya sea que tengan que hacerlo en su idioma «A» o «B», practicar la presentación de esta manera es beneficioso no solo por la confianza para hablar en público que se gana; sino que además también ofrece a los alumnos una visión práctica del alcance del hablante (en oposición al del intérprete) para trabajar desde «puntos clave» y otras pautas visuales, con diversos grados de libertad, como señales para la producción oral. Además, también existe la opción de tener subtítulos en el idioma de destino en lugar del idioma de origen. Esto no es solo un aviso útil para el intérprete: también ayuda a desarrollar la agilidad mental y la confianza del estudiante que presenta la información, que ya no puede simplemente leer los subtítulos, sino que debe traducirlos al mismo tiempo que se dirige a la clase.

La tarea del intérprete es ciertamente más fácil cuando los elementos visuales facilitan observar los puntos clave en el idioma de destino, aunque, por supuesto, debe encontrarse en consonancia con la posibilidad de

que el hablante no necesariamente siga las leyendas de forma literal y pueda usarlas de manera vaga o selectiva. Hacer que el orador haga esto en clase es útil a un nivel didáctico en dos aspectos: (a) por un lado, ayuda a los alumnos a apreciar que deben escuchar atentamente en todos los casos, ya que el orador puede mencionar solo algunos de los puntos escritos y el intérprete debe tener cuidado de seguir lo que en realidad se dice (en lugar de simplemente leer los títulos); (b) una compensación ocasional entre el contenido de la indicación visual y los comentarios del orador le da al ejercicio un elemento de impredecibilidad, haciéndolo aún más realista. Este concepto se desarrolla en el punto (d) a continuación.

Por lo tanto, existen varias posibilidades para explotar el material en el aula, como se puede ver en los diferentes escenarios que se analizan a continuación:

- e. Siempre que la presentación del docente se limite a enumerar los títulos o los elementos relacionados en una secuencia, el alumno al que se le pida que lo interprete puede seguirlos visualmente y podrá manejarse perfectamente sin notas. De esta forma, él o ella podrá apreciar que la información resumida en los subtítulos no solo ayuda a los oyentes a centrarse en los puntos principales del orador, sino que también proporciona al hablante (y al intérprete) un útil recordatorio de dónde se encuentra y que viene después. Además, una presentación de este tipo basada en pautas visuales ofrece una analogía práctica con la forma ideal en la que un intérprete debe utilizar las notas. Así se subraya la razón fundamental para anotar lo menos posible: asegurarse de que no es complicado recuperar la información necesaria al releer la página un momento después.

Incluso si el profesor completa los hechos en los títulos con detalles adicionales como una descripción del color de la rosa. Por ejemplo, *light, yellow, occasionally lightly flushed with pink* («clara, amarilla, con ligeras notas de rosa»), o en otras palabras, *jaune pâle délicieusement teinté de rose, giallo oro sfumato rosa ai bordi*, en francés e italiano respectivamente), el estudiante podrá en recuperar esta información a partir de la imagen de la rosa sin necesidad de notas. Él o ella también podrá apreciar si la información provista por el hablante ha de ser interpretada en su totalidad: en este caso, por ejemplo, los oyentes también tendrán la imagen frente a ellos. El intérprete no debe dudar en acercarse lo máximo posible a la descripción del color de la rosa aun si carece del vocabulario necesario para una representación más matizada (como podría ser el caso incluso en el idioma «A» del intérprete, particularmente si esta cuestión aparece sin previo aviso y no tiene oportunidad de pensar de antemano sobre la elección de la formulación). Por lo tanto, el ejercicio ofrece el beneficio secundario de ayudar al alumno a comprender que un intérprete inteligente no debería dudar en reconocer cuándo no es capaz de recordar (o simplemente no sabe) la palabra que mejor transmite el significado requerido: en tales casos, en lugar de perder ímpetu y confianza. como resultado, el intérprete debe decidir rápidamente que no pasa nada por sacrificar un cierto grado de precisión en aras de la continuidad, la coherencia y la credibilidad generales. También podría haber margen para discutir con los estudiantes la posibilidad de que el intérprete le pida al destinatario que ayude con la terminología específica del idioma de destino en la que no es razonable esperar que conozca de antemano.

- f. El *input* también se puede modificar resaltando o señalando ciertos elementos informativos en la diapositiva al mismo tiempo que se explica de una manera diferente a la leyenda. Por lo tanto, en lugar de traducir de una manera poco imaginativa el título a un comentario hablado que diga «la repetición de la floración es buena», el profesor puede realizar ciertos ajustes para decir lo de forma menos formal y con un mayor atractivo visual («La floración continuará y continuará durante todo el verano»). Desde un punto de vista didáctico, esto refuerza el principio de que una misma idea puede transmitirse de varias maneras, y que lo mismo puede decirse de la información presentada esquemáticamente en una presentación visual (o en notas), que puede desarrollarse en muchas formas diferentes. Este punto ha sido bien ilustrado por Gile (1995, 50-53).
- g. Otra posibilidad es proyectar o distribuir solo una lista de las categorías que se muestran en el lado izquierdo de cada columna en la Tabla 2 (*nombre/nominome*, etc.), sin completar la diapositiva/folleto con la información en cuestión. En este caso, el profesor puede presentar dos o tres datos para interpretar en un solo turno (por ejemplo, «la *Peace* es una rosa híbrido de té introducida por el criador francés Meilland en 1942»), repitiendo el ejercicio con una sucesión de diferentes rosas. Al verificar las respuestas después, él o ella podrá escribir la información en cuestión en la pizarra, posiblemente usando iniciales para abreviar elementos como «híbrido de té», «*grandes fleurs*»/«*a grandi fiori*» así como la nacionalidad del cultivador (y, posiblemente, su nombre). Mientras el profesor presenta rosas diferentes, podrá acelerar el ritmo y los estudiantes también encontrarán ventajoso anotar los detalles relevantes, quizás de forma abreviada, antes de interpretar.

- h. Existe una variante que presenta algo más de desafío: cuando el profesor agrega un «paréntesis» para introducir información no especificada o ilustrada en el elemento visual. El hablante hará esto en la práctica muy a menudo por una variedad de razones: podría ser, por ejemplo, que las diapositivas no se hayan actualizado para contener todo lo que tiene que decir, o que simplemente agregue el comentario de improviso para introducir una nota de espontaneidad. Una forma de simular esto en clase es hacer que los estudiantes interpreten los comentarios breves que se les presentan de forma oral a partir de puntos ilustrados o resumidos en una pauta visual, como diapositivas o folletos, que se pueden complementar con comentarios «sin guiones» (por ejemplo, comentar sobre interés asociado con una rosa en particular, o en la práctica común de usar el nombre de una variedad patentada para respaldar la recaudación de fondos de caridad). El alumno que interpreta podrá así reconstruir parte del contenido gracias a la descripción visual del hablante, completando el mensaje de memoria y, posiblemente, con algunas notas personales. Esto ayuda a desarrollar la adaptabilidad al seleccionar y combinar diferentes fuentes de producción del habla, asegurando una vez más que el alumno no dependa demasiado de la información que se muestra en el elemento visual.

Utilizando la misma rosa que en los ejemplos anteriores, las observaciones habladas agregadas como complemento a la presentación visual podrían ser del tipo que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Comentarios adicionales en la *hybrid rose tea* (rosa híbrido de té) “Peace” (“Mme A. Meilland”/“Gioia”) en inglés, francés e italiano

Inglés	Francés	Italiano
<i>It is the most successful garden rose of all time. The growth is strong and healthy. Towards the end of 1945</i>	<i>Il s'agit d'une variété extrêmement saine et vigoureuse: la rose la plus célèbre et la plus cultivée au monde.</i>	<i>Continua ad incontrare il favore del pubblico per la sua robustezza e riforenza.</i>
<i>'Peace' roses were given to each of the delegations at the inaugural meeting of the United Nations in San Francisco, (adapted from: Unies/</i>	<i>Elle fut offerte aux 49 délégués qui se réunirent à San Francisco en 1945 pour constituer l'Organisation des Nations Unies.</i>	<i>Questa rosa fu regalata ad ogni partecipante della Conferenza inaugurale dell'ONU nel 1945/*</i>
<i>www.countrygardenroses.co.uk)</i>	<i>(adapted from: www.moneden.fr)</i>	<i>(adapted from: www.vivaiolacampanella.it)</i>

* Traducción palabra por palabra del texto francés en la Tabla 3: Es una variedad tremendamente sana y vigorosa: se trata de la rosa de jardín más famosa del mundo. Se le ofreció a los 49 delegados que se reunieron en San Francisco en 1945 para constituir las Naciones Unidas.

** Traducción palabra por palabra del texto italiano en la Tabla 3: Continúa siendo la favorita del público por su robustez y su floración. Además, se le ofreció a cada participante en la conferencia inaugural de las Naciones Unidas en 1945.

*** Traducción palabra por palabra del texto en inglés en la Tabla 3: Es la rosa de jardín más conocida de toda la historia. En 1945 se dieron rosas Peace a cada una de las delegaciones en la reunión inaugural de las Naciones Unidas en San Francisco. Información adaptada de www.countrygardenroses.co.uk

Estas observaciones se pueden dividir en dos turnos diferentes (descripción general de la popularidad de la rosa, declaración fáctica de la razón de su fama histórica), lo que permite a los estudiantes apreciar que la pérdida de información difiere en consecuencia. Quizá un principiante no sea capaz de captar declaraciones sobre la fuerte constitución y popularidad de las rosas en una nota breve, pero que en cualquier caso no debe ser densa o es probable que sobrecargue la memoria del intérprete. Por el contrario, los comentarios sobre las asociaciones históricas de las rosas contienen más información factual, pero por esa misma razón son fáciles de notar combinando el número «45» con una simple abreviatura de los nombres «San Francisco» y «Naciones Unidas». Sin embargo, incluso en el primer caso, el hecho de complementar dos o tres elementos visuales con una descripción de la popularidad de las rosas plantea la cuestión de dónde se puede relacionar esto con la secuencia general. ¿Se dice al principio (para captar el interés del oyente antes de dar el nombre de la rosa)? ¿O se agrega, como comentario final, redondeando rematando el turno con un broche de oro? En la práctica, cuando el comentario viene en la interpretación no es necesariamente importante en todos los casos, pero al plantear la pregunta, los estudiantes pueden pensar en la utilidad de dibujar una nota simple como «v. pop» («muy popular») o «no. 1» en la plantilla de presentación en la que están trabajando, no tanto para recordarse a sí mismos *qué* decir (que es una cuestión simple), sino *cuándo* decirlo en relación con los puntos que el hablante ha incluido en esta pauta visual.

4. Conclusiones

Ayudar a los estudiantes de IB a acostumbrarse a la información visual y apreciar los beneficios potenciales de la toma de notas limitada se basa en una serie de consideraciones.

Primero, el muy sólido argumento de que demasiada insistencia en tomar notas es contraproducente, incluso para los estudiantes de IC, no significa que las notas se deban descartar por completo: en última instancia, lo importante es que se aliente a los estudiantes a desarrollar sus propios pensamientos acerca de las posibles ventajas de comenzar a usar gradualmente algunas notas y símbolos. A este respecto, es útil recordar que las buenas prácticas en la interpretación dependen, en gran medida, de lo que convenga al individuo, y esto se refleja mejor en un enfoque no prescriptivo de la educación de intérpretes. La guía clásica de Orwell (1946) sobre el inglés escrito establece una serie de pautas, pero enfatiza que estas no deben verse como absolutos y que cualquiera de ellas puede romperse si corresponde. Lo mismo se aplica (posiblemente incluso más) al lenguaje hablado y a la práctica de la interpretación.

En segundo lugar, un intérprete debe adaptarse y responder constantemente a un gran número de variables situacionales, como las características del discurso de origen, los factores ambientales (por ejemplo, la acústica) y los requisitos o expectativas de los oyentes. Esta disposición a moverse rápidamente con la dinámica de la comunicación oral es, por supuesto, particularmente importante en IB. Reducir la complejidad de la tarea del intérprete bilateral a una cuestión de cumplimiento de las reglas «hazlo» y «no lo hagas» significa sofocar la flexibilidad, que es una cualidad muy importante de muchos buenos intérpretes, que implica una actitud flexible hacia las herramientas del oficio (y cómo se pueden usar mejor). Va de la mano de la prontitud, tanto en la comprensión de ideas como en su reexpresión.

Tercero, hacer que las pautas visuales y las notas básicas sean parte de un curso para principiantes en IB añade un elemento de realismo. En todo momento, la comprensión de la comunicación oral se basa exclusivamente en la información auditiva, pero también en la capacidad de complementar lo que se escucha con otras fuentes de conocimiento sobre el tema. En la práctica, esto es, en gran medida, una cuestión de familiaridad previa con el tema (y para el intérprete, esta se encuentra generalmente mejorada por la lectura de antecedentes en preparación para una tarea). El conocimiento contextual también es importante: esto incluye no solo lo que el orador dijo con anterioridad, sino también cualquier otra información (como la información visual) ofrecida por el entorno inmediato en el que se desarrolla la comunicación.

Por lo tanto, las pautas visuales pueden ser un factor importante para trabajar en esta ecuación, de ahí la razón para convertirlas en una característica accesoria de la práctica en el aula. De la misma manera, alentar a los estudiantes a comprender que el uso de notas elementales puede ser una ayuda valiosa tanto para escuchar como para producir, sin duda es una buena inversión de un poco de tiempo en clase, para reforzar el mensaje práctico de que la interpretación se basa en la coordinación oportuna de muchas variables.

Si este principio se mantiene incluso en las primeras etapas de la práctica en el aula, los estudiantes principiantes pueden apreciar que realmente están empezando a sentar las bases de, prácticamente, todas las habilidades que necesitan los intérpretes experimentados.

2.1. Análisis pormenorizado del tercer artículo

Las autoras del tercer artículo son Letizia Cirillo y Maura Radicioni. *En (Role-)playing fair(s): Introducing interpreting students to business negotiations* comienza el bloque de capítulos en los que se estudia a fondo las situaciones que se dan en ámbitos profesionales. En este caso las autoras se centran en las negociaciones entre compradores y vendedores en el contexto de ferias de comercio, tal y como indica su título. Se trata de un ámbito especializado que se asemeja a las situaciones presentadas en el Capítulo 4.

A través del uso de un *role-play* centrado en las ferias comerciales y en el que se incluyen diversos puntos que pueden conducir a situaciones de conflicto se explica a los alumnos las diferentes funciones que puede asumir un intérprete en este ámbito. Para conseguirlo, se delinea la metodología empleada para hacer entender a los estudiantes las lecciones que pueden obtenerse de este tipo de *role-play* para aplicarlas a sus propios encargos.

Letizia Cirillo es profesora en la Universidad de Bolonia e investigadora en la Universidad Libera de Bolzano, donde imparte lengua inglesa y traducción en el grado de tres años de *Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'Impresa*. Sus líneas de investigación se centran en el análisis conversacional aplicado a las interacciones y la mediación lingüístico-cultural en contextos institucionales, inglés como lingua franca e inglés con alcances especiales y lingüística de corpus, además de didáctica del inglés como lengua meta y didáctica de la traducción.

Maura Radicioni, por otro lado, trabaja como profesora adjunta de interpretación de conferencias en el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia, en Forlì, desde 2003. Sus líneas de investigación incluyen la interpretación en contextos humanitarios, así como la didáctica de la interpretación.

3.11. Borrador inicial de la tercera traducción

Representando ferias

Cómo introducir a los estudiantes de interpretación a las negociaciones comerciales

Letizia Cirillo and Maura Radicioni

Universidad de Siena, Italia/ Universidad de Bologna, Italia

En el presente capítulo nos centramos en las negociaciones comerciales mediadas por intérpretes simuladas en un **entorno de aula**. Basándonos en nuestra propia experiencia como instructores de intérpretes bilaterales y en la bibliografía relevante, sostenemos que un *role-play* estructurado es una valiosa herramienta de enseñanza y aprendizaje para introducir a los estudiantes en la práctica de la interpretación bilateral en entornos comerciales. Si los pasos de la actividad de *role-play* se diseñan con atención y se basan en una **aproximación** dialógica, se arrojará luz sobre las limitaciones y las expectativas asociadas con las negociaciones interpretadas y se fomentará la concienciación de los estudiantes sobre el papel del intérprete.

Palabras clave: negociaciones comerciales mediadas por intérpretes, juego de roles, inglés/italiano

1. Introducción

En el presente capítulo discutiremos el uso de los *role-plays* en la formación de intérpretes bilaterales. Para ser más precisos, nos centraremos en *role-plays* estructurados (de ahora en adelante, SRP, por sus siglas en inglés) como una herramienta de aprendizaje para estudiantes de interpretación de Grado. Comúnmente, nos referimos a estos SRP como negociaciones comerciales. Argumentamos que los SRP pueden ayudar a los estudiantes a (a) familiarizarse con los aspectos transaccionales e interaccionales de las negociaciones comerciales; (b) adquirir conocimientos (semi) especializados y terminológicos; (c) practicar diferentes métodos y estrategias de interpretación; (d) reflexionar sobre la complejidad del papel del intérprete en los intercambios triádicos (Mason 2001). Estos objetivos solo podrán alcanzarse si los diversos pasos de las actividades de *role-play* (desde la definición de los objetivos, la preparación material y la información sobre la ejecución real y el informe) se planifican cuidadosamente y se basan en un enfoque dialógico.

El método y los materiales discutidos **se ilustran con** una unidad de enseñanza de muestra tomada de un módulo de interpretación bilateral (en adelante, IB) que impartieron las dos autoras durante varios años. El módulo formaba parte del «Curso de mediación de lenguaje y cultura» en inglés al que asisten los estudiantes de segundo año matriculados en un programa de Grado de tres años llamado «Mediación Intercultural y Lingüística», ofrecido en la Escuela Superior de Lenguas Modernas para Intérpretes y Traductores de la Universidad de Bologna (Italia). El curso se encontraba dirigido a estudiantes cuya primera lengua (L1) fuera el italiano (en su mayoría hablantes nativos) y la segunda o tercera (L2 o L3) el inglés (con una competencia **que varía** entre los niveles B2 y C1 del CEFR, ver Consejo de Europa 2001). Los estudiantes que asistieron ya habían **acudido participado** anteriormente a un módulo introductorio sobre IB que tuvo lugar en su primer año **de Grado** y que estaba dirigido principalmente a desarrollar sus habilidades orales en los dos idiomas involucrados.

El módulo de IB del segundo año consistió en cuarenta y ocho horas impartidas durante un semestre (lo que registra un total de doce semanas), y la mitad de todas las lecciones fueron **co-dirigidas conjuntamente** por dos monitores. Estos últimos tenían experiencia previa tanto como intérpretes profesionales como enseñando interpretación e inglés como lengua extranjera. Además, también eran hablantes nativos de inglés y hablantes nativos de italiano, respectivamente. Las lecciones **co-dirigidas conjuntas** se dedicaron principalmente a simular negociaciones comerciales mediadas por intérpretes usando **técnicas de role-play**, mientras que en las lecciones restantes se llevó a cabo una amplia gama de actividades preparatorias y

complementarias destinadas principalmente a fortalecer las habilidades específicas de los estudiantes relacionadas con el lenguaje y interpretación, ya fuesen receptivas (p. ej., comprensión auditiva) o productivas (por ejemplo, resumir y parafrasear).

Este capítulo se centra principalmente en las lecciones de interpretación **co-dirigidas conjuntamente**, que giran en torno a un tipo específico de intercambios comerciales, como por ejemplo, los encuentros que tienen lugar en ferias comerciales, bien entre los organizadores de la feria y los **expositores**, bien entre los expositores y los clientes. Aunque la interpretación comercial ocurre en una variedad de entornos y abarca un amplio rango de formatos (vea Rudvin y Tomassini 2011, 68), nos pareció necesario presentar este tipo de encuentros, ya que las ferias comerciales son el escenario en el que es más probable que se introduzca a los estudiantes de interpretación italiana al mundo laboral.

A continuación, describiremos las características principales del método con *role-plays* (sección 2) y presentaremos encuentros de negociación y el papel de los intérpretes en el mismo (sección 3). Por otro lado, ilustraremos los diversos pasos del *role-play* por medio de un encuentro entre expositor y cliente en el que un intérprete asume el rol de mediador en una feria comercial (sección 4). Finalmente, proporcionaremos algunos comentarios finales sobre el uso de los SRP dentro de la clase de IB (sección 5).

2. Los *role-plays* y la clase de interpretación bilateral

Mucho se ha escrito sobre los *role-plays* en entornos tan diversos como la psicoterapia, la capacitación laboral y la educación. Por desgracia, no podemos acometer una revisión de una bibliografía tan extensa en la siguiente sección. Por ello, lo que pretendemos hacer aquí es delinear las características principales del *role-play* (RP por sus siglas en inglés) como una herramienta educativa. Prestaremos especial atención a su uso en la formación de intérpretes.

Comencemos por definir en lo que es el RP y lo que hace, o se supone que debería hacer. Un RP es una representación de comportamientos de los roles sociales que se representa mediante la simulación de situaciones reales. Suele usarse con fines **de capacitación didácticos** o de concienciación. Requiere la presencia de un líder o facilitador, uno o más actores y uno o más observadores (Boccola 2004, 17). Esta definición del trabajo nos permite resaltar algunos puntos clave sobre el RP, comenzando por los mismos componentes del término en sí mismo, es decir, los roles y la reproducción de estos.

La palabra «representar» define la actividad de **montar organizar** o participar en un espectáculo teatral. Al igual que cualquier representación teatral, un RP tiene sus actores y su director (a los que nos hemos referido como líderes o facilitadores) y, a menudo, aunque no necesariamente, su audiencia (u observadores). Otro elemento común es el guion, **o que** al menos **debe comprender** un conjunto de directrices o instrucciones sobre cómo llevar a cabo el RP. «Representar» (**proveniente del inglés play**), sin embargo, también se usa comúnmente para referirse a la conducta, el rumbo o la acción de un juego. A pesar de carecer de la competitividad asociada a estos, se puede decir que los RP pueden considerarse **también** juegos, pues los jugadores (**o representantes**) deben cumplir con algunas reglas: la primera y la más obvia es el mecanismo de toma de roles. La adopción de roles, que guía los procesos de socialización desde una edad temprana, implica aceptar e implementar el principio de «fingimiento» que da forma a los RP, mediante el cual los participantes pasan de realidad a ficción y, dentro de estos dos marcos, adoptan «identidades **de como** actores» e «identidades dentro del juego» (Francis, 1989).

Estas identidades tienen que ver no solo con las autopercepciones y las impresiones **deseadas que se desee transmitir** (vea Goffman 1967 y 1974), sino también con el hecho de ser parte de ciertas categorías específicas, que están asociadas con «predicados de motivos, derechos, legitimaciones, obligaciones, conocimientos, atributos y competencias» (Psathas 1999, 44). Sus miembros realizan «actividades sujetas a la categoría» (Sacks, 1972), es decir, roles específicos. Llegamos así al otro componente del término *role-plays*. Como se discutió ampliamente en sociología, si adoptamos una perspectiva funcional estructural (como en Parsons, 1961) o un enfoque interaccionista (como en Mead, 1934), la noción de rol tiene que ver con las normas y expectativas relacionadas con un individuo y su posicionamiento dentro de un sistema social dado, y por lo tanto se encuentra en un punto medio entre la dimensión personal y la social.

Por lo tanto, lo que se escenifica en un RP es un conjunto de **diferentes** comportamientos asociados a individuos que representan roles reconocibles en la sociedad. No es de extrañar, por ello, que el RP se haya considerado un método especialmente valioso en la adquisición de competencias relacionales necesarias en ciertas ocupaciones (Boccola 2004, 32), incluida la del intérprete. De hecho, prácticamente todos los módulos de interpretación bilateral que se ofrecen en todo el mundo, ya sean parte de cursos universitarios o de formación, incluyen *role-plays*. Para darse cuenta de **cuán ampliamente utilizadas son cuánto se usan** estas

actividades, basta con echar un vistazo a volúmenes como los de Rudvin y Tomassini (2011) y Bancroft *et al.* (2015a y 2015b), por citar solo dos ejemplos. Hemos de tener en cuenta también la mayoría de las contribuciones al presente volumen (por ejemplo, Merlini, Hale y González, González Rodríguez y Spinolo). En estas adiciones se muestran diferentes tipos de actividades de *role-plays* como práctica para enseñar a los intérpretes bilaterales a operar en diversos entornos, situaciones y con diferentes interlocutores.

Como mencionamos en la sección 1, hemos optado por centrarnos en *role-plays* estructurados basados en un guion implementado por dos monitores que interpretan los dos «papeles principales» en una negociación comercial mientras que los estudiantes se turnan para interpretar el papel del intérprete. Según los resultados de una encuesta en línea realizada a los estudiantes de Grado que han estudiado interpretación en universidades italianas (vea Niemants y Cirillo 2016), el SRP parece ser una herramienta de aprendizaje bien valorada. En particular, cuando se les pidió que expresaran sus opiniones sobre la utilidad de los RP basados en diálogos escritos, los estudiantes les dieron un puntaje muy alto en términos de (a) mejorar de su conocimiento de las actividades, organizaciones y entornos relacionados con el trabajo; (b) mejorar de su conocimiento de terminología específica y lenguaje técnico; (c) mejorar de su comprensión auditiva memoria, y (d) aprender a aprendizaje sobre cómo manejar turnos de palabra (por ejemplo, cómo interrumpir a cualquiera de las partes para tomar la palabra) además de la practicar estrategias de interpretación (por ejemplo, omitir y simplificar información, solicitar y proporcionar aclaraciones).

En la sección 4 nos detendremos en cuestiones de diseño, conducción y discusión de actividades de *role-plays* que toma como base el guion de una de nuestras lecciones⁹. Antes de hacerlo, sin embargo, analizaremos con más detenimiento el evento comunicativo (interpretado) que hemos elegido analizar, es decir, las negociaciones comerciales.

3. La negociación comercial (mediada por el intérprete)

La bibliografía sobre negociaciones comerciales se extiende por disciplinas muy diferentes y está impulsada por intereses de investigación muy diferentes y a menudo contrastantes, por lo que parece no existir un acuerdo general sobre lo que cuenta como negociación. Aquí pasamos de una definición de negociación funcional-pragmática como la interacción de dos o más partes, cada cual deseosa de lograr sus objetivos de la mejor manera posible, pero en la que ninguna «puede alcanzar sus metas sola, porque los objetivos se encuentran, en cierta medida, controlados por la otra parte» (Wagner 1995,11). En los entornos comerciales, estos objetivos son claramente la compra y venta, y solo pueden ocurrir gracias a la cooperación entre las dos partes. Generalmente, la relación entre el comprador y el vendedor implica objetivos contradictorios: uno quiere obtener algo pagando lo menos posible (el comprador) y otro entregarlo al precio más alto posible (el vendedor), lo que genera un proceso de ajuste mutuo de objetivos (vea Rehbein 1995,69; Wagner 1995,11) con el objetivo de encontrar un compromiso, es decir, llegar a un acuerdo. Más recientemente, Dannerer (2001) ha alegado que un modelo orientado a procesos es la mejor opción posible para analizar las complejidades de las negociaciones comerciales. Al basarse en la definición tripartita de negociación de Firth (1995,4-8) como un evento, una actividad de toma de decisiones sociales, y un fenómeno interactivo, Dannerer ve las reuniones de negocios como comunicación recursiva, en la que se negocia lo que se negocia no solo los contenidos de las propuestas y contrapropuestas, sino también el poder e influencia de los participantes, así como otros aspectos de las interacciones, como la toma de turnos. En otras palabras, aunque los encuentros comerciales se basan predominantemente en una «relación igualitaria entre partes en una negociación» (Smirnov 1997, 215) también se encuentra involucrada una gran cantidad de trabajo en las interacciones para llevar a cabo los procesos de toma de decisiones que conducen a dicho acuerdo, tanto más cuando el intérprete entra como un tercero¹⁰.

En las negociaciones comerciales mediadas, como en cualquier otro intercambio triádico, el intérprete, en virtud de su acceso directo a casi todo lo que dicen y hacen las otras dos partes durante el encuentro, desempeña un papel crucial como coordinador de la interacción ofreciendo contribuciones traslacionales y conversacionales (Wadensjo, 1998). Los estudios sobre encuentros comerciales en los que mediaba un

⁹ Para saber más sobre las «reglas del juego» en los RP, vea también Kadric este volumen.

¹⁰ Desde una perspectiva analítica-discursiva, la complejidad de las negociaciones comerciales reside además en lo que Cokely (2005b, 16-17) llama «tipos de discurso incrustados», con una negociación propiamente coexistente con «indagación», «exposición», «procedimiento», etc. (vea la Tabla 1 y 4.3 a continuación para los diversos movimientos y actos de habla de una negociación comercial).

intérprete han demostrado que el intérprete puede necesitar gestionar tanto el flujo de información (por ejemplo, seleccionando y reorganizando información relevante) como las relaciones interpersonales (por ejemplo, maximizando el acuerdo y minimizando el desacuerdo) (vea Fogazzaro y Gavioli 2004, 183). Esto implica que siempre que haya un problema al hablar, escuchar o entender, el intérprete puede participar activamente en las secuencias de reparación destinadas a solucionar cualquier problema. Además, y ante el mito de la invisibilidad del intérprete, «los participantes principales tratan la iniciación, resolución y traducción de las reparaciones de los intérpretes como contribuciones permisibles en un contexto de mediación» (Gavioli y Maxwell 2007, 168). De manera similar, como lo señala Merlino (2009), el intérprete puede necesitar mitigar cualquier acto peligroso mediante mecanismos de omisión o sustitución, actuando así como un filtro y anticipando posibles conflictos. Este papel del intérprete como facilitador y mediador, en el sentido conciliatorio y contractual del término «mediación» explicado por Pochhacker (2008), debe hacerse visible a los ojos del alumno interpretador a lo largo de los diversos pasos de la actividad de juego de roles, como veremos en la sección 4.

4. Simulando negociaciones en la clase de interpretación

La presente sección está dedicada a describir una muestra de la actividad de *role-play* realizada en una clase de IB y que gira en torno a la simulación de un encuentro comercial entre un expositor y un cliente en una feria comercial. En las siguientes tres subsecciones brindaremos algunas sugerencias sobre qué hacer antes (4.1), durante (4.2) y después (4.3) del RP real.

4.1 Definir los objetivos y establecer el escenario

Lo primero que hay que hacer es definir los resultados de aprendizaje de la actividad de juego de roles como parte de los resultados esperados más generales del curso/módulo de interpretación del cual esta actividad es parte. Para hacerlo, debemos considerar a sus destinatarios, que en nuestro caso, como se menciona en la sección 1, son estudiantes de Grado con italiano como L1 y un buen dominio del inglés. Aunque han asistido a un módulo de mediación lingüística como parte de los cursos de L2 y L3¹¹, así como al menos dos cursos de traducción en dos combinaciones de idiomas diferentes (L1-L2 y L1-L3, tanto dentro como fuera de su L1), son relativamente novatos en interpretación y definitivamente no están familiarizados con ella en entornos institucionales. En consecuencia, lo que el módulo de IB de segundo año pretende hacer es (a) sensibilizar a los estudiantes sobre la complejidad de la comunicación oral multilingüe, entre varios interlocutores, entre los que se encuentre un intérprete; (b) ayudar a los alumnos a familiarizarse con interacciones que, a pesar de no ser completamente institucionales, forman parte de un sistema formal de intercambio de habla (véase Sharrock y Watson 1985, 204) y, como tales, muestran algunas características particulares (como propósitos específicos, ciertos aspectos de los procedimientos, contenido especializado y la lengua) además de sus propios rituales (vea Goffman 1967); (c) alentarlos a que asuman la responsabilidad de decidir sobre las mejores estrategias de traducción y el papel de intérprete más apropiado según lo justifique la situación en la que están llamados a interpretar, gestionando así las complejidades relacionadas con (a) y (b).

Los objetivos enumerados anteriormente requieren algunas actividades preliminares para los estudiantes y los maestros antes de involucrarse en el RP propiamente dicho. Si bien es posible que los alumnos ya hayan adquirido algunos conocimientos básicos sobre cómo funciona la comunicación oral, en lugar de la escrita, (especialmente si ya han asistido a cursos de lingüística aplicada, como es el caso de nuestros alumnos), podría ser una buena idea recordarles algunas características clave del discurso, incluido el hecho de que lo que se habla no se puede desdecir y no es permanente¹² (a menos que se grabe). Además, el hecho de que hablar con otra persona implica compartir el mismo contexto y estar presente, confiando así en gran medida en señales no verbales y en la posibilidad de proporcionar retroalimentación (vea Bazzanella 1994). A la hora de hablar en dos o más idiomas, cuando en dicha acción intervienen más de dos personas y una de ellas desempeña el papel de intérprete, el evento comunicativo puede ser bastante complejo. Presentar a la clase breves ejemplos de auténticas conversaciones con varios interlocutores, multilingües y mediadas por intérpretes tomadas de distintos escenarios (de los tipos discutidos en, por ejemplo, Mason 2006 y Amato 2007) puede servir para estimular a los estudiantes a entablar una primera discusión sobre el o los papeles

¹¹ El módulo de mediación lingüística se encuentra dirigido a mejorar sus habilidades orales en los idiomas estudiados, entre las que incluimos la traducción oral bidireccional como una de muchas actividades.

¹² Al menos en términos de sincronía temporal, como las personas que hablan por teléfono no comparten el mismo espacio.

del intérprete y cuestionar la construcción del intérprete como un conducto¹³, un problema al que volveremos¹⁴ en 4.3 y 5.

También es aconsejable presentar brevemente la situación y el entorno bajo escrutinio, es decir, el encuentro expositor-cliente en una feria comercial. A este respecto, como veremos en 4.2, el modelo SPEAKING desarrollado por Hymes (1974) es una valiosa herramienta a la hora de proporcionar una descripción detallada del evento comunicativo (interpretado) (Angelelli 2000a) se les pide a los estudiantes que simulen. Se puede hacer referencia al modelo ya sea recurriendo al conocimiento previo de los estudiantes o preparando una breve presentación ad-hoc. Como actividad preparatoria, a los estudiantes también se les proporciona información sobre las diversas etapas de una transacción comercial y la organización de ferias comerciales a través de presentaciones impartidas por los profesores o los propios estudiantes, así como materiales distribuidos en clase y subidos a páginas web de plataformas de e-learning. Tal aporte les dará la oportunidad de familiarizarse con los contenidos y la terminología que probablemente no cambien, independientemente de los dominios/industrias en los que los profesores decidan enfocarse. Luego, aproximadamente una semana antes de la lección de rol programada, la información sobre el dominio elegido (por ejemplo, mobiliario e interiorismo, electrónica de consumo, vino) está disponible en los dos idiomas de trabajo a través de folletos o enlaces de sitio web sugeridos.

Mientras tanto, los profesores habrán preparado un diálogo escrito con los giros, respectivamente en inglés e italiano, de las dos partes en la negociación. Si bien el guión es probablemente una de las principales razones por las que el RP ha sido criticado por ser inauténtico (vea, por ejemplo, Stokoe 2011a y 2011b), afirmamos que ayuda a los profesores a centrarse en el rendimiento de los alumnos como intérprete (en lugar de en su propia actuación como actores) durante el RP y facilita la discusión y la retroalimentación después del RP¹⁵. Además, basándose en su propia experiencia como intérpretes y en los datos proporcionados por estudios sobre interacciones mediadas por intérpretes naturales (como las mencionadas en el punto 3 anterior), los profesores pueden diseñar la actividad de juego de roles de forma tal que sea menos artificial y más situacional e interaccionalmente auténtico (vea Ellis 2003). Por ejemplo, el guión se puede redactar para incorporar posibles desajustes de agenda y fallas de comunicación, así como cuestiones culturales y éticas relacionadas con el tema. De esta forma se presentan desafíos de diversos tipos a los estudiantes, lo que los obligará a tomar decisiones en tiempo real durante la simulación.

4.2 Representar el RP

El día de la lección de *role-plays*, antes de participar en la simulación propiamente dicha, se lleva a cabo una sesión informativa en la que se alienta a los alumnos a identificar los componentes clave del evento comunicativo que van a interpretar y para el que se les pidió que se preparasen. A este respecto, la tabla de SPEAKING (Hymes 1974) puede ayudarlos a generar una lluvia de ideas sobre lo que deberían esperar. Claramente, parte de la información deberá ser proporcionada por los profesores (por ejemplo, detalles sobre los participantes) y algunos solo pueden adivinarse (por ejemplo, la secuencia de actos de habla que surgirá de la interacción) y deberá ser confirmada o modificada una vez que el RP ha terminado. Para facilitar la referencia, proporcionamos una cuadrícula de muestra completamente completa en la Tabla 1.

Después de la sesión informativa, el RP finalmente puede comenzar siguiendo el diálogo previamente redactado por los profesores. Vale la pena señalar aquí que no solo los estudiantes no reciben ningún guión o tarjeta, sino que también se les exige a los docentes que ajusten el guión a medida que el «juego» avanza según las contribuciones de traducción y conversación de los alumnos. Esto reduce el riesgo de tener un RP fuertemente enlazado a secuencias de comandos con jugadores que actúan como meros animadores del diálogo pre-preparado (vea Sharrock y Watson 1985, Goffman 1981).

¹³ Sin embargo, puede ser una buena idea simplificar las transcripciones originales si los estudiantes no están familiarizados con las convenciones transcriptivas.

¹⁴ Vea la introducción a este volumen para una discusión sobre los papeles del intérprete.

¹⁵ Además, en los exámenes estandarizados, un guion previo propicia una evaluación justa (vea Wadensjo 2014, 440). En aras de la brevedad, no trataremos temas relacionados con la evaluación en el presente capítulo.

Tabla 1. El modelo SPEAKING aplicado a las negociaciones de ferias comerciales

S	ESCENARIO	International Housewares Show en Milán, Italia Expositora:
P	PARTICIPANTES	Mildred Garrison, Sales Manager de la compañía norteamericana de utensilios de cocina Zestere Cliente: Sonia Meucci, Purchase Manager de La Rinascita, una empresa al por menor. Intérprete contratado por el cliente.
E	FINALIDAD	El expositor tiene como objetivo construir relaciones comerciales tanto con clientes establecidos como otros nuevos. El objetivo del cliente es obtener utensilios de cocina de la mejor calidad gracias a un nuevo proveedor.
A	SECUENCIA DE ACTOS	Saludos, agradecimientos, disculpas, descripciones, informes, solicitudes, sugerencias, acuerdos, desacuerdos, etc.
K	CLAVE	Formal pero amistosos
I	INSTRUMENTOS	Canal oral, uso de textos escritos/pautas visuales (por ejemplo, catálogos, listas de precios)
N	NORMAS	Mantener los tiempos, ser informativo y centrarse en el tema, ser flexible, etc.
G	GÉNERO	Charlas de negocios/negociaciones, conversaciones superficiales

(2010), el RP debe seguir siendo un esfuerzo conjunto e interactivo. En otras palabras, para que el RP continúe, los estudiantes deben comprender la acción que requieren los docentes, que a su vez deben monitorizar las acciones de los estudiantes y administrar implícitamente la dirección del intercambio a través de movimientos interaccionales. El contexto secuencial se renueva continuamente de manera esporádica (ibid., 1664).

Los estudiantes se alternan como intérpretes y, cuando están «fuera de servicio», se les pide que observen el RP en curso y tomen notas sobre el qué, cómo y por qué de la interacción. Para ser más precisos, se les pide que anoten y clasifiquen las intervenciones del intérprete (por ejemplo, interpretaciones reducidas, cualquier solicitud de aclaración, cambios en la ejecución final, es decir, uso de primera y tercera persona) y que expliquen cómo afectan a las interacciones subsiguiente. También deberán pensar en versiones alternativas o próximas acciones relevantes. Las observaciones así recogidas serán discutidas durante la etapa de debriefing y feedback. Para facilitar las referencias, hemos dividido el diálogo en cuatro partes principales y en turnos numerados para los participantes principales. Por otro lado, hemos proporcionado una versión en inglés (en cursiva) de los textos originales en italiano. Al final de cada parte, hemos resaltado algunos puntos analíticos que tienen que ver con aspectos organizativos, de interacción y de traducción del evento simulado, y que se tratarán detalladamente en el punto 4.3¹⁶.

(1)

- 1 SM: *Buon giorno Sig.ra Garrison. Grazie per aver acconsentito a questo incontro.*
Good morning Ms. Garrison. Thank you for agreeing to meet me.
 (Buenos días, Sra. Garrison. Gracias por aceptar la reunión.)
- 2 MG: *Good morning, I'm glad I was able to fit you in. I had a meeting with a customer, but she had to cancel, so this works out for both of us. Please take a seat.*
 (Buenos días. Me alegro de poder tener tiempo de verla. Tuve una reunión con un cliente, pero tuvo que cancelar la cita, así que nos ha venido bien a los dos. Por favor, tome asiento.)
- 3 SM: *Decisamente! Ed è stato anche molto facile trovare il vostro stand.*
Absolutely! And it's been very easy to find your stand.
 (¡Desde luego! Además, ha sido muy fácil encontrar su stand.)
- 4 MG: *I'm glad to hear that. Other visitors have complained about poor signage. This never happens in the United States coz we tend to provide very detailed descriptions and instructions, and this makes life and work easier.*
 (Me alegra escucharlo. Otros visitantes se han quejado de que había mala señalización. Esto nunca sucede en Estados Unidos, porque tendemos a proporcionar descripciones e instrucciones muy detalladas. La verdad es que nos facilita la vida y el trabajo.)
- 5 SM: *Questo è vero anche qui. Le indicazioni fornite sul sito della fiera e dal personale all'ingresso sono chiarissime ed è facile orientarsi. Ma tornando a voi, complimenti per la posizione. Con uno stand ad angolo di sicuro siete molto visibili. E sono davvero colpita dall'allestimento. Vi siete rivolti a Milano in Fiera?*

¹⁶ Queremos agradecer Agradecimientos especiales a nuestra colega Janette Mathias por ayudarnos a escribir el *role-play*.

That's true here as well. The directions provided by the fair's website and the staff at the entrance are very clear and it's easy to find your way. But going back to you, congratulations for your position. With a corner stand you are definitely very visible. And I'm impressed with the setting up. Who was in charge of that, Milano in Fiera?

(Eso es cierto aquí también. Las instrucciones proporcionadas por el sitio web de la feria y el personal de la entrada son muy claros y es fácil encontrar el camino. Pero volviendo a usted, felicidades por su puesto. Ponerlo en una parte que hace esquina hace que se vea mucho. Me impresiona también la configuración. ¿Quién estaba a cargo del evento, Fiera Milano?)

- 6 MG: *Well, Milano in Fiera provides a list of companies dealing with the setting up and decorations. We chose one company from the list when we first participated. And they have followed us ever since, we are very satisfied with their service.*

(Bueno, Milano en Fiera proporciona una lista de empresas que se ocupan de la configuración y decoraciones. Elegimos una empresa de la lista cuando participamos por primera vez. Y nos han seguido desde entonces, estamos muy satisfechos con su servicio.)

Puntos analíticos para la Parte 1

Etapa de la interacción: Apertura (establecer relación)

Actos o movimientos: Saludo, agradecimiento, asignación de asientos, cumplidos

Presuposiciones culturales y cuestiones interculturales relacionadas: «Formas» estadounidenses en contraposición a las europeas

Estrategias de traducción: omisión, sustitución

(2)

- 7 SM: *Come non esserlo, uno stand avveniristico! Ma veniamo a noi. Prima di iniziare, le spiego brevemente il motivo per cui ho chiesto un incontro con voi. La Rinascita vorrebbe potenziare il reparto living dei nostri grandi magazzini e acquisire nuovi fornitori, possibilmente di alto livello e che si differenzino dai soliti marchi europei. I bet you are! It's a futuristic stand! But let's get down to business. Before starting I would like to briefly explain why I have asked for a meeting. La Rinascita has been planning to boost the living and dining room area of its department stores and acquire new suppliers that are high-end and different from the usual European brands.*

(¡Desde luego! ¡Es un stand muy futurista! Pero vayamos al grano. Antes de comenzar, me gustaría explicarle rápidamente por qué he solicitado una reunión. La Rinascita tiene planificado impulsar las áreas de sala y comedor de sus grandes almacenes y trabajar con nuevos proveedores de gama alta, distintos a las marcas europeas habituales.)

- 8 MG: *I see... and where are your department stores? What kind of clientele do you cater to? I'm only asking this because we have a policy at Zestere: our cookware cannot be sold in low-end department stores, Walmart, just to give you one name.*

(Ya veo ... ¿Y dónde se encuentran sus grandes almacenes? ¿A qué tipo de clientes ofrecen sus servicios? Pregunto esto porque tenemos una política en Zestere: nuestros utensilios de cocina no se pueden vender en grandes almacenes de gama baja como Walmart, por decir un nombre.)

- 9 SM: *Immaginavo. Beh consideri che La Rinascita è una catena italiana di grandi magazzini che si colloca nella fascia medio-alta, come avrà visto dalla documentazione che le ho inviato. That's what I was expecting. Well, La Rinascita is an Italian retail chain operating high-end department stores, as you may have seen from the documentation I sent you.*

(Eso es lo que esperaba. Bueno, La Rinascita es una cadena al por menor italiana que opera en grandes almacenes de alta gama, como habrá visto en la documentación que le envié.)

- 10 MG: *So basically you're just in the retail business? Clothing, housewares, etc. (Entonces, básicamente, ¿solo se centran en el negocio minorista? Como ropa, artículos para el hogar, etc.)*

- 11 SM: *Sì, ma il gruppo è attivo in molti altri settori - dalla grande distribuzione ai servizi finanziari, dalla consulenza alle attività immobiliari. Il fatturato consolidato del Gruppo La Rinascita lo scorso anno è stato di circa 5.892 milioni di euro. I grandi magazzini la Rinascita sono presenti nelle maggiori città italiane. Yes, but the group does business in various sectors, including large-scale retailing, financial services, and real estate. The group's consolidated turnover for last year was around 5,892 million Euro. La Rinascita department stores are in all major Italian cities.*

(Sí, pero el grupo maneja negocios en varios sectores, entre los que se encuentran el comercio al por menor a gran escala, servicios financieros e inmobiliarias. La facturación consolidada del grupo para el año pasado fue de alrededor de 5.892 millones de euros. Los grandes almacenes de La Rinascita se pueden encontrar en las principales ciudades italianas.)

- 12 MG: *And what brand names do you carry? Just Italian or international brands too? (¿Y con qué marcas trabajan? ¿Solo italianas o internacionales también?)*

- 13 SM: *Trattiamo marchi internazionali. Ecco perché, secondo me i vostri prodotti con la loro estetica troverebbero la loro giusta collocazione da noi. We deal with international brands. That's why I think your nice-looking products would fit very well with our stores.*

(También tenemos acuerdos con marcas internacionales. Por eso creo que sus productos, con ese aspecto tan agradable, encajarían

muy bien con nuestras tiendas.)

Puntos analíticos para la Parte 2

Etapas de la interacción: Mostrando disposición para comprar

Actos o movimientos: Proporción de información sobre necesidades y deseos, muestra de interés y búsqueda de más información, aclaración y resumen de información previa, apoyo del caso

Técnicas de interpretación: Consecutiva corta, toma de notas

(3)

- 14 MG: *Well, they don't just look nice. You know Zestere has been in business since 1801. Our cookware is of top quality stainless steel construction coupled with a copper covered bottom to provide quick and even heat distribution. But were you interested in sets of pots and pans or just single items?*
(Bueno, no solo son bonitos. Sabe que Zestere lleva operando desde 1801. Nuestros utensilios de cocina son de acero inoxidable de alta calidad, con un fondo cubierto de cobre para proporcionar una distribución de calor rápida y uniforme. ¿Pero estaba interesado en conjuntos de ollas y sartenes o solo artículos individuales?)
- 15 SM: *Dando un'occhiata alla vostra linea di prodotti (sfogliando il catalogo), ho visto che avete varie soluzioni per quanto riguarda le batterie di pentole, ma sarei più interessata a degli articoli singoli. Sa, bisogna vedere se vanno incontro alle esigenze dei nostri clienti, quindi forse è meglio partire con pezzi singoli. I was looking at your product lines (leafing through catalogue) and I saw that you offer various sets of pots and pans. But I was more interested in individual items. You know, we must first see whether those meet the needs of our customers. So I'd probably start with single pieces.*
(Pues mirando sus líneas (mientras pasa las hojas del catálogo) vi que ofrecen varios juegos de ollas y sartenes. No obstante, me interesan más los artículos individuales. Primero debemos ver si cumplen con las necesidades de nuestros clientes, ¿sabe? Entonces creo que lo mejor sería empezar con piezas sueltas.)
- 16 MG: *Of course. I'd suggest, then, our classic line of pots and pans, the Copper Plus line. The line features an exposed copper base, is easy to clean, it has easy-to-grip, heat-proof handle and stainless steel lids. You could start out with one or two saucepans, a frying pan and the stockpot.*
(Por supuesto. Entonces le recomiendo nuestra línea clásica de ollas y sartenes, la Copper Plus. La línea presenta una base de cobre expuesta, es fácil de limpiar, tiene un mango de agarre fácil, a prueba de calor y tapas de acero inoxidable. Puedes comenzar con una o dos ollas, una sartén y una olla.)
- 17 SM: *Sì, sembra una buon'idea. E le batterie? Di quanti pezzi k composta una batteria?*
Yes, that's a good idea. What about the sets? How many pieces are in a set?
(Si esa es una buena idea. ¿Qué hay de los conjuntos? ¿Cuántas piezas hay en un conjunto?)
- 18 MG: *A set has 10 pieces...3 sauce pans, 2 frying pans, a stockpot and 4 lids, because the stockpot lid can be used for the frying pans. The only problem with a set is that it can't be broken up and sold individually. Plus, sets seem to sell well as wedding gifts more than anything else, at least this is what our retailers tell us.*
(Un juego tiene 10 piezas ... 3 cacerolas, 2 sartenes para freír, una olla y 4 tapas, porque la tapa de la olla se puede utilizar para las sartenes. El único problema con el set es que no se puede dividir ni vender de forma individual. Además, los conjuntos parecen venderse bien como regalos de boda más que otra cosa, o al menos esto es lo que dicen nuestros minoristas.)
- 19 SM: *E l'altra linea ehe cosa comprende?*
And what does the other line include?
(¿Y qué incluye la otra línea?)
- 20 MG: *Oh, that's our Copper Top Plus line. Basically it's identical to the Copper Plus line except for the protective coating over the copper bottom to prevent discolouring. Plus, the Copper Top Plus line comes with glass lids rather than stainless steel. In my opinion, however, our classic Copper Plus line is more attractive, and less expensive.*
(Oh, esa es nuestra línea Copper Top Plus. Básicamente es idéntica a la Línea Copper Plus, a excepción de la capa protectora que hemos puesto sobre el fondo de cobre para evitar la decoloración. Además, la línea Copper Top Plus viene con tapas de vidrio en lugar de acero inoxidable. En mi opinión, sin embargo, nuestra línea clásica Copper Plus es más atractiva y menos costosa.)
- 21 SM: *E parlando di prezzi, mi pub dare un'idea dei prezzi su cui ci aggiriamo?*
Talking about prices, could you give me a rough idea of how much those would be?
(Hablando de precios, ¿podría darme una idea aproximada del coste?)
- 22 MG: *Sure! Let's see... the smaller, 1-qt saucepan costs \$19.99, the 2-qt is \$22.99, and the 3-qt is \$25.99. The 8-qt stockpot costs \$47.99 and the 12-in frying pan is \$36.99. The lids are included in the price of each item. You will find the prices in Euro in the price list enclosed in our catalogue (pointing at catalogue).*
¡Por supuesto! Veamos ... la olla más pequeña de 1 qt cuesta 19.99 dólares, la de 2 cuartos 22.99, y el de 3 qt cuesta 25.99. La olla de 7 litros y medio cuesta 47.99 dólares y la de 30 centímetros 36.99 dólares. Las tapas están incluidas en el precio de cada artículo. Encontrará los precios en euros en la lista de precios incluida en nuestro catálogo (mientras señala en el catálogo).

Puntos analíticos para la Parte 3

Etapas de la interacción: Mostrando disposición para comprar

Actos o movimientos: Apoyo del caso, búsqueda de información, especificación de necesidades limitadas, presentación de productos y presentación de una propuesta, muestra de interés y búsqueda de más información, aclaración de información previa, justificación del caso, etc.

Referencia a la escritura/pauta visual: Catálogo, lista de precios

Cuestiones transculturales: Unidades de medida

Estrategias de traducción: Expansión

(4)

- 23 SM: *Se per lei va bene farei un ordine ora e poi lo confermerei entro domani sera prima della chiusura della fiera. Vorrei prima confrontarmi con i miei collaborator! per verificare ehe non abbia dimenticato nulla. If that's fine with you, I will place an order now and confirm it by tomorrow evening before the exhibition's closing time. I would like to talk to my colleagues first to make sure there's nothing I have forgotten.*
(Si le parece bien, haré el pedido ahora y lo confirmaré mañana por la tarde antes de la hora de cierre de la exhibición. Pero me gustaría hablar primero con mis colegas para asegurarme de que no haya olvidado nada.)
- 24 MG: *Well then I would say let's wait until tomorrow when you're sure. Would you mind coming back at around 6pm tomorrow? Can your interpreter come with you? Will you be there as well? (talking to the interpreter)*
(Bueno, entonces yo diría que esperemos hasta mañana, cuando esté segura. ¿Le importaría volver sobre las 18 mañana? ¿Puede su intérprete venir con usted? ¿Estarás allí también? (hablando con el intérprete))
- 25 SM: *Ah d'accordo. Mi chiarisca ancora solo un paio di cose. Se ho capito bene non posso ordinare singoli pezzi all'interno di una batteria di pentole. E poi volevo chiederle quali sono i termini di pagamento e come viene effettuata la consegna. All right. I just need a couple more clarifications. If I got it right I cannot order single items from a set. And then I just wanted to ask about the terms of payment and delivery.*
(Vale. Solo necesito un par de aclaraciones. Si lo he entendido bien, no puedo pedir partes individuales del set. Y aparte quería preguntar sobre los términos de pago y la entrega.)
- 26 MG: *That's right! No single item from a set can be sold individually. As to payment, for first-time customers Zestere requires a letter of credit and 30% of the total within 10 days of processing your order.*
(¡Exacto! No se pueden separar los sets. Con respecto al pago, Zestere solicita a los clientes primerizos una carta de crédito y el 30% del total dentro de los 10 primeros días de procesamiento del pedido.)
- 27 SM: *Prezzi FCA.*
FCA prices.
(Los precios FCA.)
- 28 MG: *(without waiting for the interpreter to translate) Yes, FCA New York.*
Our European customers normally want the products to be sent air freight, I assume you'll want the merchandise to be sent air freight, too, right? If this is the case, there is a New-York based shipping agent we normally work with, who can take care of the shipping to the main Italian destinations. And of course we'll take care of packaging with the utmost care and attention.
(sin esperar a que el intérprete traslade el mensaje): Sí, FCA Nueva York.
Nuestros clientes europeos suelen querer que enviemos los productos por aire, supongo que ustedes también. Porque si ese es el caso, hay una compañía de transporte de Nueva York con la que suelo trabajar que puede encargarse del envío a Italia. Tendremos mucho cuidado con el embalaje.)
- 29 SM: *Perfetto, per ora direi che e tutto. Ci vediamo domani alle 18. La ringrazio molto del tempo ehe mi ha dedicato e spero ehe questo sia l'inizio di una lunga collaborazione.*
Sounds perfect. I think that's all for now. See you tomorrow at 6pm. Thank you very much for your time and I hope this will be the starting point of a long trade relationship.
(Suena fantástico. Creo que eso es todo. Nos vemos mañana a las 6 de la tarde. Muchas gracias por su tiempo y espero que este sea el comienzo de una larga relación entre nosotros.)
- 30 MG: *Thank you. I hope we can start collaborating on a regular basis, too.*
And I hope you enjoy the fair. See you tomorrow.
(Gracias. Yo también espero que empecemos a colaborar regularmente.
Espero que disfrute la feria. Nos vemos mañana.)

Etapas de la interacción: Decisión de compra, negociación de condiciones, cierre

Actos o movimientos: Propuesta, proporción de una alternativa, acuerdos, resumen de la información previa y búsqueda de más información, mantenimiento del contacto, cierre

Contenidos especializados y terminología: Incoterms (términos de comercio internacional)

Marco y base de la participación: Secuencias triádicas vs. diádicas, elección de primera o tercera persona

Dar feedback y facilitar la discusión

Aunque la **actuación** **representación** del RP es el clímax de la lección, el éxito de los *role-plays* depende en gran medida de su último paso, es decir, la sesión informativa, y de cómo se lleva a cabo. Una de las cosas que se supone que debemos hacer los profesores durante la sesión informativa es proporcionar

feedback/retroalimentación a los estudiantes que **han actuado como han representado el papel de intérpretes**. Como es bien sabido, ofrecer *feedback* es una de las tareas más difíciles que acomete el profesor, y dependiendo de cómo se realice puede tener un efecto inhibitor en el alumno. Por un lado, los profesores saben que hay momentos en los que es necesario detenerse y terminar lo que empezaron en clase explicando la información más relevante, resumiendo los puntos principales y proporcionando orientación. De esta forma, los estudiantes pueden hacer un balance de todo lo que han aprendido. **El aprendizaje puede verse obstaculizado si obviamos estos momentos**. **Si se obvian estos pasos, podemos obstaculizar el aprendizaje del alumno**. Por otro lado, los profesores no deben supervisar la **dimensión/parte** interactiva de las actividades de clase, pues si se limitan **simplemente** a «ser el profesor» también pueden inhibir dicho aprendizaje. También debemos evitar crear una equivalencia entre dar *feedback* y corregir errores. En su lugar es recomendable hacer comentarios que hagan reaccionar a los estudiantes y que los ayuden a ofrecer soluciones alternativas y dar motivos a sus decisiones. Lo mejor es hacerlo no solo con los alumnos que han representado el papel de intérpretes, sino con toda la clase. De hecho, aquellos que han observado el RP y han tomado notas sobre él tienen un papel crucial: al no tener la presión de actuar frente a la clase y de ser evaluados por los profesores, pueden tener una perspectiva tanto holística como analítica de la interacción e informar de forma más clara sobre lo que han hecho los participantes, cómo lo han hecho, y por qué, es decir, con qué propósito y en respuesta a qué acción previa.

La discusión en clase puede empezar con que los alumnos identifiquen las distintas etapas del intercambio o de la interacción y los distintos movimientos o actos de habla que componen cada etapa. Aquí (vea los puntos analíticos después de los pasajes 1-4) hemos hecho referencia al patrón institucionalizado de compra y venta, tal como se ilustra en Rehbein (1995). Por otro lado, también hemos hecho alusión a los quince elementos estructurales propuestos por Ventola (1987, citado en Marriott 1995). Este marco teórico, junto con el modelo *SPEAKING* propuesto anteriormente (vea 4.2), ayudará a los estudiantes a interpretar las expresiones individuales en lugar de la **visión/perspectiva** más amplia que ofrecen los eventos ritualizados orientados a ciertos objetivos. Por ejemplo, esto puede ayudar a enfrentar situaciones problemáticas como la de los turnos 4 y 5 del Extracto 1.

Aquí el expositor hace referencia a las quejas sobre la mala señalización, hecho que nunca se produce en las ferias de EE.UU., ya que allí se proporciona información muy precisa que hace la vida más fácil a todo el mundo. Este comentario puede entenderse como basado en el supuesto cultural de que los estadounidenses son mejores que otras nacionalidades con respecto a esto, lo que también puede explicar la afirmación de la **compradora** de que la situación es la misma en la feria de Milán y el consecuente relato sobre la claridad de la información proporcionada por el sitio web y el personal de la feria. Los giros problemáticos como estos suelen estimular discusiones entre los estudiantes sobre si es apropiado que el intérprete intervenga para suavizar un malentendido mediante la producción de interpretaciones reducidas o moduladas (vea Merlino 2009). Esto incluye estrategias como rebajar las formulaciones categóricas (por ejemplo, «esto rara vez ocurre en los Estados Unidos» en lugar de «esto nunca ocurre en los Estados Unidos»), u omitir términos que puedan resultar demasiado evaluativos (como «mala señalización»). **Estos Todo ello** puede poner en peligro la «función de establecimiento de una relación comunicativa» en la fase de apertura del encuentro.

Se puede decir que estas estrategias muestran el papel del agente cultural, siendo la mediación la clave cuando interactúan personas de diferentes culturas y **pueden surgir existe la posibilidad de que surjan** problemas interculturales (debidos a diferencias en los patrones de trabajo, las relaciones sociales y el estilo de vida¹⁷, por ejemplo). En un nivel más general, las estrategias atenuantes ilustradas anteriormente son parte fundamental del trabajo del intérprete. En el ejemplo aquí expuesto, el intérprete puede querer proteger a la cliente, que es miembro de un grupo cultural italiano de los comentarios evaluativos (y que pueden parecer amenazantes) proporcionada por la expositora. En otras circunstancias, la libertad de acción de los participantes puede estar en juego, y el intérprete puede necesitar emplear estrategias de cortesía negativas¹⁸¹⁹. En cualquier caso, al encontrarse en medio, tendrá que encontrar **el un** equilibrio a pesar de verse limitado por factores contextuales y contingencias situacionales. Por mencionar solo dos aspectos importantes durante la discusión en el aula: primero, en una negociación de **negocios** se debe cerrar un trato y los movimientos de los participantes tenderán a ser impulsados por intereses económicos. Segundo, el

¹⁷ Estas diferencias son aún más difíciles **de solventar** cuando se trata de personas **provenientes** de culturas lejanas, **como** por ejemplo, cuando las personas de una cultura de alto contexto interactúan con personas de una cultura de bajo contexto (la cultura italiana es una cultura de alto contexto, por ejemplo).

¹⁸ Para leer una discusión sobre las estrategias de *face-work* y de cortesía vea Brown y Levinson (1987).

¹⁹ En aras de la brevedad, en el Extracto 4 se han fusionado varias etapas en una sola.

hecho de que el intérprete pueda ser contratado por una de las partes (como en nuestro ejemplo, vea Tabla 1) tiene claras implicaciones éticas, ya que puede plantear cuestiones de parcialidad.

Los Extractos 2 y 3 pueden, en cambio, desencadenar un debate sobre las habilidades y técnicas relacionadas con la interpretación. Tanto unos turnos más largos como una información densa, además de nombres y cifras (véase, por ejemplo, los turnos 11, 18, 20 y 22) pueden sobrecargar la memoria y, por lo tanto, se gestionarán mejor mediante con la ayuda de la toma de notas. Además, la el uso de referencias o el uso de textos escritos o visuales (por ejemplo, el catálogo en los turnos 15 y 22, que presumiblemente contiene tanto fotos como textos) puede resultar bien un obstáculo bien una indicación para el intérprete, dependiendo de si ya se ha familiarizado o no con la integración de pistas habladas y escritas, o más generalmente visuales (véase Mead en este volumen). En los encuentros de negocios, por ejemplo, no es raro que los intérpretes produzcan traducciones a la vista de folletos, informes o diapositivas de presentación. Por lo tanto, este tipo de ejercicio también puede incluirse en los RP. En el Extracto 3, el uso de unidades de medida de EE.UU. puede incitar al intérprete a actuar como clarificador, es decir, a ampliar su interpretación para explicar a la compradora que un cuarto de galón es casi un litro y doce pulgadas corresponden a unos treinta centímetros y medio (véase el anverso).

Al tratar el Extracto 4, es probable que los estudiantes noten que la transacción está llegando a su fin a medida que las partes avanzan hacia un acuerdo y entran en el «código» de la negociación de términos específicos (es decir, pago y entrega). Igualmente, los estudiantes pueden señalar el contenido especializado y la terminología (por ejemplo, incoterms, «términos de comercio internacional») con los que el intérprete debe estar familiarizado (y lo señalarán, ya que debían haber preparado el RP), por ejemplo, sobre qué es el FCA (Free Carrier) en el turno 27. Son obstatante, lo más interesante de este extracto es el marco de participación cambiante, que es lo que los profesores tendrán que dejar emerger tanto en el RP como en la discusión subsiguiente²⁰, ya que este puede requerir un cambio de base por parte del intérprete²¹.

En el turno 24, la expositora se dirige directamente al intérprete, lo que obligará al estudiante a tomar una decisión sobre cómo proceder. La primera opción sería actuar respondiendo y proporcionando una respuesta a la Sra. Garrison, quizá antes de traducir su turno al italiano para la Sra. Meucci, o bien participar en una secuencia diádica con esta última (que es quien ha contratado al intérprete) para hacer llevar a cabo los arreglos necesarios para el día siguiente. Al reanudar la traducción (después del turno 25), es posible que el intérprete tenga que añadir información que no figure en el guion y, al hacerlo, tal vez desee distinguir entre la primera persona (para hablar por sí mismo) y la tercera persona (para hablar en nombre de la Sra. Meucci). A los estudiantes puede resultarles sorprendente el cambio entre primera y tercera persona. De hecho, la idea de que el intérprete no es una persona está tan profundamente arraigada en las normas de interpretación que se derivan de la interpretación de conferencias que muchos profesores de la materia instruyen a sus alumnos para que utilicen exclusivamente a la primera persona. Nosotras, por el contrario, creemos que incluir pequeños cambios en el marco de participación de nuestros programas de investigación puede mejorar la flexibilidad de nuestros alumnos, ya que es necesario adaptarse a las interacciones en desarrollo.

Incluso un pequeño cambio en el marco de participación puede requerir que el intérprete proporcione no sólo una contribución de traducción sino también de conversación. Tal «no entrega» (Wadensjo, 1998), a su vez, haría visible al intérprete como participante y, por lo tanto, precisaría de una distinción entre primera y tercera persona deseable para evitar confusiones. Este es el caso de nuestro RP, en el que, con fines organizativos, es decir, para organizar el seguimiento de un primer encuentro «de tanteo», la expositora comprueba la disponibilidad tanto del cliente como del intérprete (al que se dirige directamente) para reunirse al día siguiente. De hecho, es posible que la expositora no conozca los acuerdos vigentes entre ambos, es decir, que no sepa si el intérprete está disponible exclusivamente para el cliente y durante cuánto tiempo²².

Otro cambio en el marco de participación se produce en el turno 28, en el que el vendedor responde a la pregunta de la compradora en el turno 27 antes de que el intérprete pueda traducir. Esta breve secuencia diádica de idiomas mixtos entre la compradora y la vendedora muestra que los participantes primarios a veces se entienden entre sí, lo que hace innecesaria la interpretación. Por tanto, este ejemplo puede

²⁰ Para ello, es crucial incluir «direcciones de escena/indicaciones escénicas» en el guion (como se ha hecho en los turnos 24 y 28).

²¹ Sobre las nociones de marco de participación y la base del intérprete, vea Goffman (1981).

²² Tenga en cuenta que la Sra. Meucci no presenta al intérprete a la Sra. Garrison al comienzo del encuentro. Mencionarlo en la clase puede dar pie a una fructífera discusión sobre la falta de preliminares durante la etapa de debriefing, y ver si el estudiante «a cargo» lo compensa proporcionando otra contribución conversacional, es decir, haciendo que el intérprete se presente a sí mismo.

sensibilizar a los estudiantes sobre la permeabilidad de las barreras lingüísticas (vea Meyer 2012) y sobre la forma en que la participación del intérprete se ve afectada por las competencias multilingües de sus copartícipes (vea Niemants y Stokoe en este volumen).

Conclusiones

Hay varias maneras de mejorar los *role-plays* que se presentan en este capítulo para aproximarlos a los objetivos establecidos en el punto 4.1, y es evidente que el SRP no es la única herramienta disponible para la interpretación en las aulas. Por ejemplo, las sesiones de *role-play* podrían ser grabadas en vídeo para permitir a los estudiantes observar más de cerca algunos aspectos no verbales como los gestos, las miradas y la proxémica. Si se dispone de ellos, se pueden comparar breves extractos de datos auténticos grabados (incluso en vídeo) y transcritos con las interacciones simuladas realizadas en clase (véase 4.1). También es recomendable organizar viajes a ferias y espectáculos para ganar experiencia de primera mano. Una vez que se hayan familiarizado con el entorno y los eventos comunicativos, se puede animar a los estudiantes a que preparen sus propios materiales de referencia para las actividades, lo que probablemente aumentará su motivación. Como actividad de seguimiento, se les puede pedir, además, que escriban registros de aprendizaje para hacerlos reflexionar sobre su experiencia (por ejemplo, se les puede pedir que respondan preguntas como «¿Cuáles son las ventajas de aplicar el modelo SPEAKING a una negociación comercial mediada por un intérprete para los estudiantes?») Entre las herramientas más sofisticadas se incluye el Método Analítico de Interpretación de Conversación (o CARM por sus siglas en inglés, vea Niemants y Stokoe en este volumen). No obstante, este requiere que los profesores sean conozcan el campo del análisis conversacional y que los estudiantes posean una conciencia tanto metacomunicativa como metatranslacional que tal vez aún no hayan adquirido en las primeras etapas de su camino como intérpretes.

Por lo tanto, a pesar de sus limitaciones (vea 4.1), el SRP puede ayudar a los estudiantes a entender que un intercambio mediado **por la interpretación durante la interpretación** es siempre un *pas de trois*, como se **reconoce observar** ampliamente en la bibliografía de la IB (vea Niemants y Cirillo en este volumen). Comprender esto les animará a abandonar el mito de la interpretación como producción de texto y centrarse en la interpretación como actividad (vea Wadensjo, 1998). Para lograr este objetivo, todos los participantes deben «jugar limpio», es decir, **según siguiendo** las reglas del juego. Para los alumnos esto implica situarse dentro de sus «identidades en el juego» (Francis, 1989; vea 3 arriba) y de la «actividad enmarcada» (Wadensjo, 2014), en lugar de en sus «identidades en el contexto de juego» y de la «actividad de enmarcado» en sí. Por otro lado, los profesores deben ser transparentes sobre lo que se puede hacer y no se puede hacer con un RP. En última instancia, si se diseña cuidadosamente (vea 4.1 y 4.2) y se basa en un enfoque dialógico (vea 4.3), el SRP puede tratarse de una herramienta valiosa para guiar a los estudiantes de interpretación bilateral y que den sus primeros pasos con temas complejos como los intercambios triádicos, entre los que se encuentran las negociaciones comerciales.

3.12. Comentarios sobre las dificultades de la tercera traducción

3.12.1. Problema con los géneros en el *role-play*

La cuestión de traducir el género ha llevado a diversos estudios, algunos muy interesantes. En un estudio realizado en la Universidad do Sul (Marcelo O. R. Prates, Pedro H. C. Avelar, Luis Lamb 2019: 10) se pudo observar cómo las tecnologías de traducción automática (en este caso, Google Translate) tienen una tendencia general a traducir al masculino en la mayoría de los campos, pero se puede comprobar que en algunos de ellos la diferencia es más clara, como por ejemplo en arquitectura e ingeniería (72.7 %) o en el ámbito de la construcción (66.1 %).

En el Capítulo 6 observamos que, hacia la mitad del *role-play* que se está traduciendo, se especifican los géneros de las participantes (compradora y expositora) en la conversación. Aunque en un principio hubiéramos podido pensar que se trataba de hombres, eran dos mujeres, por lo que las referencias a ellas se encontraban desactualizadas y en un principio se deberían de haber traducido en femenino.

Sin embargo, según avanzamos en el texto, se puede apreciar que la intención de las autoras pretende conducir a una reflexión sobre el uso de *role-plays*, por lo que en ocasiones se presenta a los compradores y expositores simplemente como ejemplos. En este caso, el masculino se trata del género no marcado en el que se engloba también el femenino. En consecuencia, y con la idea de homogeneizar ambos géneros, pensamos que lo ideal sería emplear el masculino en los casos en los que no hubiera problemas de contexto y no quedara claro que se referían a la compradora y expositora del *role-play* que se estaba traduciendo. También existía una alternativa: marcar el género con barras (expositor/a, compradora/a), pero en aras de la brevedad y para evitar redundancias innecesarias, nos decidimos en contra de esa opción. Así pues, finalmente nos decantamos por usar el femenino cuando quedara claro dentro del contexto del *role-play* que se hacía alusión a las representantes de los papeles y el masculino cuando el contexto indicara que se trataba de ejemplos proporcionados para entender la explicación.

3.12.2. Nivel de especialización de los extractos

A lo largo del tercer texto se presentan extractos de *role-plays* que usaron las profesoras en el aula para enseñar técnicas y estrategias al alumno. La dificultad formal de estos extractos no es demasiada: se trata de conversaciones más bien coloquiales entre dos partes de una negociación. Aunque esto suponga un cambio de registro con respecto a la formulación académica que encontramos en el resto del texto, al tratarse de una situación lingüística aislada consideramos que no presenta mayor dificultad. No obstante, creemos que hay dos aspectos que es necesario matizar: por un lado, como en el Capítulo 4, se presenta otra lengua, el italiano, esta vez junto al inglés. ¿Qué debíamos hacer con ella?

Un lector profesional (una persona que se dedique a la traducción, por ejemplo) es capaz de entender, probablemente, el contenido de la conversación y su finalidad dentro del contexto del capítulo: proponer una estrategia didáctica para los alumnos a través de la representación. Teniendo en cuenta las soluciones que propone Baker, consideramos que la auténtica adaptación es aquella que cuenta con el hecho de que el lector final va a hablar castellano, por lo que consideramos que si traducíamos el resto del texto del inglés, lo recomendable era traducir las intervenciones al español. Así pues, también seguiríamos la línea que habíamos marcado en decisiones anteriores, como la llevada a cabo en el Capítulo 5.

3.12.3. Uso del préstamo

Aunque se haya comentado en la tabla de problemas, consideramos que en este texto es importante mencionar también los problemas con los préstamos, pues la interpretación como campo se ve condicionada por su utilización: bien porque se asume que la mayoría de los individuos que van a tratar con estos textos podrán comprenderlos, bien porque no se espera que un lector medio no capte por completo su significado.

Nos gustaría remarcar el uso de palabras como *role-play*, *input* y *output*. Todas ellas poseen equivalentes en español (juego de representación o roles, entrada de información, salida de información). Sin embargo, hemos tenido en cuenta nuestra propia experiencia en clases de traducción e interpretación, y al hacerlo nos hemos percatado de que su uso en español es escaso y poco frecuente, y que, en contraste, los términos en inglés se emplean mucho más y son más accesibles para el público al que se enfocan: profesionales de la interpretación y estudiantes del mismo ámbito. Por ello, cuando las hemos empleado refiriéndonos específicamente a la interpretación, hemos decidido mantener el préstamo. En otras circunstancias donde se observase que no se trata específicamente de este ámbito hemos preferido optar por proporcionar una traducción.

Es más, ciertos académicos, como Mona Baker (1992:33) mencionan una técnica de traducción empleando *loan words*, es decir, préstamos de la lengua origen. De ellos comenta que pueden usarse por sí mismos y que se trata de una técnica común cuando estos son palabras con un claro referente cultural o bien conceptos modernos que no se hayan adaptado a la lengua meta aún.

3.13. Traducción final del tercer artículo

Representando ferias

Cómo introducir a los estudiantes de interpretación a las negociaciones comerciales

Letizia Cirillo and Maura Radicioni

Universidad de Siena, Italia/ Universidad de Bologna, Italia

En el presente capítulo nos centramos en las negociaciones comerciales mediadas por intérpretes simuladas en un aula. Basándonos en nuestra propia experiencia como instructores de intérpretes bilaterales y en la bibliografía relevante, sostenemos que un *role-play* estructurado es una valiosa herramienta de enseñanza y aprendizaje para introducir a los estudiantes en la práctica de la interpretación bilateral en entornos comerciales. Si los pasos de la actividad de *role-play* se diseñan con atención y se basan en una aproximación dialógica, se arrojará luz sobre las limitaciones y las expectativas asociadas con las negociaciones interpretadas y se fomentará la concienciación de los estudiantes sobre el papel del intérprete.

Palabras clave: negociaciones comerciales mediadas por intérpretes, juego de roles, inglés/italiano

1. Introducción

En el presente capítulo discutiremos el uso de los *role-plays* en la formación de intérpretes bilaterales. Para ser más precisos, nos centraremos en *role-plays* estructurados (de ahora en adelante, SRP, por sus siglas en inglés) como una herramienta de aprendizaje para estudiantes de interpretación de Grado. Comúnmente, nos referimos a estos SRP como negociaciones comerciales. Argumentamos que los SRP pueden ayudar a los estudiantes a (a) familiarizarse con los aspectos transaccionales e interaccionales de las negociaciones comerciales; (b) adquirir conocimientos (semi) especializados y terminológicos; (c) practicar diferentes métodos y estrategias de interpretación; (d) reflexionar sobre la complejidad del papel del intérprete en los intercambios triádicos (Mason 2001). Estos objetivos solo podrán alcanzarse si los diversos pasos de las actividades de *role-play* (desde la definición de los objetivos, la preparación material y la información sobre la ejecución real y el informe) se planifican cuidadosamente y se basan en un enfoque dialógico.

El método y los materiales discutidos se ilustran con una unidad de enseñanza de muestra tomada de un módulo de interpretación bilateral (en adelante, IB) que impartieron las dos autoras durante varios años. El módulo formaba parte del «Curso de mediación de lenguaje y cultura» en inglés al que asisten los estudiantes de segundo año matriculados en un programa de Grado de tres años llamado «Mediación Intercultural y Lingüística», ofrecido en la Escuela Superior de Lenguas Modernas para Intérpretes y Traductores de la Universidad de Bologna (Italia). El curso se encontraba dirigido a estudiantes cuya primera lengua (L1) fuera el italiano (en su mayoría hablantes nativos) y la segunda o tercera (L2 o L3) el inglés (con una competencia entre los niveles B2 y C1 del CEFR, ver Consejo de Europa 2001). Los estudiantes que asistieron ya habían participado anteriormente a un módulo introductorio sobre IB que tuvo lugar en su primer año de Grado y que estaba dirigido principalmente a desarrollar sus habilidades orales en los dos idiomas involucrados.

El módulo de IB del segundo año consistió en cuarenta y ocho horas impartidas durante un semestre (lo que registra un total de doce semanas), y la mitad de todas las lecciones fueron co-dirigidas conjuntamente por dos monitores. Estos últimos tenían experiencia previa tanto como intérpretes profesionales como enseñando interpretación e inglés como lengua extranjera. Además, también eran hablantes nativos de inglés y hablantes nativos de italiano, respectivamente. Las lecciones conjuntas se dedicaron principalmente a simular negociaciones comerciales mediadas por intérpretes usando *role-plays*, mientras que en las

lecciones restantes se llevó a cabo una amplia gama de actividades preparatorias y complementarias destinadas principalmente a fortalecer las habilidades específicas de los estudiantes relacionadas con el lenguaje y interpretación, ya fuesen receptivas (p. ej., comprensión auditiva) o productivas (por ejemplo, resumir y parafrasear).

Este capítulo se centra principalmente en las lecciones de interpretación dirigidas conjuntamente, que giran en torno a un tipo específico de intercambios comerciales, como por ejemplo, los encuentros que tienen lugar en ferias comerciales, bien entre los organizadores de la feria y los expositores, bien entre los expositores y los clientes. Aunque la interpretación comercial ocurre en una variedad de entornos y abarca un amplio rango de formatos (vea Rudvin y Tomassini 2011, 68), nos pareció necesario presentar este tipo de encuentros, ya que las ferias comerciales son el escenario en el que es más probable que se introduzca a los estudiantes de interpretación italiana al mundo laboral.

A continuación, describiremos las características principales del método con *role-plays* (sección 2) y presentaremos encuentros de negociación y el papel de los intérpretes en el mismo (sección 3). Por otro lado, ilustraremos los diversos pasos del *role-play* por medio de un encuentro entre expositor y cliente en el que un intérprete asume el rol de mediador en una feria comercial (sección 4). Finalmente, proporcionaremos algunos comentarios finales sobre el uso de los SRP dentro de la clase de IB (sección 5).

2. Los *role-plays* y la clase de interpretación bilateral

Mucho se ha escrito sobre los *role-plays* en entornos tan diversos como la psicoterapia, la capacitación laboral y la educación. Por desgracia, no podemos acometer una revisión de una bibliografía tan extensa en la siguiente sección. Por ello, lo que pretendemos hacer aquí es delinear las características principales del *role-play* (RP por sus siglas en inglés) como una herramienta educativa. Prestaremos especial atención a su uso en la formación de intérpretes.

Comencemos por definir en lo que es el RP y lo que hace, o se supone que debería hacer. Un RP es una representación de comportamientos de los roles sociales que se representa mediante la simulación de situaciones reales. Suele usarse con fines didácticos o de concienciación. Requiere la presencia de un líder o facilitador, uno o más actores y uno o más observadores (Boccola 2004, 17). Esta definición del trabajo nos permite resaltar algunos puntos clave sobre el RP, comenzando por los mismos componentes del término en sí mismo, es decir, los roles y la reproducción de estos.

La palabra «representar» define la actividad de organizar o participar en un espectáculo teatral. Al igual que cualquier representación teatral, un RP tiene sus actores y su director (a los que nos hemos referido como líderes o facilitadores) y, a menudo, aunque no necesariamente, su audiencia (u observadores). Otro elemento común es el guion, que al menos debe comprender un conjunto de directrices o instrucciones sobre cómo llevar a cabo el RP. «Representar» (proveniente del inglés *play*), sin embargo, también se usa comúnmente para referirse a la conducta, el rumbo o la acción de un juego. A pesar de carecer de la competitividad asociada a estos, se puede decir que los RP pueden considerarse también juegos, pues los jugadores (o representantes) deben cumplir con algunas reglas: la primera y la más obvia es el mecanismo de toma de roles. La adopción de roles, que guía los procesos de socialización desde una edad temprana, implica aceptar e implementar el principio de «fingimiento» que da forma a los RP, mediante el cual los participantes pasan de realidad a ficción y, dentro de estos dos marcos, adoptan «identidades como actores» e «identidades dentro del juego» (Francis, 1989).

Estas identidades tienen que ver no solo con las autopercepciones y las impresiones que se desee transmitir (vea Goffman 1967 y 1974), sino también con el hecho de ser parte de ciertas categorías específicas, que están asociadas con «predicados de motivos, derechos, legitimaciones, obligaciones, conocimientos, atributos y competencias» (Psathas 1999, 44). Sus miembros realizan «actividades sujetas a la categoría» (Sacks, 1972), es decir, roles específicos. Llegamos así al otro componente del término *role-plays*. Como se discutió ampliamente en sociología, si adoptamos una perspectiva funcional estructural (como en Parsons, 1961) o un enfoque interaccionista (como en Mead, 1934), la noción de rol tiene que ver con las normas y expectativas relacionadas con un individuo y su posicionamiento dentro de un sistema social dado, y por lo tanto se encuentra en un punto medio entre la dimensión personal y la social.

Por lo tanto, lo que se escenifica en un RP es un conjunto de comportamientos asociados a individuos que representan roles reconocibles en la sociedad. No es de extrañar, por ello, que el RP se haya considerado un método especialmente valioso en la adquisición de competencias relacionales necesarias en ciertas ocupaciones (Boccola 2004, 32), incluida la del intérprete. De hecho, prácticamente todos los módulos de interpretación bilateral que se ofrecen en todo el mundo, ya sean parte de cursos universitarios o de

formación, incluyen *role-plays*. Para darse cuenta de cuánto se usan estas actividades, basta con echar un vistazo a volúmenes como los de Rudvin y Tomassini (2011) y Bancroft *et al.* (2015a y 2015b), por citar solo dos ejemplos. Hemos de tener en cuenta también la mayoría de las contribuciones al presente volumen (por ejemplo, Merlini, Hale y González, González Rodríguez y Spinolo). En estas adiciones se muestran diferentes tipos de *role-plays* como práctica para enseñar a los intérpretes bilaterales a operar en diversos entornos, situaciones y con diferentes interlocutores.

Como mencionamos en la sección 1, hemos optado por centrarnos en *role-plays* estructurados basados en un guion implementado por dos monitores que interpretan los dos «papeles principales» en una negociación comercial mientras que los estudiantes se turnan para interpretar el papel del intérprete. Según los resultados de una encuesta en línea realizada a los estudiantes de Grado que han estudiado interpretación en universidades italianas (vea Niemants y Cirillo 2016), el SRP parece ser una herramienta de aprendizaje bien valorada. En particular, cuando se les pidió que expresaran sus opiniones sobre la utilidad de los RP basados en diálogos escritos, los estudiantes les dieron un puntaje muy alto en términos de (a) mejora de su conocimiento de las actividades, organizaciones y entornos relacionados con el trabajo; (b) mejora de su conocimiento de terminología específica y lenguaje técnico; (c) mejora de su comprensión auditiva memoria, y (d) aprendizaje sobre cómo manejar turnos de palabra (por ejemplo, cómo interrumpir a cualquiera de las partes para tomar la palabra) además de la práctica de estrategias de interpretación (por ejemplo, omitir y simplificar información, solicitar y proporcionar aclaraciones).

En la sección 4 nos detendremos en cuestiones de diseño, conducción y discusión de actividades de *role-plays* que toma como base el guion de una de nuestras lecciones²³. Antes de hacerlo, sin embargo, analizaremos con más detenimiento el evento comunicativo (interpretado) que hemos elegido analizar, es decir, las negociaciones comerciales.

3. La negociación comercial (mediada por el intérprete)

La bibliografía sobre negociaciones comerciales se extiende por disciplinas muy diferentes y está impulsada por intereses de investigación muy diferentes y a menudo contrastantes, por lo que parece no existir un acuerdo general sobre lo que cuenta como negociación. Aquí pasamos de una definición de negociación funcional-pragmática como la interacción de dos o más partes, cada cual deseosa de lograr sus objetivos de la mejor manera posible, pero en la que ninguna «puede alcanzar sus metas sola, porque los objetivos se encuentran, en cierta medida, controlados por la otra parte» (Wagner 1995,11). En los entornos comerciales, estos objetivos son claramente la compra y venta, y solo pueden ocurrir gracias a la cooperación entre las dos partes. Generalmente, la relación entre el comprador y el vendedor implica objetivos contradictorios: uno quiere obtener algo pagando lo menos posible (el comprador) y otro entregarlo al precio más alto posible (el vendedor), lo que genera un proceso de ajuste mutuo de objetivos (vea Rehbein 1995,69; Wagner 1995,11) con el objetivo de encontrar un compromiso, es decir, llegar a un acuerdo. Más recientemente, Dannerer (2001) ha alegado que un modelo orientado a procesos es la mejor opción posible para analizar las complejidades de las negociaciones comerciales. Al basarse en la definición tripartita de negociación de Firth (1995,4-8) como un evento, una actividad de toma de decisiones sociales, y un fenómeno interactivo, Dannerer ve las reuniones de negocios como comunicación recursiva, en la que se negocia lo que se negocia no solo los contenidos de las propuestas y contrapropuestas, sino también el poder e influencia de los participantes, así como otros aspectos de las interacciones, como la toma de turnos. En otras palabras, aunque los encuentros comerciales se basan predominantemente en una «relación igualitaria entre partes en una negociación» (Smirnov 1997, 215) también se encuentra involucrada una gran cantidad de trabajo en las interacciones para llevar a cabo los procesos de toma de decisiones que conducen a dicho acuerdo, tanto más cuando el intérprete entra como un tercero²⁴.

En las negociaciones comerciales mediadas, como en cualquier otro intercambio triádico, el intérprete, en virtud de su acceso directo a casi todo lo que dicen y hacen las otras dos partes durante el encuentro, desempeña un papel crucial como coordinador de la interacción ofreciendo contribuciones traslacionales y

²³ Para saber más sobre las «reglas del juego» en los RP, vea también Kadric este volumen.

²⁴ Desde una perspectiva analítica-discursiva, la complejidad de las negociaciones comerciales reside además en lo que Cokely (2005b, 16-17) llama «tipos de discurso incrustados», con una negociación propiamente coexistente con «indagación», «exposición», «procedimiento», etc. (vea la Tabla 1 y 4.3 a continuación para los diversos movimientos y actos de habla de una negociación comercial).

conversacionales (Wadensjo, 1998). Los estudios sobre encuentros comerciales en los que mediaba un intérprete han demostrado que el intérprete puede necesitar gestionar tanto el flujo de información (por ejemplo, seleccionando y reorganizando información relevante) como las relaciones interpersonales (por ejemplo, maximizando el acuerdo y minimizando el desacuerdo) (vea Fogazzaro y Gavioli 2004, 183). Esto implica que siempre que haya un problema al hablar, escuchar o entender, el intérprete puede participar activamente en las secuencias de reparación destinadas a solucionar cualquier problema. Además, y ante el mito de la invisibilidad del intérprete, «los participantes principales tratan la iniciación, resolución y traducción de las reparaciones de los intérpretes como contribuciones permisibles en un contexto de mediación» (Gavioli y Maxwell 2007, 168). De manera similar, como lo señala Merlino (2009), el intérprete puede necesitar mitigar cualquier acto peligroso mediante mecanismos de omisión o sustitución, actuando así como un filtro y anticipando posibles conflictos. Este papel del intérprete como facilitador y mediador, en el sentido conciliatorio y contractual del término «mediación» explicado por Pochhacker (2008), debe hacerse visible a los ojos del alumno interpretador a lo largo de los diversos pasos de la actividad de juego de roles, como veremos en la sección 4.

4. Simulando negociaciones en las clases de interpretación

La presente sección está dedicada a describir una muestra de la actividad de *role-play* realizada en una clase de IB y que gira en torno a la simulación de un encuentro comercial entre un expositor y un cliente en una feria comercial. En las siguientes tres subsecciones brindaremos algunas sugerencias sobre qué hacer antes (4.1), durante (4.2) y después (4.3) del RP real.

4.1 Definir los objetivos y establecer el escenario

Lo primero que hay que hacer es definir los resultados de aprendizaje de la actividad de juego de roles como parte de los resultados esperados más generales del curso/módulo de interpretación del cual esta actividad es parte. Para hacerlo, debemos considerar a sus destinatarios, que en nuestro caso, como se menciona en la sección 1, son estudiantes de Grado con italiano como L1 y un buen dominio del inglés. Aunque han asistido a un módulo de mediación lingüística como parte de los cursos de L2 y L3²⁵, así como al menos dos cursos de traducción en dos combinaciones de idiomas diferentes (L1-L2 y L1-L3, tanto dentro como fuera de su L1), son relativamente novatos en interpretación y definitivamente no están familiarizados con ella en entornos institucionales. En consecuencia, lo que el módulo de IB de segundo año pretende hacer es (a) sensibilizar a los estudiantes sobre la complejidad de la comunicación oral multilingüe, entre varios interlocutores, entre los que se encuentre un intérprete; (b) ayudar a los alumnos a familiarizarse con interacciones que, a pesar de no ser completamente institucionales, forman parte de un sistema formal de intercambio de habla (véase Sharrock y Watson 1985, 204) y, como tales, muestran algunas características particulares (como propósitos específicos, ciertos aspectos de los procedimientos, contenido especializado y la lengua) además de sus propios rituales (vea Goffman 1967); (c) alentarlos a que asuman la responsabilidad de decidir sobre las mejores estrategias de traducción y el papel de de intérprete más apropiado según lo justifique la situación en la que están llamados a interpretar, gestionando así las complejidades relacionadas con (a) y (b).

Los objetivos enumerados anteriormente requieren algunas actividades preliminares para los estudiantes y los maestros antes de involucrarse en el RP propiamente dicho. Si bien es posible que los alumnos ya hayan adquirido algunos conocimientos básicos sobre cómo funciona la comunicación oral, en lugar de la escrita, (especialmente si ya han asistido a cursos de lingüística aplicada, como es el caso de nuestros alumnos), podría ser una buena idea recordarles algunas características clave del discurso, incluido el hecho de que lo que se habla no se puede desdecir y no es permanente²⁶ (a menos que se grabe). Además, el hecho de que hablar con otra persona implica compartir el mismo contexto y estar presente, confiando así en gran medida en señales no verbales y en la posibilidad de proporcionar retroalimentación (vea Bazzanella 1994). A la hora de hablar en dos o más idiomas, cuando en dicha acción intervienen más de dos personas y una de ellas desempeña el papel de intérprete, el evento comunicativo puede ser bastante complejo. Presentar a la clase breves ejemplos de auténticas conversaciones con varios interlocutores, multilingües y mediadas por intérpretes tomadas de distintos escenarios (de los tipos discutidos en, por ejemplo, Mason 2006 y Amato 2007) puede servir para estimular a los estudiantes a entablar una primera discusión sobre el o los papeles

²⁵ El módulo de mediación lingüística se encuentra dirigido a mejorar sus habilidades orales en los idiomas estudiados, entre las que incluimos la traducción oral bidireccional como una de muchas actividades.

²⁶ Al menos en términos de sincronía temporal, como las personas que hablan por teléfono no comparten el mismo espacio.

del intérprete y cuestionar la construcción del intérprete como un conducto²⁷, un problema al que volveremos²⁸ en 4.3 y 5.

También es aconsejable presentar brevemente la situación y el entorno bajo escrutinio, es decir, el encuentro expositor-cliente en una feria comercial. A este respecto, como veremos en 4.2, el modelo SPEAKING desarrollado por Hymes (1974) es una valiosa herramienta a la hora de proporcionar una descripción detallada del evento comunicativo (interpretado) (Angelelli 2000a) se les pide a los estudiantes que simulen. Se puede hacer referencia al modelo ya sea recurriendo al conocimiento previo de los estudiantes o preparando una breve presentación ad-hoc. Como actividad preparatoria, a los estudiantes también se les proporciona información sobre las diversas etapas de una transacción comercial y la organización de ferias comerciales a través de presentaciones impartidas por los profesores o los propios estudiantes, así como materiales distribuidos en clase y subidos a páginas web de plataformas de e-learning. Tal aporte les dará la oportunidad de familiarizarse con los contenidos y la terminología que probablemente no cambien, independientemente de los dominios/industrias en los que los profesores decidan enfocarse. Luego, aproximadamente una semana antes de la lección de rol programada, la información sobre el dominio elegido (por ejemplo, mobiliario e interiorismo, electrónica de consumo, vino) está disponible en los dos idiomas de trabajo a través de folletos o enlaces de sitio web sugeridos.

Mientras tanto, los profesores habrán preparado un diálogo escrito con los giros, respectivamente en inglés e italiano, de las dos partes en la negociación. Si bien el guión es probablemente una de las principales razones por las que el RP ha sido criticado por ser inauténtico (vea, por ejemplo, Stokoe 2011a y 2011b), afirmamos que ayuda a los profesores a centrarse en el rendimiento de los alumnos como intérprete (en lugar de en su propia actuación como actores) durante el RP y facilita la discusión y la retroalimentación después del RP²⁹. Además, basándose en su propia experiencia como intérpretes y en los datos proporcionados por estudios sobre interacciones mediadas por intérpretes naturales (como las mencionadas en el punto 3 anterior), los profesores pueden diseñar la actividad de juego de roles de forma tal que sea menos artificial y más situacional e interaccionalmente auténtico (vea Ellis 2003). Por ejemplo, el guión se puede redactar para incorporar posibles desajustes de agenda y fallas de comunicación, así como cuestiones culturales y éticas relacionadas con el tema. De esta forma se presentan desafíos de diversos tipos a los estudiantes, lo que los obligará a tomar decisiones en tiempo real durante la simulación.

4.2 Representar el RP

El día de la lección de *role-plays*, antes de participar en la simulación propiamente dicha, se lleva a cabo una sesión informativa en la que se alienta a los alumnos a identificar los componentes clave del evento comunicativo que van a interpretar y para el que se les pidió que se preparasen. A este respecto, la tabla de SPEAKING (Hymes 1974) puede ayudarlos a generar una lluvia de ideas sobre lo que deberían esperar. Claramente, parte de la información deberá ser proporcionada por los profesores (por ejemplo, detalles sobre los participantes) y algunos solo pueden adivinarse (por ejemplo, la secuencia de actos de habla que surgirá de la interacción) y deberá ser confirmada o modificada una vez que el RP ha terminado. Para facilitar la referencia, proporcionamos una cuadrícula de muestra completamente completa en la Tabla 1.

Después de la sesión informativa, el RP finalmente puede comenzar siguiendo el diálogo previamente redactado por los profesores. Vale la pena señalar aquí que no solo los estudiantes no reciben ningún guión o tarjeta, sino que también se les exige a los docentes que ajusten el guión a medida que el «juego» avanza según las contribuciones de traducción y conversación de los alumnos. Esto reduce el riesgo de tener un RP fuertemente enlazado a secuencias de comandos con jugadores que actúan como meros animadores del diálogo pre-preparado (vea Sharrock y Watson 1985, Goffman 1981).

²⁷ Sin embargo, puede ser una buena idea simplificar las transcripciones originales si los estudiantes no están familiarizados con las convenciones transcríptivas.

²⁸ Vea la introducción a este volumen para una discusión sobre los papeles del intérprete.

²⁹ Además, en los exámenes estandarizados, un guion previo propicia una evaluación justa (vea Wadensjo 2014, 440). En aras de la brevedad, no trataremos temas relacionados con la evaluación en el presente capítulo.

Tabla 1. El modelo SPEAKING aplicado a las negociaciones de ferias comerciales

S	ESCENARIO	International Housewares Show en Milán, Italia Expositora:
P	PARTICIPANTES	Mildred Garrison, Sales Manager de la compañía norteamericana de utensilios de cocina Zestere Cliente: Sonia Meucci, Purchase Manager de La Rinascita, una empresa al por menor. Intérprete contratado por el cliente.
E	FINALIDAD	El expositor tiene como objetivo construir relaciones comerciales tanto con clientes establecidos como otros nuevos. El objetivo del cliente es obtener utensilios de cocina de la mejor calidad gracias a un nuevo proveedor.
A	SECUENCIA DE ACTOS	Saludos, agradecimientos, disculpas, descripciones, informes, solicitudes, sugerencias, acuerdos, desacuerdos, etc.
K	CLAVE	Formal pero amistosos
I	INSTRUMENTOS	Canal oral, uso de textos escritos/pautas visuales (por ejemplo, catálogos, listas de precios)
N	NORMAS	Mantener los tiempos, ser informativo y centrarse en el tema, ser flexible, etc.
G	GÉNERO	Charlas de negocios/negociaciones, conversaciones superficiales

(2010), el RP debe seguir siendo un esfuerzo conjunto e interactivo. En otras palabras, para que el RP continúe, los estudiantes deben comprender la acción que requieren los docentes, que a su vez deben monitorizar las acciones de los estudiantes y administrar implícitamente la dirección del intercambio a través de movimientos interaccionales. El contexto secuencial se renueva continuamente de manera esporádica (ibid., 1664).

Los estudiantes se alternan como intérpretes y, cuando están «fuera de servicio», se les pide que observen el RP en curso y tomen notas sobre el qué, cómo y por qué de la interacción. Para ser más precisos, se les pide que anoten y clasifiquen las intervenciones del intérprete (por ejemplo, interpretaciones reducidas, cualquier solicitud de aclaración, cambios en la ejecución final, es decir, uso de primera y tercera persona) y que expliquen cómo afectan a las interacciones subsiguiente. También deberán pensar en versiones alternativas o próximas acciones relevantes. Las observaciones así recogidas serán discutidas durante la etapa de debriefing y feedback. Para facilitar las referencias, hemos dividido el diálogo en cuatro partes principales y en turnos numerados para los participantes principales. Por otro lado, hemos proporcionado una versión en inglés (en cursiva) de los textos originales en italiano. Al final de cada parte, hemos resaltado algunos puntos analíticos que tienen que ver con aspectos organizativos, de interacción y de traducción del evento simulado, y que se tratarán detalladamente en el punto 4.3³⁰.

(1)

- 30 SM: *Buon giorno Sig.ra Garrison. Grazie per aver acconsentito a questo incontro.*
Good morning Ms. Garrison. Thank you for agreeing to meet me.
(Buenos días, Sra. Garrison. Gracias por aceptar la reunión.)
- 31 MG: *Good morning, I'm glad I was able to fit you in. I had a meeting with a customer, but she had to cancel, so this works out for both of us. Please take a seat.*
(Buenos días. Me alegro de poder tener tiempo de verla. Tuve una reunión con un cliente, pero tuvo que cancelar la cita, así que nos ha venido bien a los dos. Por favor, tome asiento.)
- 32 SM: *Decisamente! Ed è stato anche molto facile trovare il vostro stand.*
Absolutely! And it's been very easy to find your stand.
(¡Desde luego! Además, ha sido muy fácil encontrar su stand.)
- 33 MG: *I'm glad to hear that. Other visitors have complained about poor signage. This never happens in the United States coz we tend to provide very detailed descriptions and instructions, and this makes life and work easier.*
(Me alegra escucharlo. Otros visitantes se han quejado de que había mala señalización. Esto nunca sucede en Estados Unidos, porque tendemos a proporcionar descripciones e instrucciones muy detalladas. La verdad es que nos facilita la vida y el trabajo.)
- 34 SM: *Questo è vero anche qui. Le indicazioni fornite sul sito della fiera e dal personale all'ingresso sono chiarissime ed è facile orientarsi. Ma tornando a voi, complimenti per la posizione. Con uno stand ad angolo di sicuro siete molto visibili. E sono davvero colpita dall'allestimento. Vi siete rivolti a Milano in Fiera?*

³⁰ Agradecimientos especiales a nuestra colega Janette Mathias por ayudarnos a escribir el *role-play*.

That's true here as well. The directions provided by the fair's website and the staff at the entrance are very clear and it's easy to find your way. But going back to you, congratulations for your position. With a corner stand you are definitely very visible. And I'm impressed with the setting up. Who was in charge of that, Milano in Fiera?

(Eso es cierto aquí también. Las instrucciones proporcionadas por el sitio web de la feria y el personal de la entrada son muy claros y es fácil encontrar el camino. Pero volviendo a usted, felicidades por su puesto. Ponerlo en una parte que hace esquina hace que se vea mucho. Me impresiona también la configuración. ¿Quién estaba a cargo del evento, Fiera Milano?)

- 35 MG: *Well, Milano in Fiera provides a list of companies dealing with the setting up and decorations. We chose one company from the list when we first participated. And they have followed us ever since, we are very satisfied with their service.*

(Bueno, Milano en Fiera proporciona una lista de empresas que se ocupan de la configuración y decoraciones. Elegimos una empresa de la lista cuando participamos por primera vez. Y nos han seguido desde entonces, estamos muy satisfechos con su servicio.)

Puntos analíticos para la Parte 1

Etapa de la interacción: Apertura (establecer relación)

Actos o movimientos: Saludo, agradecimiento, asignación de asientos, cumplidos

Presuposiciones culturales y cuestiones interculturales relacionadas: «Formas» estadounidenses en contraposición a las europeas

Estrategias de traducción: omisión, sustitución

(2)

- 36 SM: *Come non esserlo, uno stand avveniristico! Ma veniamo a noi. Prima di iniziare, le spiego brevemente il motivo per cui ho chiesto un incontro con voi. La Rinascita vorrebbe potenziare il reparto living dei nostri grandi magazzini e acquisire nuovi fornitori, possibilmente di alto livello e che si differenzino dai soliti marchi europei. I bet you are! It's a futuristic stand! But let's get down to business. Before starting I would like to briefly explain why I have asked for a meeting. La Rinascita has been planning to boost the living and dining room area of its department stores and acquire new suppliers that are high-end and different from the usual European brands.*

(¡Desde luego! ¡Es un stand muy futurista! Pero vayamos al grano. Antes de comenzar, me gustaría explicarle rápidamente por qué he solicitado una reunión. La Rinascita tiene planificado impulsar las áreas de sala y comedor de sus grandes almacenes y trabajar con nuevos proveedores de gama alta, distintos a las marcas europeas habituales.)

- 37 MG: *I see... and where are your department stores? What kind of clientele do you cater to? I'm only asking this because we have a policy at Zestere: our cookware cannot be sold in low-end department stores, Walmart, just to give you one name.*

(Ya veo ... ¿Y dónde se encuentran sus grandes almacenes? ¿A qué tipo de clientes ofrecen sus servicios? Pregunto esto porque tenemos una política en Zestere: nuestros utensilios de cocina no se pueden vender en grandes almacenes de gama baja como Walmart, por decir un nombre.)

- 38 SM: *Immaginavo. Beh consideri che La Rinascita è una catena italiana di grandi magazzini che si colloca nella fascia medio-alta, come avrà visto dalla documentazione che le ho inviato. That's what I was expecting. Well, La Rinascita is an Italian retail chain operating high-end department stores, as you may have seen from the documentation I sent you.*

(Eso es lo que esperaba. Bueno, La Rinascita es una cadena al por menor italiana que opera en grandes almacenes de alta gama, como habrá visto en la documentación que le envié.)

- 39 MG: *So basically you're just in the retail business? Clothing, housewares, etc.*
(Entonces, básicamente, ¿solo se centran en el negocio minorista? Como ropa, artículos para el hogar, etc.)

- 40 SM: *Sì, ma il gruppo è attivo in molti altri settori - dalla grande distribuzione ai servizi finanziari, dalla consulenza alle attività immobiliari. Il fatturato consolidato del Gruppo La Rinascita lo scorso anno è stato di circa 5.892 milioni di euro. I grandi magazzini la Rinascita sono presenti nelle maggiori città italiane. Yes, but the group does business in various sectors, including large-scale retailing, financial services, and real estate. The group's consolidated turnover for last year was around 5,892 million Euro. La Rinascita department stores are in all major Italian cities.*

(Sí, pero el grupo maneja negocios en varios sectores, entre los que se encuentran el comercio al por menor a gran escala, servicios financieros e inmobiliarias. La facturación consolidada del grupo para el año pasado fue de alrededor de 5.892 millones de euros. Los grandes almacenes de La Rinascita se pueden encontrar en las principales ciudades italianas.)

- 41 MG: *And what brand names do you carry? Just Italian or international brands too?*
(¿Y con qué marcas trabajan? ¿Solo italianas o internacionales también?)

- 42 SM: *Trattiamo marchi internazionali. Ecco perché, secondo me i vostri prodotti con la loro estetica troverebbero la loro giusta collocazione da noi. We deal with international brands. That's why I think your nice-looking products would fit very well with our stores.*

(También tenemos acuerdos con marcas internacionales. Por eso creo que sus productos, con ese aspecto tan agradable, encajarían

muy bien con nuestras tiendas.)

Puntos analíticos para la Parte 2

Etapas de la interacción: Mostrando disposición para comprar

Actos o movimientos: Proporción de información sobre necesidades y deseos, muestra de interés y búsqueda de más información, aclaración y resumen de información previa, apoyo del caso

Técnicas de interpretación: Consecutiva corta, toma de notas

(3)

- 43 MG: *Well, they don't just look nice. You know Zestere has been in business since 1801. Our cookware is of top quality stainless steel construction coupled with a copper covered bottom to provide quick and even heat distribution. But were you interested in sets of pots and pans or just single items?*
(Bueno, no solo son bonitos. Sabe que Zestere lleva operando desde 1801. Nuestros utensilios de cocina son de acero inoxidable de alta calidad, con un fondo cubierto de cobre para proporcionar una distribución de calor rápida y uniforme. ¿Pero estaba interesado en conjuntos de ollas y sartenes o solo artículos individuales?)
- 44 SM: *Dando un'occhiata alla vostra linea di prodotti (sfogliando il catalogo), ho visto che avete varie soluzioni per quanto riguarda le batterie di pentole, ma sarei più interessata a degli articoli singoli. Sa, bisogna vedere se vanno incontro alle esigenze dei nostri clienti, quindi forse è meglio partire con pezzi singoli. I was looking at your product lines (leafing through catalogue) and I saw that you offer various sets of pots and pans. But I was more interested in individual items. You know, we must first see whether those meet the needs of our customers. So I'd probably start with single pieces.*
(Pues mirando sus líneas (mientras pasa las hojas del catálogo) vi que ofrecen varios juegos de ollas y sartenes. No obstante, me interesan más los artículos individuales. Primero debemos ver si cumplen con las necesidades de nuestros clientes, ¿sabe? Entonces creo que lo mejor sería empezar con piezas sueltas.)
- 45 MG: *Of course. I'd suggest, then, our classic line of pots and pans, the Copper Plus line. The line features an exposed copper base, is easy to clean, it has easy-to-grip, heat-proof handle and stainless steel lids. You could start out with one or two saucepans, a frying pan and the stockpot.*
(Por supuesto. Entonces le recomiendo nuestra línea clásica de ollas y sartenes, la Copper Plus. La línea presenta una base de cobre expuesta, es fácil de limpiar, tiene un mango de agarre fácil, a prueba de calor y tapas de acero inoxidable. Puedes comenzar con una o dos ollas, una sartén y una olla.)
- 46 SM: *Sì, sembra una buon'idea. E le batterie? Di quanti pezzi k composta una batteria?*
Yes, that's a good idea. What about the sets? How many pieces are in a set?
(Si esa es una buena idea. ¿Qué hay de los conjuntos? ¿Cuántas piezas hay en un conjunto?)
- 47 MG: *A set has 10 pieces...3 sauce pans, 2 frying pans, a stockpot and 4 lids, because the stockpot lid can be used for the frying pans. The only problem with a set is that it can't be broken up and sold individually. Plus, sets seem to sell well as wedding gifts more than anything else, at least this is what our retailers tell us.*
(Un juego tiene 10 piezas ... 3 cacerolas, 2 sartenes para freír, una olla y 4 tapas, porque la tapa de la olla se puede utilizar para las sartenes. El único problema con el set es que no se puede dividir ni vender de forma individual. Además, los conjuntos parecen venderse bien como regalos de boda más que otra cosa, o al menos esto es lo que dicen nuestros minoristas.)
- 48 SM: *E l'altra linea ehe cosa comprende?*
And what does the other line include?
(¿Y qué incluye la otra línea?)
- 49 MG: *Oh, that's our Copper Top Plus line. Basically it's identical to the Copper Plus line except for the protective coating over the copper bottom to prevent discolouring. Plus, the Copper Top Plus line comes with glass lids rather than stainless steel. In my opinion, however, our classic Copper Plus line is more attractive, and less expensive.*
(Oh, esa es nuestra línea Copper Top Plus. Básicamente es idéntica a la Línea Copper Plus, a excepción de la capa protectora que hemos puesto sobre el fondo de cobre para evitar la decoloración. Además, la línea Copper Top Plus viene con tapas de vidrio en lugar de acero inoxidable. En mi opinión, sin embargo, nuestra línea clásica Copper Plus es más atractiva y menos costosa.)
- 50 SM: *E parlando di prezzi, mi pub dare un'idea dei prezzi su cui ci aggiriamo?*
Talking about prices, could you give me a rough idea of how much those would be?
(Hablando de precios, ¿podría darme una idea aproximada del coste?)
- 51 MG: *Sure! Let's see... the smaller, 1-qt saucepan costs \$19.99, the 2-qt is \$22.99, and the 3-qt is \$25.99. The 8-qt stockpot costs \$47.99 and the 12-in frying pan is \$36.99. The lids are included in the price of each item. You will find the prices in Euro in the price list enclosed in our catalogue (pointing at catalogue).*
(¡Por supuesto! Veamos ... la olla más pequeña de 1 qt cuesta 19.99 dólares, la de 2 cuartos 22.99, y el de 3 qt cuesta 25.99. La olla de 7 litros y medio cuesta 47.99 dólares y la de 30 centímetros 36.99 dólares. Las tapas están incluidas en el precio de cada artículo. Encontrará los precios en euros en la lista de precios incluida en nuestro catálogo (mientras señala en el catálogo).)

Puntos analíticos para la Parte 3

Etapas de la interacción: Mostrando disposición para comprar

Actos o movimientos: Apoyo del caso, búsqueda de información, especificación de necesidades limitadas, presentación de productos y presentación de una propuesta, muestra de interés y búsqueda de más información, aclaración de información previa, justificación del caso, etc.

Referencia a la escritura/pauta visual: Catálogo, lista de precios

Cuestiones transculturales: Unidades de medida

Estrategias de traducción: Expansión

(4)

- 52 SM: Se per lei va bene farei un ordine ora e poi lo confermerei entro domani sera prima della chiusura della fiera. Vorrei prima confrontarmi con i miei collaborator! per verificare ehe non abbia dimenticato nulla. *If that's fine with you, I will place an order now and confirm it by tomorrow evening before the exhibition's closing time. I would like to talk to my colleagues first to make sure there's nothing I have forgotten.*
(Si le parece bien, haré el pedido ahora y lo confirmaré mañana por la tarde antes de la hora de cierre de la exhibición. Pero me gustaría hablar primero con mis colegas para asegurarme de que no haya olvidado nada.)
- 53 MG: Well then I would say let's wait until tomorrow when you're sure. Would you mind coming back at around 6pm tomorrow? Can your interpreter come with you? Will you be there as well? (talking to the interpreter)
(Bueno, entonces yo diría que esperemos hasta mañana, cuando esté segura. ¿Le importaría volver sobre las 18 mañana? ¿Puede su intérprete venir con usted? ¿Estarás allí también? (hablando con el intérprete))
- 54 SM: *Ah d'accordo. Mi chiarisca ancora solo un paio di cose. Se ho capito bene non posso ordinare singoli pezzi all'interno di una batteria di pentole. E poi volevo chiederle quali sono i termini di pagamento e come viene effettuata la consegna. All right. I just need a couple more clarifications. If I got it right I cannot order single items from a set. And then I just wanted to ask about the terms of payment and delivery.*
(Vale. Solo necesito un par de aclaraciones. Si lo he entendido bien, no puedo pedir partes individuales del set. Y aparte quería preguntar sobre los términos de pago y la entrega.)
- 55 MG: *That's right! No single item from a set can be sold individually. As to payment, for first-time customers Zestere requires a letter of credit and 30% of the total within 10 days of processing your order.*
(¡Exacto! No se pueden separar los sets. Con respecto al pago, Zestere solicita a los clientes primerizos una carta de crédito y el 30% del total dentro de los 10 primeros días de procesamiento del pedido.)
- 56 SM: Prezzi FCA.
FCA prices.
(Los precios FCA.)
- 57 MG: *(without waiting for the interpreter to translate) Yes, FCA New York. Our European customers normally want the products to be sent air freight, I assume you'll want the merchandise to be sent air freight, too, right? If this is the case, there is a New-York based shipping agent we normally work with, who can take care of the shipping to the main Italian destinations. And of course we'll take care of packaging with the utmost care and attention.*
(sin esperar a que el intérprete traslade el mensaje): Sí, FCA Nueva York.
Nuestros clientes europeos suelen querer que enviemos los productos por aire, supongo que ustedes también. Porque si ese es el caso, hay una compañía de transporte de Nueva York con la que suelo trabajar que puede encargarse del envío a Italia. Tendremos mucho cuidado con el embalaje.)
- 58 SM: *Perfetto, per ora direi che e tutto. Ci vediamo domani alle 18. La ringrazio molto del tempo ehe mi ha dedicato e spero ehe questo sia l'inizio di una lunga collaborazione.*
Sounds perfect. I think that's all for now. See you tomorrow at 6pm. Thank you very much for your time and I hope this will be the starting point of a long trade relationship.
(Suena fantástico. Creo que eso es todo. Nos vemos mañana a las 6 de la tarde. Muchas gracias por su tiempo y espero que este sea el comienzo de una larga relación entre nosotros.)
- 30 MG: *Thank you. I hope we can start collaborating on a regular basis, too. And I hope you enjoy the fair. See you tomorrow.*
(Gracias. Yo también espero que empecemos a colaborar regularmente.
Espero que disfrute la feria. Nos vemos mañana.)

Etapas de la interacción: Decisión de compra, negociación de condiciones, cierre

Actos o movimientos: Propuesta, proporción de una alternativa, acuerdos, resumen de la información previa y búsqueda de más información, mantenimiento del contacto, cierre

Contenidos especializados y terminología: Incoterms (términos de comercio internacional)

Marco y base de la participación: Secuencias triádicas vs. diádicas, elección de primera o tercera persona

Dar feedback y facilitar la discusión

Aunque la representación del RP es el clímax de la lección, el éxito de los *role-plays* depende en gran medida de su último paso, es decir, la sesión informativa, y de cómo se lleva a cabo. Una de las cosas que se supone que debemos hacer los profesores durante la sesión informativa es proporcionar *feedback*/retroalimentación

a los estudiantes que han representado el papel de intérpretes. Como es bien sabido, ofrecer *feedback* es una de las tareas más difíciles que acomete el profesor, y dependiendo de cómo se realice puede tener un efecto inhibitorio en el alumno. Por un lado, los profesores saben que hay momentos en los que es necesario detenerse y terminar lo que empezaron en clase explicando la información más relevante, resumiendo los puntos principales y proporcionando orientación. De esta forma, los estudiantes pueden hacer un balance de todo lo que han aprendido. Si se obvian estos pasos, podemos obstaculizar el aprendizaje del alumno. Por otro lado, los profesores no deben supervisar la dimensión/parte interactiva de las actividades de clase, pues si se limitan simplemente a «ser el profesor» también pueden inhibir dicho aprendizaje. También debemos evitar crear una equivalencia entre dar *feedback* y corregir errores. En su lugar es recomendable hacer comentarios que hagan reaccionar a los estudiantes y que los ayuden a ofrecer soluciones alternativas y dar motivos a sus decisiones. Lo mejor es hacerlo no solo con los alumnos que han representado el papel de intérpretes, sino con toda la clase. De hecho, aquellos que han observado el RP y han tomado notas sobre él tienen un papel crucial: al no tener la presión de actuar frente a la clase y de ser evaluados por los profesores, pueden tener una perspectiva tanto holística como analítica de la interacción e informar de forma más clara sobre lo que han hecho los participantes, cómo lo han hecho, y por qué, es decir, con qué propósito y en respuesta a qué acción previa.

La discusión en clase puede empezar con que los alumnos identifiquen las distintas etapas del intercambio o de la interacción y los distintos movimientos o actos de habla que componen cada etapa. Aquí (vea los puntos analíticos después de los pasajes 1-4) hemos hecho referencia al patrón institucionalizado de compra y venta, tal como se ilustra en Rehbein (1995). Por otro lado, también hemos hecho alusión a los quince elementos estructurales propuestos por Ventola (1987, citado en Marriott 1995). Este marco teórico, junto con el modelo *SPEAKING* propuesto anteriormente (vea 4.2), ayudará a los estudiantes a interpretar las expresiones individuales en lugar de la visión/perspectiva más amplia que ofrecen los eventos ritualizados orientados a ciertos objetivos. Por ejemplo, esto puede ayudar a enfrentar situaciones problemáticas como la de los turnos 4 y 5 del Extracto 1.

Aquí el expositor hace referencia a las quejas sobre la mala señalización, hecho que nunca se produce en las ferias de EE.UU., ya que allí se proporciona información muy precisa que hace la vida más fácil a todo el mundo. Este comentario puede entenderse como basado en el supuesto cultural de que los estadounidenses son mejores que otras nacionalidades con respecto a esto, lo que también puede explicar la afirmación de la compradora de que la situación es la misma en la feria de Milán y el consecuente relato sobre la claridad de la información proporcionada por el sitio web y el personal de la feria. Los giros problemáticos como estos suelen estimular discusiones entre los estudiantes sobre si es apropiado que el intérprete intervenga para suavizar un malentendido mediante la producción de interpretaciones reducidas o moduladas (vea Merlino 2009). Esto incluye estrategias como rebajar las formulaciones categóricas (por ejemplo, «esto rara vez ocurre en los Estados Unidos» en lugar de «esto nunca ocurre en los Estados Unidos»), u omitir términos que puedan resultar demasiado evaluativos (como «mala señalización»). Todo ello puede poner en peligro la «función de establecimiento de una relación comunicativa» en la fase de apertura del encuentro.

Se puede decir que estas estrategias muestran el papel del agente cultural, siendo la mediación la clave cuando interactúan personas de diferentes culturas y existe la posibilidad de que surjan problemas interculturales (debidos a diferencias en los patrones de trabajo, las relaciones sociales y el estilo de vida³¹, por ejemplo). En un nivel más general, las estrategias atenuantes ilustradas anteriormente son parte fundamental del trabajo del intérprete. En el ejemplo aquí expuesto, el intérprete puede querer proteger a la clienta, que es miembro de un grupo cultural italiano de los comentarios evaluativos (y que pueden parecer amenazantes) proporcionada por la expositora. En otras circunstancias, la libertad de acción de los participantes puede estar en juego, y el intérprete puede necesitar emplear estrategias de cortesía negativas^{32,33}. En cualquier caso, al encontrarse en medio, tendrá que encontrar un equilibrio a pesar de verse limitado por factores contextuales y contingencias situacionales. Por mencionar solo dos aspectos importantes durante la discusión en el aula: primero, en una negociación de negocios se debe cerrar un trato y los movimientos de los participantes tenderán a ser impulsados por intereses económicos. Segundo, el hecho de que el intérprete pueda ser contratado por una de las partes (como en nuestro ejemplo, vea Tabla 1) tiene claras implicaciones éticas, ya que puede plantear cuestiones de parcialidad.

³¹ Estas diferencias son aún más difíciles de solventar cuando se trata de personas provenientes de culturas lejanas, como por ejemplo, cuando las personas de una cultura de alto contexto interactúan con personas de una cultura de bajo contexto (la cultura italiana es una cultura de alto contexto, por ejemplo).

³² Para leer una discusión sobre las estrategias de *face-work* y de cortesía vea Brown y Levinson (1987).

³³ En aras de la brevedad, en el Extracto 4 se han fusionado varias etapas en una sola.

Los Extractos 2 y 3 pueden, en cambio, desencadenar un debate sobre las habilidades y técnicas relacionadas con la interpretación. Tanto unos turnos más largos como una información densa, además de nombres y cifras (véase, por ejemplo, los turnos 11, 18, 20 y 22) pueden sobrecargar la memoria y, por lo tanto, se gestionarán mejor con la ayuda de la toma de notas. Además, el uso de referencias o de textos escritos o visuales (por ejemplo, el catálogo en los turnos 15 y 22, que presumiblemente contiene tanto fotos como textos) puede resultar bien un obstáculo bien una indicación para el intérprete, dependiendo de si ya se ha familiarizado o no con la integración de pistas habladas y escritas, o más generalmente visuales (véase Mead en este volumen). En los encuentros de negocios, por ejemplo, no es raro que los intérpretes produzcan traducciones a la vista de folletos, informes o diapositivas de presentación. Por lo tanto, este tipo de ejercicio también puede incluirse en los RP. En el Extracto 3, el uso de unidades de medida de EE.UU. puede incitar al intérprete a actuar como clarificador, es decir, a ampliar su interpretación para explicar a la compradora que un cuarto de galón es casi un litro y doce pulgadas corresponden a unos treinta centímetros y medio (véase el anverso).

Al tratar el Extracto 4, es probable que los estudiantes noten que la transacción está llegando a su fin a medida que las partes avanzan hacia un acuerdo y entran en el «código» de la negociación de términos específicos (es decir, pago y entrega). Igualmente, los estudiantes pueden señalar el contenido especializado y la terminología (por ejemplo, incoterms, «términos de comercio internacional») con los que el intérprete debe estar familiarizado (y lo señalarán, ya que debían haber preparado el RP), por ejemplo, sobre qué es el FCA (Free Carrier) en el turno 27. Son obstatante, lo más interesante de este extracto es el marco de participación cambiante, que es lo que los profesores tendrán que dejar emerger tanto en el RP como en la discusión subsiguiente³⁴, ya que este puede requerir un cambio de base por parte del intérprete³⁵.

En el turno 24, la expositora se dirige directamente al intérprete, lo que obligará al estudiante a tomar una decisión sobre cómo proceder. La primera opción sería actuar respondiendo y proporcionando una respuesta a la Sra. Garrison, quizá antes de traducir su turno al italiano para la Sra. Meucci, o bien participar en una secuencia diádica con esta última (que es quien ha contratado al intérprete) para llevar a cabo los arreglos necesarios para el día siguiente. Al reanudar la traducción (después del turno 25), es posible que el intérprete tenga que añadir información que no figure en el guion y, al hacerlo, tal vez desee distinguir entre la primera persona (para hablar por sí mismo) y la tercera persona (para hablar en nombre de la Sra. Meucci). A los estudiantes puede resultarles sorprendente el cambio entre primera y tercera persona. De hecho, la idea de que el intérprete no es una persona está tan profundamente arraigada en las normas de interpretación que se derivan de la interpretación de conferencias que muchos profesores de la materia instruyen a sus alumnos para que utilicen exclusivamente a la primera persona. Nosotras, por el contrario, creemos que incluir pequeños cambios en el marco de participación de nuestros programas de investigación puede mejorar la flexibilidad de nuestros alumnos, ya que es necesario adaptarse a las interacciones en desarrollo.

Incluso un pequeño cambio en el marco de participación puede requerir que el intérprete proporcione no sólo una contribución de traducción sino también de conversación. Tal «no entrega» (Wadensjo, 1998), a su vez, haría visible al intérprete como participante y, por lo tanto, precisaría de una distinción entre primera y tercera persona deseable para evitar confusiones. Este es el caso de nuestro RP, en el que, con fines organizativos, es decir, para organizar el seguimiento de un primer encuentro «de tanteo», la expositora comprueba la disponibilidad tanto del cliente como del intérprete (al que se dirige directamente) para reunirse al día siguiente. De hecho, es posible que la expositora no conozca los acuerdos vigentes entre ambos, es decir, que no sepa si el intérprete está disponible exclusivamente para el cliente y durante cuánto tiempo³⁶.

Otro cambio en el marco de participación se produce en el turno 28, en el que el vendedor responde a la pregunta de la compradora en el turno 27 antes de que el intérprete pueda traducir. Esta breve secuencia diádica de idiomas mixtos entre la compradora y la vendedora muestra que los participantes primarios a veces se entienden entre sí, lo que hace innecesaria la interpretación. Por tanto, este ejemplo puede sensibilizar a los estudiantes sobre la permeabilidad de las barreras lingüísticas (vea Meyer 2012) y sobre la

³⁴ Para ello, es crucial incluir «direcciones de escena/indicaciones escénicas» en el guion (como se ha hecho en los turnos 24 y 28).

³⁵ Sobre las nociones de marco de participación y la base del intérprete, vea Goffman (1981).

³⁶ Tenga en cuenta que la Sra. Meucci no presenta al intérprete a la Sra. Garrison al comienzo del encuentro. Mencionarlo en la clase puede dar pie a una fructífera discusión sobre la falta de preliminares durante la etapa de debriefing, y ver si el estudiante «a cargo» lo compensa proporcionando otra contribución conversacional, es decir, haciendo que el intérprete se presente a sí mismo.

forma en que la participación del intérprete se ve afectada por las competencias multilingües de sus copartícipes (vea Niemants y Stokoe en este volumen).

Conclusiones

Hay varias maneras de mejorar los *role-plays* que se presentan en este capítulo para aproximarlos a los objetivos establecidos en el punto 4.1, y es evidente que el SRP no es la única herramienta disponible para la interpretación en las aulas. Por ejemplo, las sesiones de *role-play* podrían ser grabadas en vídeo para permitir a los estudiantes observar más de cerca algunos aspectos no verbales como los gestos, las miradas y la proxémica. Si se dispone de ellos, se pueden comparar breves extractos de datos auténticos grabados (incluso en vídeo) y transcritos con las interacciones simuladas realizadas en clase (véase 4.1). También es recomendable organizar viajes a ferias y espectáculos para ganar experiencia de primera mano. Una vez que se hayan familiarizado con el entorno y los eventos comunicativos, se puede animar a los estudiantes a que preparen sus propios materiales de referencia para las actividades, lo que probablemente aumentará su motivación. Como actividad de seguimiento, se les puede pedir, además, que escriban registros de aprendizaje para hacerlos reflexionar sobre su experiencia (por ejemplo, se les puede pedir que respondan preguntas como «¿Cuáles son las ventajas de aplicar el modelo SPEAKING a una negociación comercial mediada por un intérprete para los estudiantes?») Entre las herramientas más sofisticadas se incluye el Método Analítico de Interpretación de Conversación (o CARM por sus siglas en inglés, vea Niemants y Stokoe en este volumen). No obstante, este requiere que los profesores sean conozcan el campo del análisis conversacional y que los estudiantes posean una conciencia tanto metacomunicativa como metatranslacional que tal vez aún no hayan adquirido en las primeras etapas de su camino como intérpretes.

Por lo tanto, a pesar de sus limitaciones (vea 4.1), el SRP puede ayudar a los estudiantes a entender que un intercambio mediado durante la interpretación es siempre un *pas de trois*, como se observa ampliamente en la bibliografía de la IB (vea Niemants y Cirillo en este volumen). Comprender esto les animará a abandonar el mito de la interpretación como producción de texto y centrarse en la interpretación como actividad (vea Wadensjo, 1998). Para lograr este objetivo, todos los participantes deben «jugar limpio», es decir, siguiendo las reglas del juego. Para los alumnos esto implica situarse dentro de sus «identidades en el juego» (Francis, 1989; vea 3 arriba) y de la «actividad enmarcada» (Wadensjo, 2014), en lugar de en sus «identidades en el contexto de juego» y de la «actividad de enmarcado». Por otro lado, los profesores deben ser transparentes sobre lo que se puede hacer y no se puede hacer con un RP. En última instancia, si se diseña cuidadosamente (vea 4.1 y 4.2) y se basa en un enfoque dialógico (vea 4.3), el SRP puede tratarse de una herramienta valiosa para guiar a los estudiantes de interpretación bilateral y que den sus primeros pasos con temas complejos como los intercambios triádicos, entre los que se encuentran las negociaciones comerciales.

4. Conclusiones y propuestas

Tener en cuenta las estrategias, técnicas y métodos de traducción a la hora de elaborar una conlleva una serie de procesos mentales que bien no solemos tener en cuenta, bien resulta complicado explicitar sin conocimientos teóricos sobre traductología. Consideramos, pues, que es fundamental reflexionar sobre este ámbito para confeccionar una traducción consciente en la que tengamos en cuenta aspectos que no solemos reconocer en otras instancias. Por ello, presentar una parte teórica y otra práctica nos resulta el enfoque ideal para evaluar los procesos y los aspectos más importantes, como la toma de decisiones entre distintos métodos, por ejemplo.

En primer lugar, en la parte teórica se han presentado los distintos aspectos que pueden formar parte de una traducción o una interpretación bilateral y que estimamos que pueden resultar de ayuda para la parte práctica, es decir, la elaboración de la traducción. Se han enumerado y explicado los elementos pertinentes al marco teórico de una traducción, entre los que se encuentran una breve introducción a la traducción e interpretación bilateral, técnicas, estrategias y métodos para elaborar una traducción, además de los recursos más comunes.

Por otro lado, la parte práctica se ha compuesto de una recopilación detallada de los recursos que se han empleado en este caso particular, entre los que se incluyen diccionarios tanto bilingües como monolingües, textos paralelos o corpus lingüísticos. Antes de comenzar a traducir y con el objetivo de simplificar nuestra tarea, decidimos elaborar un glosario con los términos más comunes que más adelante cargamos al programa Trados Studio, y que facilitó el proceso de traducción enormemente. Además, hemos aplicado las técnicas y estrategias mencionadas en la exposición del caso teórico, entre otras: la ampliación lingüística, la omisión o el préstamo. Con ello hemos aprendido que dependiendo del enfoque que quiera darse a la traducción es necesario establecer el método que se va a utilizar, por lo que hay que ser conscientes de la tipología de traducción que estamos aplicando y qué objetivos queremos conseguir. En nuestro caso, este fue realizar una traducción fiel en la que el lector pudiera comprender el contenido de los artículos. Descartamos una adaptación profunda de las referencias culturales, pues comprendíamos que siendo la interpretación un ámbito tan intercultural es necesario mantener las referencias culturales para replicar las dificultades para adaptarlas que pudieran tener los alumnos al representar los *role-plays*. Precisamente, el objetivo de estos artículos es proporcionar una visión didáctica de la enseñanza de la interpretación bilateral, por lo que eliminar las referencias culturales resultaría más bien una pérdida, ya que los textos en sí tratan la dificultad para traducir, interpretar y mediar entre distintas culturas. Seguidamente, tras la elaboración de los textos, revisamos el glosario para añadir otros términos que resultaran interesantes, ya fuera por su especialización o por su dificultad para encontrar un equivalente cultural. Por último, hemos descrito las dificultades que hemos encontrado durante la elaboración de la traducción: por una parte, aquellas más generales, en las que hemos aplicado las técnicas ya mencionadas; por otra, las particulares de cada texto, que hemos solucionado mediante una búsqueda exhaustiva de información con mayor nivel de especialización.

Una vez delineados los objetivos del trabajo y la forma en la que hemos enfrentado el proceso, hemos comprendido que elaborar una traducción resulta un proceso complicado y que no solo abarca conocimientos lingüísticos, sino también textuales, traductológicos... La metodología de resolución de dificultades planteada por Nord nos ayudó a enfocar los procedimientos de traducción de una manera distinta a la empleada hasta el momento: hay muchos procesos que

ya se encuentran estudiados y mecanizados, por lo que resulta muy sencillo hacer uso de un manual como el de la autora para automatizar el proceso y aliviar las dificultades procedentes del texto. Asimismo, el planteamiento de la traducción comentada resulta tremendamente útil para comprender las distintas fases del proceso y por qué todas y cada una de ellas son importantes: las primeras fases, incluida la documentación, sirven para crear unos cimientos sólidos que sirvan para presentar un producto final de calidad. Las últimas fases, como la revisión, remachan el duro trabajo que supone elaborar una traducción.

Consideramos que otros Trabajos Final de Máster, sean traducciones comentadas o no, podrían beneficiarse de los conocimientos teóricos aprendidos a lo largo de la fase de investigación que se lleva a cabo para desarrollar y presentar una traducción de este calibre. Comentar una traducción resulta un ejercicio muy revelador para percatarnos de todas las piezas que desempeñan un papel en el desarrollo de la tarea, así como para aprender a manejar las herramientas necesarias para elaborar un producto de calidad. También creemos que un ensayo de este estilo es interesante con vistas al mundo laboral, pues afianza muchos de los conocimientos adquiridos tanto en el Grado como en el Posgrado.

5. Bibliografía

ASALE, R. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. [en línea] «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Disponible en: <https://dle.rae.es/> [Consulta: 28.06.2019].

Franco Aixelá, J. (2015) «La traducción de textos científicos y técnicos». *Tonos Digital*, 29. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1314/790> [Consulta: 28.06.2019].

Baker, M. (1992). *In other Words: A coursebook on Translation*. Londres: Routledge.

Cambridge Dictionaries Online. (1999). *Diccionario Cambridge Inglés y Tesoro gratuitos*. [en línea] Disponible en: <https://dictionary.cambridge.org/es/> [Consulta: 28.06.2019].

Campos Plaza, N., y Ortega Arjonilla, E. (2005). *Panorama de lingüística y traductología*. Granada: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Collinsdictionary.com. (2007). *Diccionario Collins | Definición, Tesoro y Traducciones*. [en línea] Disponible en: <https://www.collinsdictionary.com/es/> [Consulta: 28.06.2019].

Coseriu, E. (1952). *Sistema, norma y habla*. Montevideo: Universidad de la Republica, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Dal Fovo, E., y Niemants, N. Studying Dialogue Interpreting: an Introduction. *The Interpreter's Newsletter*.

Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation: Interpreters' use of upgrading moves in parent–teacher meetings. *Interpreting International Journal Of Research And Practice In Interpreting*, 15(2), 168-199. doi: 10.1075/intp.15.2.02dav

Davitti, E. y Pasquandrea, S. (2014). Guest Editorial. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), pp.329-335.

- Fierro Ulloa, I., e Hinojosa Navarrete, M. (2014). La importancia de las técnicas de toma de notas para los estudiantes de interpretación. *Saber Ciencia Y Libertad*, 9(2).
- Fina, M. (2013). Translation as intercultural mediation, 1-14.
- Fundeu.es. *Fundéu BBVA*. [en línea] Disponible en: <https://www.fundeu.es/> [Consulta: 28.06.2019].
- Gouadec, D. (2007) "Traduction/traducteur technique: marchés, enjeux, compétences" en *Traduction spécialisée: pratiques, théories, formations*. E. Lavault Olléon: Peter Lang. pp. 163-178.
- Hatim, B., y Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. London: Longman.
- Hurtado Albir, A. (2001) *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hutchins, J. (1998). The origins of the translator's workstation. *Machine Translation*, 13(4), pp.287-307.
- Interactive Terminology for Europe. (2019). *IATE*. [en línea] Disponible en: <https://iate.europa.eu/home> [Consulta: 28.06.2019].
- Johnson, B. (1980). Michael Gregory y Susanne Carroll, *Language and situation: Language varieties and their social contexts*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1978.
- Kiraly, D. (2014). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Routledge.
- Krystallidou, D. (2017). Non-verbals in dialogue interpreter education: Improving student interpreters' visual literacy and raising awareness of its impact on interpreting performance. In: C. Letizia and N. Natacha, ed., *Teaching Dialogue Interpreting. Research-based proposals for higher education..* John Benjamins Publishing Company, pp.260-273.
- Lexico Dictionaries | Spanish. (2019). *Spanish Dictionary & Translations | Lexico Dictionaries*. [en línea] Disponible en: <https://www.lexico.com/es> [Consulta: 28.06.2019].
- Linguee.es. (2019). *Linguee | Diccionario español-inglés, entre otros idiomas*. [en línea] Disponible en: <https://www.linguee.es/> [Consulta: 28.06.2019].
- Mead, P. (2011). Co-ordinating Delivery in Consecutive Interpreting. *inTRAlinea*.
- Mejnartowicz, A. (2008). Mediación lingüística y cultural en los Servicios Personales. *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, 2, pp.381-390.
- Newmark, P. (1987) *A Textbook of Translation*. Reino Unido: Prentice Hall International.
- Nida, E. (1996). El desarrollo de una teoría de traducción. *Hieronymus Complutensis*, 4-5, pp. 55-63.

- Niska, H. (2002) "Community interpreter training: Past, present, future" en Garzone, G. and Viezzi, M. (eds.) *Interpreting in the 21st century: Challenges and opportunities*. Filadelfia: John Benjamins.
- Nord, C. (2005). "Text analysis in translation: theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis." *Second Edition*. Amsterdam-New York. Editions Rodopi B. V.
- Nur Kabay, F. y Eren Ökten, C. (2019). Practicing Mediation Activities for Developing Intercultural Competence. *Language Teaching Tomorrow*.
- País, E. (2019). Sinónimos y Antónimos en EL PAÍS. [en línea] EL PAÍS. Disponible en: <https://servicios.elpais.com/diccionarios/sinonimos-antonimos/> [Consulta: 28.06.2019].
- Prates, M., Avelar, P. and Lamb, L. (2019). Assessing gender bias in machine translation: a case study with Google Translate. *Neural Computing and Applications*, pp. 10.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. Disponible en: <http://corpus.rae.es/creanet.html> [Consulta: 28.06.2019].
- Reiss, K. y Vermeer, H. J. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer. [1996 Fundamentos para una teoría funcional de la traducción. Madrid: Akal. Trad. española de Martín de León, C. y García Reina, S.].
- Sales Salvador, D. (2005) «Panorama de la mediación intercultural y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España». *Translation Journal*, vol. 9, nº. 1. [en línea] Disponible en: <http://translationjournal.net/journal/31mediacion.htm> [Consulta: 28.06.2019].
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1986): *Interpréter pour traduire*. Paris, Publications de la Sorbonne-Didier Érudition.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994): *La relevancia, comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- SDL. (2019). *About SDL*. [en línea] Disponible en: <https://www.sdltrados.com/about/> [Consulta: 28.06.2019].
- Torres Díaz, G. (2001). La interpretación comunitaria y la modalidad de diálogo. Propuesta de unidad didáctica. *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*.
- Trovato, G. (2010). La interpretación bilateral: un enfoque multidisciplinario. *inTRAlinea*.
- Valero Garcés, C. y Dergam, A. (2003a) «¿Mediador social = mediador interlingüístico = intérprete? Práctica, formación y reconocimiento social del intérprete en los servicios públicos» en Collados Aís, Ángela et al. (eds.) *La evaluación de la calidad en interpretación: Docencia y profesión*. Granada: Comares. pp. 257-266.
- Van Dyck, T. (1977). La pragmática de la comunicación literaria. En J. Mayoral, *Pragmática de la comunicación literaria*. La Haya: Mouton.
- Vázquez Ayora, G. (1977) *Introducción a la traductología*. Washington: Georgetown University.

Vinay, J. P. y Darbelnet, J. (1958) *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. Paris: Didier.

Yong, A. (2004). El cultivo del rosal y su propagación. *Cultivos Tropicales*, 25(2), pp.53-67.

Wordfast.com. (2019). *About Us / Wordfast*. [en línea] Disponible en: https://www.wordfast.com/about_whatwedo [Consulta: 28.06.2019].

WordReference. (n. d.) [en línea] Disponible en: <https://www.wordreference.com/> [Consulta: 28.06.2019].

6. Anexos

6.1. Capítulo 4

Interpreting and mediation

Raising awareness by training

Mara Morelli

Università degli Studi di Genova, Italy

Starting from teaching conference interpreting in the nineties, the author moved to teaching dialogue interpreting (DI) at the beginning of the new millennium. This paper reflects on the continuities between teaching in DI and mediation, describing the organisation of the Spanish-Italian interpreting modules at the University of Genoa, and of training courses for mediators outside the university context. It also discusses the hybrid nature of DI and translation in a specific education experience, and the potential development of a teaching programme combining translation, interpreting, and mediation. This paper is not meant to draw conclusions, but to inspire reflections which can pave the way to future experiments and the creation of teaching material.

Keywords: mediation, intercultural communication, field work, Italian/Spanish

1. Introduction

1.1 The general background

The last twenty year's have seen considerable changes in the professional interpreting scene (in Genoa in particular and in Italy more generally). These make it difficult to maintain rigid divisions between simultaneous, consecutive and DI, whether in drawing up an estimate of cost or when actually delivering interpreting services.

The growing mix of interpreting techniques and situations, the difficulty of maintaining adequate income, and the advent of new interpreting modes, such as telephone interpreting (all topics covered elsewhere in this volume), together with the general lack of regard for the interpreting profession and the improved foreign language competence, or presumed competence, of professionals in many sectors, have led to a decrease in the demand for "traditional" interpreting, that is just SI or exclusively CI. The teaching of interpreting has thus shifted from a focus on traditional conference techniques to one on DI and mediation. Italy has to face the new challenges raised by immigration, which have been managed largely in emergency mode and almost exclusively by the so-called cultural mediation sector.

In this paper, we describe our experience as teachers in a university department preparing translators and interpreters at undergraduate and postgraduate levels, and as teachers teaching on courses for intercultural mediators.

1.2 Preliminary terminological and conceptual considerations

We begin by outlining some concepts which lie at the heart of our thinking and of the way we operate in the classroom (see also Morelli 2011 and 2013; De Luise and Morelli 2010).

When we use the word 'mediation, we mean any action or measure which can help restore failed or awkward communication. We can have mediation when two different languages are used, and interpreting techniques (such as divided listening and attention, paraphrasing, reformulating, note-taking, etc.) can be helpful in many monolingual circumstances where mediation is required. This is because the focus is always placed on managing

interaction and communication. Mediation and interpreting are typically performed by interpreters and rarely receive a similar level of attention by other professionals.

We do not regard interpreting and mediation as synonymous. But at the same time we reject the idea that an interpreter only translates words, while a mediator interprets culture - an idea still too frequently encountered in answers to questionnaires, in interviews, and in discussion groups with users of interpreting/mediation services (social workers, healthcare staff, lawyers and magistrates, teachers, etc.). We have reached this conclusion after ten years spent analysing the issue from a theoretical point of view and also through research projects in the field aimed at identifying similarities rather than highlighting differences between the various interpreting styles and mediation. Our web site www.iberistica.unige.it and the relevant bibliography are a good starting point to revisit our journey and all its milestones. We are aware of the fact that this approach could be seen as not sufficiently specialised, and even as 'muddying the waters' between interpreting and mediation, but we believe it is necessary to deal with recent changes in the market, structure of degree programmes and basic skills needed by our students.

We are sceptical about the idea that intercultural mediation is only relevant in situations of open conflict. Whenever human beings meet, some mediation between different cultural outlooks is present, even if they share the same language. We believe - and our fifteen-year research experience on mediation seems to confirm it - that in Italy conflict is often wrongly labelled as cultural conflict. The lack of awareness and knowledge of the cultures involved in any specific interaction makes it impossible to correctly interpret the linguistic and cultural codes used and inevitably leads to a generic use of the label "cultural issues" applied to disputes between neighbours or communities living side by side.

In this respect, we fully agree with the approach already adopted by Pochhacker (2004), who believes that linguistic mediation necessarily involves cultural mediation. For this reason, and for the purpose of this paper, we will not try to qualify the term mediation any further but we will assume that, whenever we refer to interpreters'/mediators' teaching, we are indeed talking about linguistic and cultural mediation (on the controversial use of the term/concept of mediation see also Niemants and Cirillo this volume).

We have chosen to do so also to highlight the important role of the interpreter and the intrinsic mediation element (i.e. her/his ability to interpret and reformulate what is being said) which is part and parcel of any interpreting assignment and plays an even more prominent role in face-to-face DI. Unfortunately, this is too often overlooked when assessing (also from a professional point of view) dialogue interpreters in our country and particularly in our region.

We believe that the concept and label "Community Mediation", as we found applied in many Latin American countries, are particularly appropriate to describe both the mediation process and its applications. The following is a possible definition of Community Mediation:

Community Mediation is a process consisting of various actions (cultural, social, educational, etc.) whose objective is to work for the local area to move from mere coexistence to real social intercourse. These actions should create the conditions by which communities can explore new ways of preventing, managing and transforming conflicts. (De Luise and Morelli 2016,158; my translation)

We thus see mediation as a lifestyle and a resource rather than just a technique. Thanks to mediation, conflicts, if properly managed, can provide an opportunity for positive change. This is a flexible process, which takes into account the interests and needs of the persons involved, in order to go beyond entrenched positions. Even though languages and interpreting may seem to have nothing to do with mediation, anything that is said and done during any form of interaction, i.e. communication or even lack thereof, takes place through the use of verbal and non-verbal codes. We believe that, in our role as interpreters and hence as professionals accustomed to managing at least two different codes simultaneously, we could possibly hold the key to correctly interpret the complexity of interactions. For this reason, when we refer to Community Mediation we are interested not so much in conflict management or conflict mediation but rather in how potentially tense situations or poor communication can occur as a result of the use of language, and therefore of codes, which linguists and interpreters are more skilled at handling compared to other professionals.¹

Based on this view, we believe that mediation and interpreting display many more similarities than differences, especially in terms of the specific techniques used. An in-depth knowledge of mediation as both a set of professional skills and an academic subject (applied to a variety of settings such as the legal, business, family, and health ones, to mention but few) can help students to become more aware of their multifaceted roles and of

what their job implies. By the same token, introducing interpreting techniques can be very useful for mediators in all the fields listed above as well as in other jobs which require interacting with people, as we will see below.

2. The educational context: Interpreter education at the University of Genoa

2.1 The general context

We think it is important to spend a few words to describe the general context. This should help the reader to understand why our approach departs from the general concept of DI normally applied in many Anglo-Saxon countries and also in other geographical areas nearer to us. Genoa has almost 11% of non-Italian citizens, predominantly Ecuadorians. Interestingly, almost 90% of the children of foreign nationality currently attending nursery schools in our city were born in Italy. The percentage is slightly lower in primary schools.

In public services (hospitals, schools, and local social services), there is no guarantee of the presence of bilingual or bicultural personnel. Most linguistic services are either makeshift solutions to emergency requests (in public hospitals) or sub-contracted work provided by external cooperatives. There are few specific training initiatives for the staff of the institutions concerned, mainly generic courses on communication and interculturality. Telephone interpreting is rare: we are only aware of one hospital where it is occasionally used. We have been monitoring changes since 2007 by gathering data in local courts, hospitals, and schools (De Hériz and Morelli 2010; De Hériz *et al.* 2012).^{37 38}

In Genoa, there are no specific programmes in public-service interpreting, no dedicated modules in the study programmes, nor, at the time of writing, any extracurricular or privately run courses.

2.2 The university courses

For almost twenty years, we have been teaching both undergraduate and postgraduate courses in translation and interpreting at the University of Genoa, where there is not a specific programme in interpreting. Attendance is obligatory only in the undergraduate course, with a 1:2 ratio between classroom hours and hours of required homework. There are 25-30 students in the groups attending the undergraduate course, and around 20 overall on the postgraduate course. The vast majority of students are Italian. We have no simultaneous interpreting booths, and little other equipment. Two foreign languages must be studied, with Italian as the pivot language.

The modules we describe below are each worth 12 credit points; they include both translation and interpreting, with the latter accounting for around one third of the total classroom teaching programme per module each year.

The Spanish Studies section of our Department offers the following modules under the general heading of interpreting:

a. Modules taught during the undergraduate programme, called *Teorie e Tecniche della Mediazione Interlinguistica*.

In the first half of the second year of the undergraduate programme, we offer 12 hours of mediation. These consist of simulations run by an Italian interpreter and an intercultural mediator (a Venezuelan anthropologist). The objective is to immerse students for the first time in the world of mediated communication in the public services (education, social services, healthcare), with special emphasis on the challenges a mediator must face. The module is intended only as an introduction to the issue of mediation, and is aimed at raising students awareness and giving them a holistic view of a complex subject.

In the second half of the second year of the undergraduate programme, an Italian-Venezuelan colleague teaches 40 hours of practical mediation designed to activate students' oral skills (after a year's work focussed largely on written material) and help them with code-switching. Mainly based on video materials, the activities range from public speaking to interpreted guest interviews. Assessment involves a task where students view two Italian videos (interviews, round-table discussions, reviews, etc.) lasting around three minutes each, and are then required to summarise what they have seen and heard in Spanish.

In the first half of the third year, all students go abroad (some may take an interpreting course in their host

³⁷ For the sake of brevity, we cannot dwell on Community Mediation here. For an in-depth treatment, see De Luise and Morelli (2016)

³⁸ For more information on this project, see also www.iberistica.unige.it.

country, often with a pivot language other than Italian). On their return, a 40-hour package in Italian-Spanish DI is offered. This consists of simulations at trade fairs and within social services where the roles of the various participants are usually played by either the two instructors of the module or by external guests, when available. The objective is to role-play a DI situation. The material collected for these simulations is made available to all students on our e-learning platform and simulations are often video-recorded. Assessment involves a 10-minute DI exercise, which includes the sight translation of some written material relevant to the situation. We emphasise self- and peer assessment, and reflection on cultural aspects throughout the whole module.

During the third year, we also teach a 30-hour theoretical module, in which students can explore the theoretical and practical aspects of DI in greater detail through selected readings on cognitive, communicative, and cultural aspects, b. Modules taught during the postgraduate programme, called *Traduzione e Interpretariato*.

In the postgraduate programme, which also includes both translation and interpreting, the latter accounts for around 30% of the syllabus and is equally divided between the two years. In the first year, the Spanish Studies department offers a teaching package in interpreting of roughly 60 hours. The first 10 are concerned with DI techniques. For those students who have not followed our undergraduate programme, this may be their first interpreting experience.

The package continues with around 10 hours introducing conference interpreting techniques and strategies (reformulation, sight translation, selection of primary and secondary information, etc.), and then moves on to specific teaching in Spanish-Italian consecutive interpreting and sight translation (mainly Italian-Spanish).

There are also eight hours of workshops on mediation, run by the same instructors who teach in the second year of the undergraduate course. The first-year examination consists of a three-minute consecutive interpreting test from Spanish into Italian and a short sight translation from Italian into Spanish. Students are also encouraged to create their own portfolios (following Dominguez Araujo 2013, who proposes a matrix for consecutive interpreting which is transferable to other interpreting techniques if appropriately reformulated), and we practise ongoing assessment in the classroom in the following order: self-assessment, peer assessment, assessment by the instructor. The lessons in consecutive interpreting are co-conducted, whenever possible, with invited speakers, to provide a more authentic setting. When invited speakers are present, the teacher turns into an interpreter, taking notes like the students and in the same position (as if she were part of the audience). Notes are then compared so that students can share their thoughts on any difficulties with the instructor. We encourage students' awareness of the myriad of aspects involved in interpreting and favour an almost tailor-made type of learning that helps them self-assess and self-regulate, set new learning objectives, and work on the ad hoc materials and tasks that are most useful for each one of them. This is carried out using a cooperative learning approach, where instructors are advisors and group learning is strongly favoured.

There is also a 10 hour-package introducing SI, the professional market, the ethics of DI and CI, and the neuro- and psycholinguistic aspects of the interpreting practice. This part of the course is not oriented to any particular foreign language, and is held in Italian by three different teachers. The remaining 20 hours of the theoretical module are dedicated to Spanish language and translation, where we bring professionals into the classroom, or take our students out to meet them. These events are carefully planned to cover the healthcare, legal, and mediation sectors. There is also a two-hour seminar on sign language which is much appreciated.

The second year's programme, as mentioned above, consists of a 120-hour module; one third consists of interpreting lessons and the remainder is devoted to legal/institutional translation and business/financial translation. The objective of this interpreting module is to consolidate the students' consecutive interpreting skills, and to introduce them to the basic techniques of simultaneous interpreting. The module is taught by two professional interpreters, one with Spanish as her mother tongue, the other with Italian, who alternate, and the final examination consists of a consecutive interpreting test from Spanish into Italian and a short reformulation exercise from Italian into Spanish. The topics covered relate mainly to international cooperation, mediation, and migration in the first year, and current affairs in the second.

One strength of the entire course is that we offer our students placements for Spanish-Italian consecutive interpreting in the context of a project conducted by our research group on mediation where Latin American

and Spanish instructors are invited.³⁹ This lengthy description is fundamental to understand the learning experience we try to offer, despite the problems we shall be referring to below. It illustrates how, even in the absence of a specific programme for interpreters, it is possible to introduce DI contents and practice in the programmes where both translation and interpreting are taught. Fundamental theoretical references

After outlining the background to our work as teachers, we shall move on to consider the main theoretical underpinnings of our teaching practice.

This draws particularly on Ortega Arjonilla (1996) approach, which highlights the hermeneutic nature of translation and the philosophical aspects therein. It regards comprehension as an ongoing process driven by the hermeneutic cycle of knowledge and learning. What is particularly relevant for us and the way we teach interpreting is the self-critical reflection, the ability to develop an enhanced reflexivity and an empathetic identification with the message and the communicative intention. In this way, comprehension and understanding become one and the same and intuition also plays an important role, together with the awareness that it is impossible to eliminate the subjective bias which naturally affects any hermeneutic effort. The key is not to eradicate this bias but to acknowledge that it exists.

As to the Spanish-Italian language combination, we have drawn on the work of the Forlì team of the University of Bologna, especially González (2010), Russo (1990 and 2012), and Spinolo (2014). For the intersections of the different interpreting methods, we have followed the work of Pochhacker, especially Pochhacker (2004) and Pochhacker and Schlesinger (2007).

As described by Hale and Napier (2013), the ethnographic approach, which requires flexible and continuous observation, triangulation of data, use of peer-debriefing and member sharing, seems the most adequate one for our research, which is strictly related with teaching and field work (Errico and Morelli 2013).

As far as Community Mediation is concerned, according to the definition given in 1.2, we refer particularly to the work of Alzate *et al.* (2013), Giménez Romero (2002 and 2013), Nato *et al.* (2006 and 2012) and Vezzulla (2010), along with De Luise and Morelli (2010), who are part of the Genoa community mediation project involving experts in various disciplines (psychology, law, anthropology, psychoanalysis, social work) brought together with the aim of negotiating and sharing a common approach.

For our teaching model, we draw on the socio-constructivist approach of Kiraly (2000), which has inspired our learner-centred approach, where the student plays an active role, following a pathway of personal and cooperative discovery of knowledge/acquisition of skills. Seen in this way, learning is an interactive socio-personal process involving the acquisition and co-creation of the behaviour patterns of a social group.

3. First results of our experience with the new courses for translators and interpreters

For seven years now, as a result of the reorganisation of Italian university degree programmes, we have been preparing students to have both excellent written translation skills and at least a solid knowledge of the basic techniques of CI and DI, the latter being synergic with, and not antagonistic to, intercultural mediation. This approach is justified and required both because of the wider context we described above and the specific situation we have to operate in within our region, where only non-specialised interpreting is offered both in terms of teaching and job prospects.

While mixed courses of this kind were certainly not the ideal arrangement in the past, when specialisation seemed the key to employability, we can now see the techniques of translation and interpreting as a necessary preparation for the performance of a wide range of language-related tasks. For instance, the many-sidedness of the tasks an interpreter must perform under time pressure may help learners to refine strategies to overcome emotional blocks, to acquire greater sensitivity to “other” languages and cultures or “different” modes of expression, to cope with stress and conflict at the workplace, and, last but not least, to enhance awareness of their own attitudes and predispositions, confuting incorrect ideas of self and personal ability.

Our country is not immune from the tendency to opt for ever-greater specialisation in higher education. However, because market forces entail that the vast majority of our students -will not perform “pure” functions as either translators or interpreters (nor indeed do they want to, judging from their responses to questionnaires), and

³⁹ For more information, see the page on *Mediazione comunitaria* at www.iberistica.unige.it, Errico and Morelli (2013), and Errico and Morelli (2015a, 2015b, 2016).

because we are convinced of the soundness of “our” techniques, we militate for a more “contaminated” approach, which brings together different disciplines, and instructors with different academic and professional backgrounds. In our five years’ experience of the new courses, most students have given us positive feedback on our attempt to broaden their horizons. This is demonstrated by responses to end-of-course questionnaires and by the debriefings and continuous assessments we carry out during the courses. Many students have also chosen to explore topics relating to community mediation and interpreting for their final dissertations.⁴⁰ Moreover, many of them can enjoy greater career opportunities, even though not specifically in the field of translation and interpreting, because they are exposed, however briefly, to mediation and in particular become familiar with listening tools and techniques, as well as strategies to prevent conflict, and are encouraged to focus on the communication and cultural elements of interactions. These skills have proven particularly useful in a number of industries and roles: designing and executing international projects, welcoming visitors from abroad or working in immigration, accompanying and advising company managers or international associations, creation of start-ups, etc.

One of the most commonly mentioned problems is the fragmentation into small modules, especially in the undergraduate course. It would certainly be simpler, and maybe more convincing for some, to separate written from oral translation, and to work from and into the foreign language, with a smaller number of instructors. However, we do not agree, in that the lack of permanent teaching staff for translation and interpreting (in the final two years for Spanish, only the author, who is supported by around twenty instructors on temporary contracts) is arguably compensated by the plurality of voices, young talents, and new energies students encounter, along with occasional targeted input from professionals. Of course, coordination and maintenance are required. Sometimes plurality leads to disagreements, competition, and rivalry, as in any group, but it can also result in harmonious polyphony

Another problem is the number of instructor-led classroom activities in the postgraduate course. Rather than teaching little in depth, we take a broad-brush approach that allows students to discover new interests, which they can further explore through *ad hoc* reading as well as in their dissertations. This helps them take

responsibility for their own learning, and demands transparency and reliability on the part of their instructors. It calls for a pact whereby students know that for every 50 hours of classroom lectures, they need to do a further 150 hours’ independent work before taking the examination (approximately 8 ECTS).

A third problem, experienced mainly in the undergraduate course, is students’ inability to integrate what they have learned in the various modules, particularly those studied only at a theoretical level. Even in their dissertations, all reference to the theoretical aspects covered, including those most directly applicable to translation and interpreting practice, has to be dragged out of them whenever a comment, analysis, or retrospective self-assessment is called for.

5. The training of mediators and the potential for exporting interpreting techniques

Moving outside the university, in this section we shall briefly share our experience regarding training mediators in interpreting techniques. We were invited to teach interpreting techniques modules for mediators on two occasions, in 2007 and in 2014. The commissioning body was the same in both instances (an education agency), and the participants were groups of six or seven mediators whose work experience varied from zero to five years or more. All participants were immigrants - in Italy intercultural mediators are mainly migrants themselves - except one native Italian in the second group. Most participants did not work in the languages of the teacher. The module (40 hours in 2007 and 60 hours in 2014) formed part of a training course for mediators totalling 250 hours of classroom activities.

In putting together a teaching team for the module, on the first occasion we included two conference interpreting colleagues from the University of Genoa with different language combinations. On the second occasion, however, these colleagues were no longer available, so we dedicated part of the course to DI simulations and techniques. We were supported by a translator colleague working for the Genoa courts with almost thirty

⁴⁰ For example, the most “translation-oriented” students show that they appreciate mediation topics and they choose them as the topics of their final dissertation. Thanks to their help, we are completing the translation into Italian of a key work on community mediation, originating from Argentina, and we have been able to translate and publish in Italian the presentations given by mediator and interpreter colleagues at conferences we have organised, as well as publications we have edited. The most “interpreting-oriented” students, who tend to be a minority in our experience, undertake to analyse mediated audio/video material or choose the task of self-assessing their performances during the practical sessions organised in the final two years of the programme.

years' experience, who taught the group about working in this context and devoted some time to legal/administrative terminology, by an intercultural mediator, who would also often translate legal/administrative material in the course of her work, and by a recent graduate, who illustrated the basic techniques of simultaneous and consecutive interpreting. In this case, however, for the simulations and interpreting role-plays in the classroom the level of linguistic competence or the specific language combination were not as important as the technique and the tools used or the debriefing and reflection at the end of the task, regardless of the fact that these activities were carried out in a single common language or by dividing the student into groups or specific working pairs. The importance and cross-effectiveness of a number of tools and techniques typically used in both mediation and interpreting (for example, listening techniques, reformulation, paraphrasing, expansion, generalization and focussing on all the non-linguistic aspects specific to that particular context and interaction) becomes even more evident in a heterogeneous group of student, often including mature working students, who only share one common working language but who like to ask questions and challenge themselves by reflecting' on their languages and cultures.

The participants found both modules of considerable interest. Those on the first course said they found the consecutive interpreting techniques especially useful (some note-taking, use of a notepad to - as they put it - "give a greater impression of professionalism" and "enable us to distance ourselves a bit from the client", basic conceptualisation techniques, divided attention, selective listening of primary and secondary information, etc.). For the second course, the group seemed more heterogeneous (two relatively recent immigrants aged around twenty, one from China and the other one from Ecuador, an Italian mediator, a Peruvian mediator, etc.), but the participants were more conscious of their roles and able to view translation and interpreting techniques in a more integrated and less utilitarian fashion. A comparison between their replies to our initial questionnaire regarding expectations and subsequent replies to the end-of-course questionnaire revealed not only greater satisfaction, but also greater awareness of what they had learned and its potential for transfer to other situations.

Unfortunately, however, such opportunities for mutual enrichment between the worlds of intercultural mediation and interpreting are rare. Although we have been involved for more than four years in the initial and in-service teaching of groups of intercultural mediators, we have never been asked to teach them interpreting as such, which is seen as too specific and technical. In fact, although our official role is that of "experts" in community mediation and conflict management, we also try to introduce interpreting-related activities for the reasons already mentioned in 1.2.

In our experience as observers and facilitators during meetings within the community mediation project, and in our research on clients perceptions of the quality of the interpreting provided by students on placement (Errico and Morelli 2013 and 2016), some teaching in note-taking, divided attention and discourse-reconstruction exercises, conceptualisation and selection of information, and selective listening appears of considerable value. However, primary participants can best recognise the importance and complexity of the work interpreters do only if they are required to deal with them directly and assess them. In our experience, if that is not the case, they often experience the interpreter as an intruder. Where kindred languages such as Spanish and Italian are involved, the interpreter may seem a superfluous nuisance who gets in the way of direct communication and requires additional time and effort. However, when users are obliged to reflect on the work the interpreter has done (via a questionnaire administered after the event), or when they see them in action, they gradually begin to realize that interpreters are not just a magical translation-producing machine one can switch on and off. Social workers, healthcare practitioners, and in general staff required to interact with the general public on a regular basis, could benefit from observing and being trained in interpreting techniques to improve their understanding and skills (see also 1.2 above).

6. Examples of teaching materials

In the past two decades, we have found that attempting to arrange materials and techniques by difficulty (vexed issues of the type: should we start with consecutive interpreting, simultaneous interpreting, or sight translation?) is less important than achieving learner awareness through well-managed debriefing/assessment.

In other words, the crucial factor should not be the instructor s (or preferably instructors') feedback on students' work, but an ongoing process of negotiated and shared assessment based on some pertinent macro-areas. In our case, these areas are: *approach* (the management of paralinguistic and extralinguistic components), *language* (the two languages involved, and the related terminological issues) and *content* (not only with reference to the

source language, but also in terms of the coherence and cohesion of the target language). All three macro-areas must receive positive assessment for a student to pass the final examination. Assessment is always sought in this order: first, self-assessment immediately upon completion of the performance, then peer and/or audience assessment (if present), and finally instructor assessment. We have not yet fully exploited the potential of assessment by guest speakers. Whenever possible, we make audio recordings, post the recordings to our online platform, and invite the students to perform (self-)assessments after a “cooling-off” period, for example by deciding to explore topics relating to intercultural mediation and interpreting for their final dissertations (see note 5), and, in particular, by self-assessing their performances during the practical sessions organised in the course. If possible, we also make video recordings, although the potential of this material has not yet been fully exploited due to time constraints.

We will give only two examples of the materials we use, from two different contexts. There is nothing cutting-edge about these materials, but we believe that our approach and the opportunities it provides for analysis and assessment are especially innovative in the context in which they are used.

Our first example involves the simulation of a Spanish-Italian DI situation, namely a meeting between two marketing managers to discuss the possible establishment of a subsidiary of an Italian company (represented by interlocutor A) in the country of interlocutor B.

What follows is a script (produced by a student for her undergraduate dissertation), enacted by the two instructors alternating Spanish and Italian, with deliberate inclusion of possible misunderstandings or moments that might cause tension between the interlocutors and therefore additional problems for the interpreter. Two excerpts from the script follow (a rough translation into English is provided in italics):

(1) B: Buenos días, encantada, soy Enriqueta Pérez y vivo en Madrid donde trabajo por una famosa industria galletera. Mi viaje no ha sido muy bueno porque mi vuelo fue cancelado y tuve que esperar una noche en el aeropuerto. En fin, tuve problemas con la tarjeta de embarque.

Hello, my name is Enriqueta Pérez and I live in Madrid, where I work for a famous biscuit producer. My trip was not so good because my flight was cancelled and I had to spend the night at the airport. I had problems with my boarding pass. A: Mi dispiace molto per ciò che le è accaduto, ma, purtroppo, ho già sentito numerosi casi di voli cancellati... Che guaio questi low cost! ...

Am really sorry about what happened but unfortunately I have already heard about lots of cancelled flights. That's often the problem with these low-cost companies.

B: ¿Qué vuelos baratos? [*annoyed*] He viajado con una compañía aérea muy prestigiosa, a mí no me gusta viajar en aquellos aviones pequeños sin comodidades. Pero ahora, hablemos de negocios y de la razón por la que estoy aquí. *What do you mean by low cost? I flew with a flag airline, and I don't like flying in cramped airplanes without any comforts. Let's get down to business and the reason why I'm here.*

A: Mi scusi non volevo mancarle di rispetto, ma io non ci trovo niente di male nell'acquistare un volo economico ... Comunque ora parliamo del suo progetto: mi diceva per telefono che vorrebbe aprire un laboratorio di produzione di biscotti tipici sardi col nostro marchio a Madrid, è vero?

Sorry, I didn't mean to be rude but I have nothing against low cost. Let's talk about your project. You were telling me over the phone that you would like to open a factory in Madrid to produce typical Sardinian biscuits with our brand, right?

(2) B: Me gustaría abrir un taller de producción donde producir y vender sus galletas que sé que son muy ricas. Creo que sería una buena oportunidad para exportar sus especialidades a España.

I would like to open a factory where to produce and sell your biscuits which I know are very tasty. I'm sure it will be a good opportunity to export your specialties to Spain.

A: Sì, mi sembra un ottimo progetto e mi piacerebbe saperne di più, però ho paura che la ricetta dei nostri biscotti venga falsata come avviene per altre specialità italiane in molti stati stranieri. Infatti si sente parlare molto spesso di “falsi culinari” e non vorrei che ciò avvenisse con i miei biscotti.

It seems to me a good idea and I would like to learn more about it, but I'm worried the recipe for our biscuits will get copied, which happens for many Italian specialties abroad. In fact, you often hear about food fraud, and I wouldn't like that to happen to my biscuits.

B: No se preocupe porque ya he encontrado una solución: he pensado que algunos de sus empleados podrían trabajar durante un par de meses en Madrid y luego, si ellos quieren, podrán quedarse a trabajar con un contrato indefinido en Madrid.

Don't worry, I have come up with a solution: I was thinking of taking some of your employees to Madrid for a couple

of months and then, if they want, they could work in Madrid on a permanent basis.

A: Mah, vedrò di fare un piccolo sondaggio tra i miei dipendenti... [*she gets up and answers the phone*]... mi scusi un attimo ...

I'll sound them out... uh, if you will excuse me just a moment.

B: Pero, ¿qué hace ahora? Seguro que el teléfono, los italianos con eso son... bueno...

So what's she doing now? She's certainly on the phone, these Italians and their mobiles...

A: Mi scusi per l'interruzione. Cosa stavamo dicendo?

Sorry about that. Where were we?

This material was used during the 2014-course for intercultural mediators (see Section 5), when the participants had already completed 80% of the hours allocated. It is important to point out that the same material was also used in the university course described in Section 2.

The instructor played the role of the Italian manager, and a Spanish mother-tongue participant played the Spanish counterpart. Another participant did the interpreting. The other course participants worked in pairs taking turns to interpret the Italian output into their own languages. At the end, they were asked to talk about the problems they had encountered.

Ten minutes' DI led to a discussion that lasted an hour and a half. Some of the most interesting things that emerged are:

- a. the mediator participants focussed much more on cultural factors than the students of the interpreting modules did;
- b. the greatest challenges related to politeness. For example, it was strange' (students' word) and impolite to talk about money; the idea of clinching the deal quickly was not in line with the practice in use in some cultures. These factors were familiar to all participants, but experiencing them in a simulated situation helped to highlight them;
- c. the problem initially defined as memorisation' was analysed in more detail and it became clear that it depended in fact on difficulties in concentrating, intermittent listening, inability to perform a number of tasks simultaneously, etc.

Our second example involves the simulation of a Spanish-Italian mediation situation in the penultimate lesson for students in the first year of the postgraduate programme. An asylum seeker is being admitted to an asylum seekers centre. This is the first meeting between the centre manager (Italian) and the applicant (Latin- American), who has already been through other interviews in Italy. The role of the manager was played by one of the instructors, who was a trained Italian interpreter, and that of the asylum seeker by a Venezuelan instructor, who was a trained mediator.

The instructors had agreed only upon the main points of the simulation, without preparing a script. Three students volunteered as interpreters in the course of the 40-minute simulation. The rest of the group were asked to carry out interpreting in their own minds. An Italian-Spanish sight translation was also included. The simulation was audio-recorded and subsequently made available online on the course platform.

Two transcribed excerpts from the simulation may help convey the nature of this material (a rough translation into English is provided in italics).

(3) M: Manager; A: Asylum seeker; I = Interpreter

M: Ha un curriculum vero?

You have a curriculum, don't you?

I: ¿Tiene su curriculum hecho?

Do you have your curriculum ready?

A: Aquí no pero lo puedo hacer si me prestan una computadora *Not here but I can get it if you lend me a computer.*

I: Non ce fha qua dietro ma lo può fare insomma se le prestate un computer

She doesn't have it here but she can get it if you lend her a computer

M: Bene bene bene.. .Lei lo traduce vero? (to the interpreter)

Okay, okay... you will translate it, wont you?

A: Sì Sì Yes yes

M: Sulla questione del regolamento credo che possa fare lei (to the interpreter) purtroppo ce lo abbiamo

soltanto in italiano e in inglese. Mi raccomando che capisca bene perché questo tema delle norme crea sempre problemi tra culture diverse. Cosa bisogna fare che bisogna pulire...

As to the general rules, I think you can translate them... unfortunately we just have them in English and Italian. Please, make sure she understands well because rules are always a problem with different cultures.

I: Este es el regolamento para los huéspedes lo que se tiene que hacer por ejemplo tiene que limpiar todos los días...

Here are the general rules for guests, what you have to do, for example, to clean every day...

A: Uh-huh...

In our role-plays, the student was deliberately tested with requests for help that are normally considered to fall outside the scope of an interpreters role. We wanted to observe how our students were able to manage these situations in order to introduce topics such as ethics and codes of practice. We were particularly interested in how interpreters were able to remain “invisible” and neutral, two recommendations included in many codes of practice. This was achieved by creating scenarios that are likely to occur in real life situations where DI is used. Techniques and approaches used in mediation proved helpful to adapt DI to the social situation in which it takes place.

7. Concluding remarks

Until a few years ago, a number of developments were of great concern to the interpreting profession: a marked decrease in the number and duration of conference interpreting jobs for certain languages, an increasing demand for professionals able to offer both translation and interpreting especially in the legal field, a growing need to train practitioners to work as both translators and interpreters (and not only as interpreters) as a result of the lack of in-house jobs. In addition, a few years ago, the Italian Ministry of Education chose to lump together translation and interpreting under the general label “intercultural mediation”. This pushed us in a completely different direction compared to many of our colleagues. We started investigating how many elements of family, intercultural, and community mediation can be found in interpreting, particularly in DI, and we stopped trying to differentiate ourselves from other mediators. Our intention was, and still is, to achieve “cross-fertilisation” of techniques and strategies, envisaging new job opportunities for our students and constantly updating our educational project making them aware of the complex nature of mediation and interpreting.

Acknowledgements

The author would like to thank Simon Knight and Monica Robiglio for their translation and review.

6.2. Capítulo 5

Ideas for use of notes and other visual prompts in dialogue interpreting classes

Peter Mead

NATO Defense College, Italy

This paper discusses ideas for encouraging students of dialogue interpreting to appreciate the potential benefits of acquiring limited familiarity with note-taking and, more generally, with use of visual prompts. After assessing the rationale for raising awareness of notes, even at beginners level, the text examines how this can be done as a by-product of listening comprehension and interpreting exercises. Contextualising notes as just one medium through which the interpreter can factor visual input into reception and reproduction of the source speech, the article also offers suggestions for incorporating pictorial cues or short captions into classroom exercises. Material for oral presentation by the teacher (or also by students) is discussed, with simple examples on the subject of rose growing, in English, French and Italian.

Keywords: dialogue interpreting classes, notes, visual input, listening comprehension

1. Introduction

This article offers a few suggestions for encouraging students of dialogue interpreting (DI) to think about occasional use of notes, both as a natural accompaniment to listening and as a prompt to memory while conveying even a short message. In some of the classroom material discussed in the various examples below (see 3.2), simple visual aids like images and captions are also brought into the equation as an accompaniment to the source text. These can be used to advantage by students, helping them focus on main points as they follow, remember and reproduce the speaker's message. The use of notes as a prompt during the interpreter's delivery is actually just one specific instance of how valuable a skill this is; in practice, for experienced interpreters, taking a cue from notes - and from other visual input - becomes little more than a natural variant on Goffman's (1981, 171) schematic identification of reading, memory and "fresh talk" as the main sources of speech production.

Though the focus in this article is essentially on notes, and to a more limited extent on other visual prompts, the idea is not that detailed practical guidance on note-taking as such should be given in DI classes: any such emphasis could create the impression that the notepad is an indispensable tool for the dialogue interpreter, whereas it is better for the learner to see note-taking at this stage as an occasional (albeit sometimes very useful) support to attentive listening. It is only when dealing with the longer turns of full-fledged consecutive interpreting that students should begin to take a more consistent interest in notes and will come to appreciate just how valuable they can be as an aid to memory during target language production.

Ultimately, however, whether (and what) DI students are told about notes sometimes depends to a considerable extent on the teachers preference and experience. Teachers with a background in written translation may themselves have had little contact with the use of notes in consecutive interpreting, and possibly doubt whether even a modest investment of teaching time in limited note-taking is worthwhile. On the other hand, those from an interpreting background will appreciate the benefits to be gained by using notes - though they will need to recognise the dangers of giving undue emphasis to note-taking in DI classes.

With this in mind, it is suggested that basic tips on noting a number of essentials can usefully be introduced as a by-product of classroom exercises such as listening, interpreting or role-play. A few possible ways of doing this are briefly discussed below, with examples based on presentation of simple information about rose growing (types of plant to choose, brief description of a classic rose variety commonly sold by nurseries). The reason for this choice of topic, with short presentations of the kind often found in online or mail order nursery catalogues, is that it affords a combination of everyday and less familiar concepts which offers a realistic illustration of the need for

adequate preparation and for attentive listening. Basing classroom examples on the reader-friendly style associated with a website or catalogue format also means that the material lends itself readily, and with little if any need for adaptation, to the oral medium. In addition, the resulting presentations or comments can be convincingly complemented with images and/or “bullet point” captions highlighting key points.

The level of difficulty involved is consistent with the language skills required in the final year of a three-year language degree with a strong component of translation and DI, or in the early stages of a master’s degree in conference interpreting (CI). For illustrative purposes, the description of possible classroom input in the following sections includes a number of simple examples in English, French and Italian.

2. Putting notes in context

Before looking at examples of classroom activities to help learners acquire confidence in managing visual input and in experimenting with limited use of notes, it is helpful to put an appropriate perspective on the advantages to be gained by doing so. It is also relevant to take stock of how different authors have helped shape this discussion.

2.1 Why keep notes out of the picture completely?

Courses in DI often include little, if any, guidance on the use of notes. Even for full-fledged consecutive, where note-taking is part of the interpreter’s stock-in-trade for dealing with longer speech turns, the prevailing tendency is to play down the importance of the notepad during the first few weeks of training. Simply forgetting about notes in DI classes, where the focus is on a succession (or alternation) of short turns, could thus be seen as a viable option. Such an attitude has its logic, and overemphasising the importance of notes is certainly not good practice; but this does not necessarily mean that indifference (or even hostility) to pens and notepaper is to be recommended. Thus, a number of authors state that basic knowledge of how to use notes is a practical advantage for dialogue (or community) interpreters, and recommend that some attention should be given to the subject in courses (e.g. Rudvin and Tomassini 2011, 76). As mentioned above, however, a balanced perspective is advisable and the possible side effects of prioritising notes should not be forgotten: “Note-taking is a key skill in consecutive interpreting, but less so in dialogue interpreting, where excessive note-taking can slow down your response time” (Lee and Buzo 2009, 5).

Against this background, one way to look at elementary note-taking is as a logical next step from jotting down names and numbers. Not only is it a learner-friendly skill, but it also offers several advantages. Most obviously, it provides a safety net for memory of important details in a speech turn, enabling the student to coordinate and complement memory with a convenient visual record of key points or details. This helps develop confidence and flexibility in managing slightly longer turns (where notes begin to come into their own as a guide to the speaker’s train of thought, by indicating logical links). Less obviously, but more importantly for beginners, limited familiarity with note-taking technique can actually help the learner to prioritise essentials, and thus improve listening ability: if taken sparingly and discerningly, notes can in fact provide a valuable complement to students’ powers of analysis and comprehension. What should really be emphasised in this respect is that note-taking for interpreting presupposes, and can help to develop: (a) analytical ability to focus on the main points; (b) capacity of synthesis in conceptualising the resulting narrative or argument.

A small degree of confidence with notes also enables students of DI to set their motivation and level of proficiency within a long-term perspective, possibly with a view to understanding whether a subsequent course in CI could be a worthwhile prospect. Showing them that there is really no clear-cut distinction between DI and “short” consecutive allows them to appreciate that they are, to all practical intents and purposes, already at the very first stage on Pdchhacker s (2004, 18) theoretical continuum from “short” to “classic” consecutive. In this respect, offering beginners a little insight into basic principles of note-taking helps dispel some of the mystique which outsiders often associate with the conference interpreter s notes. Indeed, the misperception that consecutive interpreters are proficient stenographers (and also have a prodigious memory) still seems widespread, even if the development of word processing and the demise of the typewriter have nowadays made shorthand largely an anachronism in the collective consciousness.

2.2 Notes: A means to an end, not an end in themselves

Extensive note-taking inevitably, to a certain extent, tends to compete with listening for limited processing capacity. Gile (1995) illustrates his Effort Models of interpreting with a festive metaphor of interpreting as a party where guests (or Efforts, such as Listening) must each be able to keep their glass topped up with what drinks are available (overall processing capacity). In consecutive, the first stage involves listening and note-taking, in coordination with short-term memory, and processing capacity has to be shared accordingly. If the interpreter focuses above all on committing as much as possible to paper, note-taking will demand far more time than listening and s/he will therefore have to concentrate on remembering details long enough to note them. In this way, available processing capacity will be used inefficiently and quickly become inadequate. The shorter turns typical of DI obviously do not require notes on anything like the same scale as full-fledged consecutive, or make comparable demands in terms of linking the various steps in an argument; however, if note-taking does disrupt listening during a short turn containing little more than a few names or simple facts, the loss of information is likely to be significant.

As mentioned above, there is substantial consensus for not bringing notes into the equation too early, or making them an end in themselves, even when teaching “classic” consecutive: until the interpreter learns to coordinate note-taking, listening and memory, relations among the three can become strained - and the resulting problems with listening, in particular, will inevitably affect the quality of the interpretation. Focusing on the listening phase, for example, Giambagli (1998,133) recommends that students be taught the skill of careful listening so as to avoid what she refers to as its “contamination by the parallel activity of writing” (my translation from the French original). Looking at how this mistake in priorities during the listening phase will affect the quality of the subsequent interpretation, Schweda Nicholson (1985,150) and Weber (1989,165) both caution that over-copious notes make the delivery more a struggle to decipher them than a confident reformulation benefiting in any way from the abundance of probably verbatim information which they contain.

In a memorable lesson on note-taking for consecutive, Roche cautions that over-emphasising notes at the outset is like encouraging a child to practise cycling with stabiliser wheels: the resulting sense of security means that the cyclist’s balance and reflexes, the equivalent of the interpreter’s ability to *listen*, remain undeveloped during the crucial early stages of learning (European Commission 2000). Consistent with this note of caution, there is no lack of empirical support for the idea of introducing students to full-fledged note-taking later rather than sooner. For example, Gile (1991) describes an experiment in which beginner students of interpreting were instructed to note only the proper names in three short recorded speech extracts: on the whole, they were more precise in doing so than other students who were told to note as much as they wanted in preparation for a consecutive interpretation.

Note-taking might understandably, therefore, be seen by teachers of DI as pointless and counterproductive. However, as explained above, this means overlooking the real advantage which the interpreter can gain from use of notes: listening and note-taking need not be mutually exclusive, but can actually work in synergy (sometimes in conjunction with complementary input from sources such as overheads or handouts). Seen in this way, far from pushing the ability to listen into the background, the discipline of noting only essentials can actually make the interpreter a far sharper listener.

For this reason, students of DI might find it useful to acquire confidence with a very small number of basic signs or symbols - possibly a few of those identified in Rozan’s (1956) classic manual of note-taking for consecutive, or in Roche’s lesson (see above). These can be introduced from time to time in association with practice in listening or interpreting, explaining that they can be used (or not) as a matter of personal preference and freely adapted. Perhaps most important, learners should understand that individual symbols are not like dictionary headwords corresponding to specific lexical items, but more like thesaurus entries introducing a range of loosely associated concepts.

The dovetailing of comprehension and note-taking skills can be all the more readily appreciated by students if they are encouraged to break meaning down into basic components, often in relation to pairs of contrasting ideas such as “increase” vs. “decrease” “recommend” vs. “discourage” and “fact” vs. “opinion”. Focusing on constituent elements like these helps not only to separate essential information from redundant “packaging”, but also to prioritise actual meaning over lexical form and thus clarify whether differences of expression are actually relevant. In the discourse of gardening and rose growing, for example, the English word “nurseryman” has a far more general meaning than “rose grower”; however, there is not a hard and fast dividing line between the two and they might in practice be used as synonyms if it is clear that the context is that of a rose nursery. Similar overlaps can be

found in French (*pépiniériste*, as compared to the more specific *rosiériste* or *producteur de roses*) and Italian (*vivaista/coltivatore di rose*). On the other hand, not every rose grower is necessarily a *breeder* of new varieties (French *hybrideur obtenteur*, Italian *ibridatore*), and this distinction should be borne in mind by the interpreter or translator.

3. Ideas for initial exposure to notes and use of visual material

Having looked at the rationale for helping beginners accept notes and various types of visual cue as natural (albeit essentially marginal) features of classroom practice, it is now time to focus on examples of how this can be done - first by variants on classic listening comprehension exercises, then by complementing these with various types of illustration and/or caption.

3.1 Listening comprehension exercises as a starting point

Students ability to pinpoint and retain relevant information can be honed by listening comprehension exercises, which also have the advantage of consolidating and developing related aspects of language proficiency (e.g. vocabulary, phrasing, pragmatic competence). In addition, the teacher can indicate the answers immediately on the board (or on a flipchart) and, particularly for shorter items like "Is A the same, or not the same as B?", can do so by using simple, clear symbols such as those in Rozans list. Thus, even if it is still too early to give sustained or systematic attention to note-taking, the students can see how much the teacher can do with even one or two familiar symbols as a quick and easy way of indicating the information required.

How this might be done in practice can be seen by examining a typical listening exercise involving oral presentation of information and advice taken from websites of rose nurseries, possibly in adapted or simplified form - for example, an explanation of practical points about *bare root* (as opposed to *potted*) roses. Bare root roses are plants which are supplied with no soil around their roots; they can be purchased during the colder months of the year, leafless and in a dormant state. Since they are lighter and less bulky than potted roses, they cost far less to send by post or courier. However, it is important to understand the reason for which they are not available all year round: as illustrated by the short texts in Table 1, based on presentations of commercial rose nurseries, the only suitable period for planting them is from autumn to early spring (i.e. from October/November to March/April in the examples shown, which are taken from websites of nurseries in the UK, France and Italy). An English gloss of the French and Italian texts in this table, and also in Table 3, is provided in numbered footnotes.

Table 1. Explanations of bare root roses, in English, French and Italian, by commercial nurseries

English: David Austin Roses, Albrighton (UK), Pistoia,	French: Roseraies Orard,	Italian: Rose Barni,
Bare root roses are available during the times of the year when the plants would normally be resting. [...] The colder, rainier conditions during the bare root despatch season (normally from November to April) help the roses to become established in the garden, ready to burst into life when the weather starts to become warmer, (source: www.davidaustinroses.com)	Les rosiers racines nues peuvent se planter de mi-octobre à mi-mars. [...] d'octobre à décembre, les conditions climatiques et le niveau d'humidité du sol permettent aux rosiers de s'installer progressivement et durablement/ (source: www.roses-orard.com)	I rosai forniti a radice nuda e piantati da ottobre a marzo hanno una riuscita di attecchimento ottimale: poiché vengono piantate quando si trovano in uno stato di riposo vegetativo e il terreno è generalmente umido, non necessitano di particolari cure e annaffiature successive/' (source: Rose Barni, 2013-14 catalogue, downloaded from www.rosebarni.it)

* Word-for-word gloss of French text in Table 1: Bare root roses can be planted from mid-October to mid-March. [...] from October to December, climatic conditions and the level of humidity of the soil allow the roses to become established gradually and lastingly.

** Word-for-word gloss of Italian text in Table 1: Roses supplied bare root and planted from October to March have excellent success in establishing themselves: since they are planted when the soil is generally humid, they do not need particular subsequent care and watering.

Information like this can be readily used as a basis for simple listening comprehension exercises, focusing on specific points like the following: Table 2. Key facts on the hybrid tea rose 'Peace' ('Mme A. Meilland'/'Gioia), in English, French and Italian

English	French	Italian
- name: 'Peace'	- nom: 'Mme A. Meilland'	- nome: 'Gioia'
- type: hybrid tea	- type: rosier grandes fleurs	- tipo: rosa a grandi fiori
- breeder/year: Meilland	- obtenteur/anncc: Meilland	- ibdrizzatore/anno: Meilland
(France), 1942	(France), 1942	(Francia), 1942
- repeat flowering: good	- remontaoce: bonne	- rifioresza: buona
- perfume: light	- parfum: léger	- fragranza: leggera



Figure 1. 'Peace' - early into bloom in Verona, Italy, April 2014

Just a few ways to use information of this kind during classroom practice are suggested in the following paragraphs. Where the text mentions oral presentation of source language material by the teacher, a useful alternative to bear in mind for all the exercises concerned is the possibility of having students take it in turns to present the information concerned. Whether they have to do so in their "A" or "B" language, practising presentation in this way is beneficial not only in terms of gaining confidence in public speaking; it also affords learners practical insight into the speaker's (as opposed to the interpreter's) scope for working from "bullet points" and other visual prompts, with varying degrees of freedom, as cues for oral production. In addition, there is also the option of having captions in the target language rather than the source language. This is not just a useful prompt for the interpreter; it also helps develop the mental agility and confidence of the student presenting the information, who can no longer simply read the captions but has to sight-translate them while addressing the class.

The interpreter's task is certainly easier when the visuals provide key points in the target language, though s/he must of course be attuned to the possibility that the speaker will not necessarily follow the captions literally and might use them only loosely or selectively. Having the speaker do this in class is didactically useful, on two counts: (a) it helps students appreciate that they must in any case listen carefully, since the speaker may mention only some of the written points and the interpreter should take care to follow what is actually said (rather than simply read the captions); (b) an occasional offset between the content of the visual prompt and the speaker's comments gives the exercise an element of unpredictability, making it all the more realistic. This concept is further developed in point (d), below.

There are thus various possibilities for how the material can be exploited in the classroom, as can be seen from the different scenarios discussed below:

- a. As long as the teacher's presentation is limited to listing the captions or related items in sequence, the student who is asked to interpret can simply follow them on the visual and can manage perfectly well without notes. In this way, s/he can appreciate that the information summarised in the captions not only helps the listeners focus on the speaker's main points, but also provides the speaker (and the interpreter too) with a useful reminder of where s/he is and what comes next. In addition, a presentation of this sort based on visual cues

offers a practical analogy with the way an interpreter should ideally work from notes - thus underlining the rationale for noting as sparingly as possible, to ensure that it is not a struggle to retrieve the necessary information when rereading the page a moment later.

Even if the teacher rounds out the factual statements in the captions with additional details like a description of the rose's colour (e.g. "light, yellow, occasionally lightly flushed with pink"; *jaune pâle délicieusement teinté de rose, giallo oro sfumato rosa ai bordi* in French and Italian respectively), the student can in any case retrieve this information from the picture of the rose with no need for notes. S/he can also appreciate whether the information given by the speaker needs to be interpreted in its entirety: in this case, for example, listeners too will have the picture in front of them and the interpreter need not hesitate to approximate the description of the rose's colour if s/he lacks the active vocabulary needed for a more nuanced rendering (as might be the case even in the interpreter's "A" language, particularly if this point comes up without warning and s/he has no opportunity to think beforehand about the choice of wording). The exercise thus offers the secondary benefit of helping the student understand that an intelligent interpreter should have no hesitation in recognising when s/he cannot recall (or simply does not know) the word which best conveys the required meaning: in such cases, rather than lose impetus and confidence as a result, the interpreter should quickly decide that a degree of accuracy can be sacrificed in the interest of continuity, overall coherence and credibility. There might also be scope for discussing with students the possibility of the interpreter's asking the addressee(s) to help with very specific target language terminology that s/he cannot reasonably be expected to know beforehand.

- b. The input can also be varied by highlighting or pointing to an item of information in the slide, while at the same time explaining it in a different way from the caption. Thus, rather than unimaginatively transpose the caption into a spoken comment that "repeat flowering is good", the teacher can ring the changes by making the same point less formally and with greater visual appeal ("It will go on flowering and flowering, all summer long"). Didactically, this reinforces the principle that one and the same idea can be conveyed in a number of ways - and that the same is true of information presented schematically in a visual (or in notes), which can be fleshed out in many different forms. This point has been well illustrated by Gile (1995, 50-53).
- c. Another possibility is to project, or distribute, only a list of the categories shown on the left hand side of each column in Table 2 ("name"/*nomine* etc.), without actually completing the slide/handout with the information concerned. In this case, the teacher can present two or three pieces of information in a single turn for interpretation (e.g., "Peace is a hybrid tea, introduced by the French breeder Meilland in 1942."), repeating the exercise with a succession of different roses. When checking the answers immediately afterwards, s/he can write the information concerned on the overhead or board, possibly using initials to abbreviate items like "hybrid tea '*Igrandes fleurs/a grandi fiori* as well as the breeder's nationality (and, possibly, the breeder's name too). As the teacher presents different roses, s/he can speed up and the students too will find it advantageous to note the relevant details, perhaps in abbreviated form, before interpreting.
- d. A slightly more challenging variant is when the teacher adds an "aside" to introduce information not specified or illustrated in the visual. A speaker will very often do this in practice, for a variety of reasons: it might be, for example, that the slides have not been updated to contain everything s/he has to say, or that s/he simply adds the comment more or less on the spur of the moment so as to introduce a note of spontaneity. One way of simulating this in class is to have students interpret brief comments presented to them orally from points illustrated or summarised on a visual aid such as a slide or handout, which can be complemented with "unscripted" remarks (for example, commenting on historical interest associated with a particular rose, or on the common practice of using a patented variety's name to endorse charitable fund-raising). The learner who is called on to interpret can thus reconstruct part of the content from the speaker's visual, completing the message from memory and, possibly, a few personal notes. This helps develop adaptability in selecting from - and combining - different sources of speech production, once more ensuring that the student does not become too dependent on the information displayed in the visual.

Using the same rose as in the examples above, the spoken remarks added as a complement to the visual presentation could be of the sort shown in Table 3.

Table 3. Additional comments on the hybrid tea rose 'Peace' ('Mme A. MeillandV'Gioia'), in English, French and Italian

English	French	Italian
It is the most successful garden rose of all time. The growth is strong and healthy. Towards the end of 1945 "Peace roses were given to each of the delegations at the inaugural meeting of the United Nations in San Francisco (adapted from: www.countrygardenroses.co.uk)	Il s'agit d'une variété extrêmement saine et vigoureuse: la plus célèbre et la plus cultivée au monde. Elle fut offerte aux 49 délégués qui se réunirent à San Francisco en 1945 pour constituer l'Organisation des Nations Unies/ (adapted from: www.moneden.fr www.plantesjardins.com)	Continua ad incontrare il favore del pubblico per la sua robustezza e rifioritura. Questa rosa fu regalata ad ogni partecipante della Conferenza inaugurale dell'ONU nel 1945/* (adapted from: www.vivaiolacampanella.it)

* Word-for-word gloss of French text in Table 3: It is an extremely healthy and vigorous variety: the most famous and (widely) grown rose in the world. It was given to the 49 delegates who met in San Francisco in 1945 to constitute the United Nations.

** Word-for-word gloss of Italian text in Table 3: It continues to meet the favour of the public for its robustness and reflowering, 'this rose was given to each participant in the inaugural conference of the UN in 1945.

These remarks can be separated into two different turns (general description of the rose's popularity; factual statement of the reason for its historic fame), enabling students to appreciate that vulnerability to information loss differs accordingly. The statement regarding the rose's strong constitution and popularity is perhaps not particularly easy for a beginner to capture in a brief note, but is in any case not informationally dense or likely to overload the interpreter's memory. By contrast, the comments about the rose's historical associations contain more factual information, but for that very reason are easy to note by combining the numeral "45" with a simple abbreviation of the names "San Francisco" and "United Nations". Even in the first case, however, complementing two or three items from the visual with a description of the rose's popularity does raise the question of where this comes in relation to the overall sequence. Is it said at the very beginning (to capture the listener's interest before giving the rose's name)? Or is it added, as a final comment, rounding off the turn on a high note? In practice, where the comment comes in the interpretation is not necessarily important in all cases, but raising the question does enable students to think about the usefulness of pencilling a simple note such as "v. pop" ("very popular") or "no. 1" on the presentation template which they are working from - not so much to remind themselves of *what* to say (which is a simple matter), as of *when* to say it in relation to the points the speaker has included in this visual prompt.

4. Conclusion

The case for helping DI students become accustomed to visual input, and appreciate the potential benefits of limited note-taking, is based on a number of considerations.

First, the very sound argument that too much insistence on note-taking is counterproductive, even for students of CI, does not mean that notes should be ruled out altogether: ultimately, what is important is that students should be encouraged to develop their own thoughts about the possible advantages of gradually starting to use the occasional jotting or symbol. In this respect, it is useful to remember that good practices in interpreting are to a large extent a matter of what suits the individual, and that this is best reflected in a non-prescriptive approach to interpreter education. Orwell's (1946) classic guide to written English lays down a number of guidelines, but emphasises that these should not be seen as absolutes and that any of them can be broken if appropriate. The same applies (arguably even more so) to spoken language, and to the practice of interpreting.

Second, an interpreter must constantly adapt and respond to a large number of situational variables, such as source speech characteristics, environmental factors (e.g. acoustics) and listeners' requirements or expectations. This readiness to move quickly with the dynamics of spoken communication is, of course, particularly important in DI. Reducing the complexity of the dialogue interpreter's task to a question of compliance with "do" and "don't"

rules therefore means stifling the flexibility which is so important a quality of many good interpreters: a flexible attitude to the tools of the trade - and to how they can best be used - goes hand in hand with promptness, both in understanding ideas and in re-expressing them.

Third, making visual cues and very basic notes part of a beginners' course in DI is an element of realism. At all times, understanding of spoken communication is based not only on auditory input, but also on the ability to complement what is heard with other sources of knowledge on the topic. In practice, this is to a large extent a question of prior familiarity with the subject (for the interpreter, usually enhanced by background reading in preparation for an assignment). Contextual knowledge is also important: this includes not only what the speaker has said just beforehand, but also any other information (such as visual input) offered by the immediate setting within which communication is taking place.

Visual cues can thus often be an important factor to work into the equation - hence the rationale for making them an accessory feature of classroom practice. In the same way, encouraging students to understand that use of elementary notes can be a valuable aid both to listening and to production is surely a sound investment of a little classroom time, reinforcing the practical message that interpreting is based on timely coordination of many variables.

If this principle informs even the early stages of classroom practice, beginner students can appreciate that they are actually starting to lay the foundations of practically all the skills needed by experienced interpreters.

6.3 Capítulo 6

(Role-)playing fair(s)

Introducing interpreting students to business negotiations

Letizia Cirillo and Maura Radicioni

University of Siena, Italy / University of Bologna, Italy

In the present chapter, we focus on interpreter-mediated business negotiations as simulated in a classroom environment. Drawing on our own experience as dialogue interpreter instructors and on relevant literature, we argue that the structured role-play is a valuable teaching and learning tool to introduce students to the practice of dialogue interpreting in business settings. If the various steps of the role-playing activity are carefully designed and grounded on a dialogic approach, the activity can in fact shed light on the constraints and expectations associated with (interpreted) business negotiations and raise students' awareness of the coordinating role of the interpreter therein.

Keywords: interpreter-mediated business negotiations, role-play, English/Italian

1. Introduction

In the present chapter, we discuss the use of role-playing activities in the training of dialogue interpreters. To be more precise, we focus on the structured role-play (henceforth SRP) as a learning tool for undergraduate students of interpreting dealing with the formal encounters routinely referred to as business negotiations. We argue that SRPs can help students to (a) familiarize themselves with transactional and interactional aspects of business negotiations; (b) acquire related (semi-)specialized content and terminological knowledge; (c) practice different interpreting modes and strategies; (d) reflect on the complexity of the interpreter's role in 'triadic exchanges' (Mason 2001). These goals can only be achieved if the various steps of the role-playing activity (from the definition of objectives, the material preparation, and the briefing to the actual execution and the debriefing) are carefully planned and grounded on a dialogic approach.

The method and materials discussed illustrate a sample teaching unit taken from a dialogue interpreting (henceforth DI) module whereof the two authors were instructors for several years. The module was part of the English "language and culture mediation course" administered to second-year students enrolled in the three-year BA degree programme in "Intercultural and Linguistic Mediation" offered at the Advanced School of Modern Languages for Interpreters and Translators of the University of Bologna (Italy). The course addressed students with Italian as their LI (mostly native speakers) and English as either their L2 or L3 (with proficiency ranging between the CEFR's B2 and C1 levels; see Council of Europe 2001). Attending students had previously taken an introductory module on DI (during their first year), which was mainly aimed at developing their oral skills in and between the two languages involved.

The second-year DI module consisted of forty-eight hours taught over one semester (for a total of twelve weeks), with half of all lessons being co-conducted by two instructors. The latter had previous experience as professional interpreters and teachers of English as a foreign language and/or interpreting, and were respectively a native speaker of English and a native speaker of Italian. The co-conducted lessons were mainly devoted to simulate interpreter-mediated business negotiations using role-playing techniques, while the remaining lessons were occupied by a whole range of preparatory and complementary activities mainly aimed at strengthening students language-related and interpreting-specific skills, be they receptive (e.g. listening comprehension) or productive (e.g. summarizing and paraphrasing).

The main focus of this chapter is on the co-conducted interpreting lessons, which essentially revolve around a specific type of business exchanges, namely encounters taking place at trade fairs either between fair organizers and exhibitors or between exhibitors and clients. Although business interpreting occurs in a variety of settings and

encompasses a variety of formats (see Rudvin and Tomassini 2011, 68), commencing from this specific type of encounters seemed a natural thing to do, since trade fairs are the setting in which Italian interpreting students are most likely to start working.

In what follows we will sketch the main features of the role-play method (Section 2), introduce negotiation encounters and the role of interpreters therein (Section 3), illustrate the various steps of role-playing by means of a simulated interpreter-mediated exhibitor-client encounter at a trade fair (Section 4), and provide some concluding remarks on the use of SRPs within the DI class (Section 5).

2. The role-play and the dialogue interpreting class

Much has been written on role-playing in settings as diverse as psychotherapy, occupational training, and education, and a review of this vast literature is beyond the scope of the present section. What we aim to do here is to describe the main features of the role-play (RP) as an educational tool, paying special attention to its use in interpreter training.

Let us start by focusing on what the RP is and does, or is supposed to do. An RP is a *representation of social role behaviours* achieved by simulating real situations for training or awareness-raising purposes. It requires the presence of a *leader/facilitator*, one or more *actors*, and one or more *observer/s* (Boccola 2004,17). This working definition enables us to highlight some key points about the RP, starting from the very components of the term itself, namely *role* and *play*.

The word *play* defines the activity of putting on or taking part in a (theatrical) performance. Like any theatrical performance, an RP has its actors and director - whom we have referred to as leader/facilitator above - and often, although not necessarily, its audience (or observers); another common element is a script, or at least a set of guidelines or instructions on how to carry out the RP. *'Play*, however, is also commonly used to refer to the conduct, course, or action of a game. Despite lacking a winning condition, RPs can be said to qualify as games, in that players must comply with some rules, of which the first and most obvious one is the role-taking mechanism. Role-taking, which guides socialisation processes from an early age of our lives, implies accepting and implementing the "let's pretend" principle shaping RPs whereby participants switch back and forth between reality and fiction and, within these two frames, adopt "game-context identities" and "identities within the game" (Francis 1989).

Identities have to do not just with self-perceptions and desired impressions (see Goffman 1967 and 1974), but also with membership in specific categories, which are associated with "predicates of motives, rights, entitlements, obligations, knowledge, attributes and competencies" (Psathas 1999,44), and whose members perform "category-bound activities" (Sacks 1972), i.e. specific *roles*. We thus come to the other component of the term *role-play*'. As extensively discussed in sociology - whether we adopt a structural functional perspective (as in Parsons 1961) or an interactionist approach (as in Mead 1934) - the notion of role has to do with the norms and expectations related to an individual and her/his positioning within a given social system, and is thus at the interface between the personal and social dimensions.

Hence, what is staged during an RP is a set of different behaviours associated to individuals representing socially recognisable roles. Not surprisingly, therefore, the RP has been considered an especially valuable method in the acquisition of the relational competencies warranted by specific occupations (Boccola 2004,32), including the interpreter's. Indeed, virtually all modules of dialogue interpreting offered around the globe, be they part of university or vocational courses, include role-playing activities. To realize how widely used these activities are, suffice it to take a look at volumes like those by Rudvin and Tomassini (2011) and Bancroft *et al* (2015a and 2015b), to mention but two examples, as well as at most contributions to the present volume (e.g. Merlini; Hale and Gonzalez; Gonzalez Rodriguez and Spinolo). In these contributions, different types of role-playing activities are invoked as widely practiced methods in teaching dialogue interpreters to operate in various settings and situations and with different interlocutors.

As mentioned in 1 above, we have chosen to concentrate on *structured role-plays* based on a script enacted by two instructors playing the two "primary parties" in a business negotiation and students taking it in turns to play the role of the interpreter. According to the results of an online survey conducted among undergraduate students of interpreting at Italian universities (see Niemants and Cirillo 2016), the SRP seems to be an appreciated learning tool. In particular, when asked to express their opinions on the usefulness of RPs based on scripted dialogues, students ranked them very high in terms of (a) improving their knowledge of work-related activities, organizations, and settings; (b) improving their knowledge of domain-specific terminology/technical language; (c) improving

their listening comprehension and memory skills, and (d) learning how to manage speaking turns (e.g. how to interrupt either party to take the floor) and practise interpreting strategies (e.g. omitting and/or simplifying information, requesting and/or providing clarifications).

In Section 4 we will dwell on issues of design, conduction, and discussion of role-playing activities drawing on a sample script used in one of our lessons.⁴¹ Before doing so, however, we shall take a closer look at the (interpreted) communicative event we have chosen to analyse, i.e. business negotiations.

3. The (interpreter-mediated) business negotiation

The vast literature on business negotiations spans across very different disciplines and is driven by very different and often contrasting research interests, whereby there seems to be no general agreement on what counts as a negotiation. Here we move from a functional-pragmatic definition of negotiation as the interaction of two or more parties, each wanting to achieve its goals in the best possible way, but neither of which “is able to reach its goals alone, because the goals are to some extent controlled by the other side” (Wagner 1995,11). In business settings, these goals are essentially buying and selling, which can only be possible through cooperation between the parties. Typically, the buyer-seller relation involves conflicting aims like obtaining something by paying as little as possible (on the buyer’s side) and delivering that something for the highest possible price (on the seller’s side), which generate a process of mutual goal adjustment (see Rehbein 1995,69; Wagner 1995, 11) aimed at finding a compromise, i.e. reaching an agreement. More recently, Dannerer (2001) has argued for a process-oriented model as the best possible option for analysing the complexities of business negotiations. In drawing on Firth’s (1995,4-8) tripartite definition of negotiation as an event, an activity of social decision-making, and an interactional phenomenon, Dannerer sees the event “business meeting’ as recursive communication, in which what is negotiated is not just the contents of proposals and counterproposals, but also the participants’ power and influence, as well as interactional aspects like turn-taking. In other words, although business encounters are predominantly founded on an ‘equal partnership between negotiating parties’” (Smirnov 1997, 215), a great deal of interactional work is involved in the decision-making processes leading to any such agreement, all the more so when the interpreter comes in as a third party.⁴²

In mediated business negotiations, as in any other triadic exchange, the interpreter, by virtue of her/his direct access to almost all that is said and done by the other two parties during the encounter, plays a crucial role as a *coordinator* of the interaction, offering both translational and conversational contributions (Wadensjo 1998). Studies on interpreter-mediated business encounters have shown that the interpreter may need to manage both the information flow, e.g. by selecting and reorganising relevant information, and interpersonal relations, e.g. by maximising agreement and minimising disagreement (see Fogazzaro and Gavioli 2004, 183). This implies that whenever there is a problem in speaking, hearing, or understanding, the interpreter may actively participate in repair sequences aimed at fixing any such problem. In addition, and in the face of the myth of the invisible interpreter, “initiation, resolution, and translation of repair by interpreters are repeatedly treated by principal participants as allowable contributions to interpreter-mediated interaction” (Gavioli and Maxwell 2007,168). Along similar lines, as noted by Merlino (2009), the interpreter may need to mitigate potentially face-threatening acts by means of omission and/or substitution, thus acting as a filter pre-empting possible conflicts. This role of the interpreter as a facilitator and mediator, in the conciliatory, contractual meaning of the term mediation as explained by Pochhacker (2008), should be made visible to the interpreting student’s eyes throughout the various steps of the role-playing activity, as we will see in Section 4.

4. Simulating negotiations in the interpreting class

The present section is devoted to describing a sample role-playing activity conducted in a DI class and revolving

⁴¹ On the “rules of the game” in RPs see also Kadric this volume.

⁴² From a discourse-analytical perspective, the complexity of business negotiations further resides in what Cokely (2005b, 16-17) calls “embedded discourse types”, with negotiation proper co-existing with “inquiry”, “exposition”, “procedure”, etc. (see Table 1 and 4.3 below for the various moves and speech acts of a business negotiation).

around the simulation of a business encounter between an exhibitor and a client at a trade fair. In the following three subsections we will provide some suggestions on what to do before (4.1), during (4.2), and after (4.3) the actual RP.

4.1 Defining the objectives and setting the stage

The first thing to do is to define the learning outcomes of the role-playing activity as part of the more general expected outcomes of the interpreting course/module of which this activity is part. To do so, we need to consider its addressees, who in our case, as mentioned in Section 1, are undergraduate students with Italian as their LI and a good proficiency of English. Although they have attended a “language mediation” module as part of their L2 and L3 courses,⁴³ as well as at least two translation courses in two different language combinations (L1-L2 and L1-L3, both into and from their LI), they are relatively new to interpreting, and definitely not familiar with interpreting in institutional settings. Accordingly, what the second-year DI module aims to do is to (a) raise students’ awareness on the complexity of multi-party, multilingual, oral communication involving an interpreter; (b) help students to get acquainted with interactions that, despite not being properly institutional, are still part of a formal speech exchange system (see Sharrock and Watson 1985, 204) and, as such, display some recognizable features (e.g. specific purposes, distinctive procedural aspects, specialized content and language) and their own rituals (see Goffman 1967); (c) encourage them to take responsibility for deciding on the best translation strategies and most appropriate interpreter roles, as warranted by the situation in which they are called upon to interpret, thus managing the complexities related to (a) and (b).

The objectives listed above require some preliminary activities on the part of both students and teachers before they get involved in the RP proper. While students may have already acquired some basic knowledge of how oral, as opposed to written, communication works (particularly if they have already attended courses of applied linguistics, as is the case for our students), it may be a good idea to remind them of some key features of speech, including the fact that what is spoken cannot be cancelled and is not permanent (unless it is recorded), and the fact that speaking with someone else implies sharing the same utterance context and being co-present,⁴⁴ thus relying heavily on non-verbal cues and having the possibility of giving each other feedback (see Bazzanella 1994). When talk occurs in two or more languages, when those who speak are not just a pair but a threesome, or even a group of people, and one of these people plays the role of the interpreter, the communicative event can be rather complex. Presenting to the class short examples of authentic interpreter-mediated multilingual, multi-party conversations taken from different settings (of the kind discussed in e.g. Mason 2006 and Amato 2007) may spur students to engage in a first discussion on the role(s) of the interpreter and question the construct of the interpreter as a conduit,⁴⁵ an issue we shall return to in 4.3 and 5.⁴⁶

It is also advisable to briefly introduce the situation and setting under scrutiny, i.e. the exhibitor-client encounter at a trade fair. In this respect, as we will see in 4.2, the SPEAKING model developed by Hymes (1974) is a valuable tool to provide a detailed account of the (interpreted) communicative event (see Angelelli 2000a) students will be asked to simulate. The model can be referred to by either drawing on students’ previous knowledge or preparing a short *ad-hoc* presentation. As a preparatory activity, students are also provided with information on the various stages of a business transaction and on the organisation of trade fairs through presentations given by the teachers or the students themselves, as well as materials distributed in class and/or uploaded to dedicated e-learning platforms. Such input will give them the chance to familiarise themselves with contents and terminology that are likely to remain unchanged irrespective of the domains/industries on which the teachers decide to focus. Then, about one week before the scheduled role-playing lesson takes place, information on the chosen domain (e.g. furniture and interior design, consumer electronics, wine) is made available in the two working languages through handouts and/or suggested website links.

In the meantime, the teachers will have prepared a scripted dialogue containing the turns, respectively in English and Italian, of the two parties in the negotiation. While the script is probably one of the main reasons why

⁴³ The language mediation module is essentially aimed at improving their oral skills in the languages studied and includes bidirectional oral translation as one of many activities.

⁴⁴ At least in terms of temporal synchrony, as e.g. people speaking over the phone do not share the same space.

⁴⁵ Though it may be a good idea to simplify original transcripts if students are not familiar with transcription conventions.

⁴⁶ See the introduction to this volume for a discussion of the interpreter’s role(s).

the RP has been criticised for being inauthentic (see e.g. Stokoe 2011a and 2011b), we claim that it both helps the teachers to keep the focus on the students performance as an interpreter (rather than on their own performance as actors) during the RP and facilitates discussion and feedback after the RP.⁴⁷ Further, drawing on their own experience as interpreters and on the data provided by studies on naturally occurring interpreter-mediated interactions (as those mentioned in 3 above), teachers can design the role-playing activity in such a way as to make it less artificial and more *situationally* and *interactionally* authentic (see Ellis 2003). For instance, the script can be drafted to incorporate possible agenda mismatches and communication breakdowns, as well as related cultural and ethical issues, thus presenting the students with challenges of various kinds on which they will need to make decisions in real time during the simulation.

4.2 Enacting the RP

On the day of the role-playing lesson, before engaging in the simulation proper, a *briefing* session takes place in which students are encouraged to identify the key components of the interpreted communicative event they have been asked to prepare for. In this respect, the SPEAKING grid (Hymes 1974) can help them to brainstorm on what they should expect. Clearly, some of the information will have to be provided by the teachers (e.g. details about the participants) and some can only be guessed (e.g. the speech act sequence that will emerge from the interaction) and will have to be confirmed or amended once the RP is over. For ease of reference, we provide a fully-filled-in sample grid in Table 1.

After the briefing session, the RP can finally start following the dialogue previously drafted by the teachers. It may be worth noting here that not only are students not given any script or role card, but teachers, using their adlibbing skills, are also required to adjust the script

S	SETTING	Internationa] Housewares Show in Milan, Italy Exhibitor:
P	PARTICIPANTS	Mildred Garrison, Sales Manager at the US-based company Zestere cookware Client: Sonia Meucci, Purchase Manager at Italian retail company La Rinascita Interpreter hired by client
E	ENDS	Exhibitor aims at building commercial relationships with existing and new clients. Client aims at obtaining top quality- cookware from a new supplier Greeting, thanking, apologising, describing, reporting, requesting, suggesting, agreeing, disagreeing, etc.
A	ACT' SEQUENCE KEYS	Formal but friendly
K	INSTRUMENTALITIES	Oral channel, use of written texts/visual aids (e.g. catalogues, price lisps)
I		

as the “game” moves on based on students’ translational and conversational contributions. This reduces the risk of having a heavily

N	NORMS	Being on time, being informative and ‘on topic’, being flexible, etc.
---	-------	---

G GENRE Business talk/negotiation discourse, small talk script-bound RP with players acting as mere animators of the pre-prepared dialogue (see Sharrock and Watson 1985; Goffman 1981). As pointed out by Okada

Table 1. The SPEAKING model applied to trade fair negotiations (2010), the RP should remain an interactional joint effort. In other words, for the RP to continue, students need to understand the action that is required by teachers, and teachers need to monitor students’ actions and implicitly manage the direction of the exchange through interactional moves. The sequential context is thus continuously renewed in a turn-by-turn manner (*ibid.*, 1664).

Students alternate as interpreters and, when “off-duty”, are asked to observe the ongoing RP and take notes on the *what*, *how*, and *why* of the interaction. To be more precise, they are asked to jot down and classify the interpreter’s interventions (e.g. reduced renditions, clarification requests, shifts in footing, i.e. use of first vs. third person) and explain how these affect the ensuing interaction, and think of alternative versions or relevant next actions. The observations thus collected will then be discussed during the debriefing and feedback stage. For ease of reference, we have divided the dialogue into four main parts and numbered primary participants turns, and have provided an English version (in italics) of Italian originals. At the end of each part, we have highlighted some analytical points, which have to do with organizational, interactional, and translational aspects of the simulated event and will be dealt with at length in 4.3.⁴⁸ (1)

59 SM: Buon giorno Sig.ra Garrison. Grazie per aver acconsentito a questo incontro.

Good morning Ms. Garrison. Thank you for agreeing to meet me.

60 MG: Good morning, I'm glad I was able to fit you in. I had a meeting with

⁴⁷ In addition, in standardized testing situations, a script enhances fair assessment (see Wadensjd 2014,440). For reasons of space, however, assessment is not dealt with in the present chapter.

⁴⁸ We wish to thank our colleague Janette Mathias for co-authoring the simulated dialogue.

- a customer, but she had to cancel, so this works out for both of us. Please take a seat.
- 61 SM: Decisamente! Ed è stato anche molto facile trovare il vostro stand.
Absolutely! And it's been very easy to find your stand.
- 62 MG: I'm glad to hear that. Other visitors have complained about poor signage. This never happens in the United States coz we tend to provide very detailed descriptions and instructions, and this makes life and work easier.
- 63 SM: Questo è vero anche qui. Le indicazioni fornite sul sito della fiera e dal personale all'ingresso sono chiarissime ed è facile orientarsi. Ma tornando a voi, complimenti per la posizione. Con uno stand ad angolo di sicuro siete molto visibili. E sono davvero colpita dall'allestimento. Vi siete rivolti a Milano in Fiera?
That's true here as well. The directions provided by the fair's website and the staff at the entrance are very clear and it's easy to find your way. But going back to you, congratulations for your position. With a corner stand you are definitely very visible. And I'm impressed with the setting up. Who was in charge of that, Milano in Fiera?
- 64 MG: Well, Milano in Fiera provides a list of companies dealing with the setting up and decorations. We chose one company from the list when we first participated. And they have followed us ever since, we are very satisfied with their service.

Analytical points for Part 1

Stage of the interaction: opening (establishing rapport)

Acts or moves: greeting, thanking, allocating seats, giving compliments

Cultural presuppositions and related cross-cultural issues: American vs. European "way"

Translation strategies: omitting, substituting

(2)

- 65 SM: Come non esserlo, uno stand avveniristico! Ma veniamo a noi. Prima di iniziare, le spiego brevemente il motivo per cui ho chiesto un incontro con voi. La Rinascita vorrebbe potenziare il reparto living dei nostri grandi magazzini e acquisire nuovi fornitori, possibilmente di alto livello e che si differenzino dai soliti marchi europei.
I bet you are! It's a futuristic stand! But let's get down to business. Before starting I would like to briefly explain why I have asked for a meeting. La Rinascita has been planning to boost the living and dining room area of its department stores and acquire new suppliers that are high-end and different from the usual European brands.
- 66 MG: I see... and where are your department stores? What kind of clientele do you cater to? I'm only asking this because we have a policy at Zestere: our cookware cannot be sold in low-end department stores, Walmart, just to give you one name.
- 67 SM: Immagino. Beh consideri che La Rinascita è una catena italiana di grandi magazzini che si colloca nella fascia medio-alta, come avrò visto dalla documentazione che le ho inviato.
That's what I was expecting. Well, La Rinascita is an Italian retail chain operating high-end department stores, as you may have seen from the documentation I sent you.
- 68 MG: So basically you're just in the retail business? Clothing, housewares, etc.
- 69 SM: Sì, ma il gruppo è attivo in molti altri settori - dalla grande distribuzione ai servizi finanziari, dalla consulenza alle attività immobiliari. Il fatturato consolidato del Gruppo La Rinascita lo scorso anno è stato di circa 5.892 milioni di euro. I grandi magazzini la Rinascita sono presenti nelle maggiori città italiane.
Yes, but the group does business in various sectors, including large-scale retailing, financial services, and real estate. The group's consolidated turnover for last year was around 5,892 million Euro. La Rinascita department stores are in all major Italian cities.
- 70 MG: And what brand names do you carry? Just Italian or international brands too?
- 71 SM: Trattiamo marchi internazionali. Ecco perché, secondo me i vostri prodotti con la loro estetica troverebbero la loro giusta collocazione da noi.
We deal with international brands. That's why I think your nice-looking products would fit very well with our stores.

Analytical points for Part 2

Stage of the interaction: showing willingness to purchase

Acts or moves: giving information on needs and wants, showing interest and seeking further information, clarifying prior information, summarizing prior information, supporting case

Interpreting techniques: short consecutive, note-taking

(3)

- 72 MG: Well, they don't just look nice. You know Zestere has been in business since 1801. Our cookware is of top quality stainless steel construction coupled with a copper covered bottom to provide quick and even heat distribution. But were you interested in sets of pots and pans or just single items?
- 73 SM: Dando un'occhiata alla vostra linea di prodotti (sfogliando il catalogo), ho visto che avete varie soluzioni per quanto riguarda le batterie di pentole, ma sarei più interessata a degli articoli singoli. Sa, bisogna vedere se vanno incontro alle esigenze dei nostri clienti, quindi forse è meglio partire con pezzi singoli.
I was looking at your product lines (leafing through catalogue) and I saw that you offer various sets of pots and pans. But I was more interested in individual items. You know, we must first see whether those meet the needs of our customers. So I'd probably start with single pieces.
- 74 MG: Of course. I'd suggest, then, our classic line of pots and pans, the Copper Plus line. The line features an exposed copper base, is easy to clean, it has easy-to-grip, heat-proof handle and stainless steel lids.

- You could start out with one or two saucepans, a frying pan and the stockpot.
- 75 SM: Sì, sembra una buon'idea. E le batterie? Di quanti pezzi *k* composta una batteria?
Yes, that's a good idea. What about the sets? How many pieces are in a set?
- 76 MG: A set has 10 pieces...3 sauce pans, 2 frying pans, a stockpot and 4 lids, because the stockpot lid can be used for the frying pans. The only problem with a set is that it can't be broken up and sold individually. Plus, sets seem to sell well as wedding gifts more than anything else, at least this is what our retailers tell us.
- 77 SM: E l'altra linea ehe cosa comprende?
And what does the other line include?
- 78 MG: Oh, that's our Copper Top Plus line. Basically it's identical to the Copper Plus line except for the protective coating over the copper bottom to prevent discolouring. Plus, the Copper Top Plus line comes with glass lids rather than stainless steel. In my opinion, however, our classic Copper Plus line is more attractive, and less expensive.
- 79 SM: E parlando di prezzi, mi può dare un'idea dei prezzi su cui ci aggiriamo?
Talking about prices, could you give me a rough idea of how much those would be?
- 80 MG: Sure! Let's see... the smaller, 1-qt saucepan costs \$19.99, the 2-qt is \$22.99, and the 3-qt is \$25.99. The 8-qt stockpot costs \$47.99 and the 12-in frying pan is \$36.99. The lids are included in the price of each item. You will find the prices in Euro in the price list enclosed in our catalogue (pointing at catalogue).

Analytical points for Part 3

Stage of the interaction: showing willingness to purchase

Acts or moves: supporting case, seeking information, specifying limited needs, presenting goods and making a proposal, showing interest and seeking further information, clarifying prior information, supporting case, etc.

Reference to writ ten/visual input: catalogue, price list *Cross-cultural issues:*

measurement units *Translation strategies:* expanding

(4)

- 81 SM: Se per lei va bene farei un ordine ora e poi lo confermerei entro domani sera prima della chiusura della fiera. Vorrei prima confrontarmi con i miei collaboratori! per verificare ehe non abbia dimenticato nulla.
If that's fine with you, I will place an order now and confirm it by tomorrow evening before the exhibition's closing time. I would like to talk to my colleagues first to make sure there's nothing I have forgotten.
- 82 MG: Well then I would say let's wait until tomorrow when you're sure. Would you mind coming back at around 6pm tomorrow? Can your interpreter come with you? Will you be there as well? (talking to the interpreter)
- 83 SM: Ah d'accordo. Mi chiarisca ancora solo un paio di cose. Se ho capito bene non posso ordinare singoli pezzi all'interno di una batteria di pentole. E poi volevo chiederle quali sono i termini di pagamento e come viene effettuata la consegna. All right. I just need a couple more clarifications. If I got it right I cannot *order* single items from a set. And then I just *wanted* to ask about the terms of payment and delivery.
- 84 MG: That's right! No single item from a set can be sold individually. As to payment, for first-time customers Zestere requires a letter of credit and 30% of the total within 10 days of processing your order.
- 85 SM: prezzi FCA.
FCA prices.
- 86 MG: (without waiting for the interpreter to translate) Yes, FCA New York. Our European customers normally want the products to be sent air freight, I assume you'll want the merchandise to be sent air freight, too, right? If this is the case, there is a New-York based shipping agent we normally work with, who can take care of the shipping to the main Italian destinations. And of course we'll take care of packaging with the utmost care and attention.
- 87 SM: Perfetto, per ora direi che è tutto. Ci vediamo domani alle 18. La ringrazio molto del tempo ehe mi ha dedicato e spero ehe questo sia l'inizio di una lunga collaborazione.
Sounds perfect. I think that's all for now. See you tomorrow at 6pm. Thank you very much for your time and I hope this will be the starting point of a long trade relationship.
- 88 MG: Thank you. I hope we can start collaborating on a regular basis, too. And I hope you enjoy the fair. See you tomorrow.

Analytical points for Part 4

Stages of the interaction: purchase decision, negotiating terms, closing *Acts or moves:* making a proposal, giving an alternative, agreeing, summarizing prior information and seeking further information, maintaining contact,

closing *Specialized content and terminology:* Incoterms

Participation framework and footing: triadic vs. dyadic sequences, choosing first/third person

4.3 Giving feedback and facilitating discussion

Although the enactment of the RP is the climax of the lesson, the success of the role-playing activity largely depends on its last step, namely the *debriefing* session, and on how this is conducted. One of the things that we as teachers are supposed to do during the debriefing session is giving feedback on the performance of the students who have acted as interpreters in the simulation. As is widely known, feedback is one of the teacher's most difficult tasks,

and depending on how this task is performed it may have an inhibiting effect on the learner. On the one hand, teachers know that there are moments when they need to stop and wrap up what they have done in class by making relevant information explicit, summarizing the main points, and providing guidance, so that students can take stock of what they have learned. If these moments are missing, learning may be hampered. On the other hand, teachers should not oversee the interactional dimension of classroom activities, as by just doing “being the teacher”, they may also inhibit learning. One should avoid equating feedback with error correction and rather make comments that elicit students noticing and assist them in offering alternative solutions and motivate their decisions. This is best done through a dialogue not just with the students who have played the role of interpreters but with the whole class. Those who have observed the RP and have taken notes about it have in fact a crucial role, in that, being free from the pressure of both performing in front of the class and being assessed by the teachers, they can have both a holistic and an analytic perspective on the interaction and more clearly report on *what* the participants have done, *how* they have done it, and *why*, i.e. to what purpose and in response to which previous action.

A good starting point for class discussion may be to have the students identify the various stages of the transaction or, more generally, the interaction, and the various moves, or speech acts, making up each stage. Here (see the analytical points after excerpts 1-4) we have made reference to the institutionalized pattern of buying/selling, as illustrated in Rehbein (1995), and to the fifteen structural elements proposed by Ventola (1987 cited in Marriott 1995). This theoretical framework, together with the SPEAKING model proposed above (see 4.2), will help students to interpret individual utterances against the larger picture of a ritualized goal-oriented event. For instance, this may help to face potentially problematic situations like the one in turns 4 and 5 of excerpt (1).

Here the exhibitor is making reference to complaints about poor signage never taking place in US trade fairs, where very precise information makes everyone's life easier. This comment may be read as based on the cultural presupposition that Americans are better than other people in this respect, which may also explain the buyer's claim about the situation being the same at the Milan show and her account on the clarity of the information provided by the show's website and staff. Problematic turns like these typically spur discussion among students on whether it is appropriate for the interpreter to mitigate a potentially face-threatening act by producing reduced or modulated renditions (see Merlino 2009). This includes strategies like downgrading extreme formulations (e.g. “this *rarely* happens in the United States” rather than “this *never* happens in the United States”), and omitting strongly evaluative terms (“*poor* signage”), which may jeopardize the establishing rapport function of the opening phase of the encounter.

These strategies can be said to exemplify the *culture broker* role, brokering being key when people from different cultures interact and cross-cultural issues may arise (e.g. regarding differences in work patterns, social relationships, and lifestyle practices).⁴⁹ On a more general level, the mitigating strategies illustrated above are part and parcel of the interpreter's face-work. In the example discussed here, the interpreter may want to protect the client's positive face as a member of the Italian cultural group from the possibly face-threatening evaluation provided by the exhibitor. In other circumstances, the participants freedom of action may be at stake, and the interpreter may need to employ negative politeness strategies.^{50 51} In any case, as the one in the middle, s/he will have to manage a very delicate equilibrium constrained by contextual factors and situational contingencies. To mention but two aspects that are worth noting during classroom discussion, first, in a business negotiation a deal must be clinched and participants' moves will tend to be driven by economic interests; second, the fact that the interpreter may be hired by one of the parties (as in our example; see Table 1) has clear ethical implications, as it may raise issues of partiality.

Excerpts (2) and (3) may instead trigger discussion on interpreting-related skills and techniques. Longer turns, density of information, names, and figures (see e.g. turns 11, 18, 20, and 22) may overload memory and may therefore be better managed through note-taking. In addition, reference to or use of written texts and/or visuals (e.g. the catalogue in turns 15 and 22, which presumably contains both photos and texts) may be either a hindrance or a prompt for the interpreter, depending on whether or not s/he has already get acquainted with integrating spoken and written, or more generally visual, cues (see Mead this volume). In business encounters, for instance, it

⁴⁹ These differences are even more challenging when people from distant cultures are involved, for instance when people from a high-context culture interact with people from a low-context one (Italy itself is a rather high-context culture).

⁵⁰ See Brown and Levinson (1987) for a thorough discussion of face-work and politeness strategies.

⁵¹ For reasons of space, in excerpt (4) various stages have been merged into a single one.

is not uncommon for interpreters to find themselves sight-translating from brochures, reports or presentation slides; hence, this type of exercise may also be included in RPs. In excerpt (3), the use of US measurement units may prompt the interpreter to act as a *clarifier*, i.e. to expand on her/his rendition to explain to the buyer that one quart is nearly one litre and twelve inches correspond to around thirty centimetres and a half (see turn 22).

When dealing with excerpt (4), students are likely to note that the transaction is moving to a close as the parties progress towards an agreement and enter the “coda” of negotiating specific terms (i.e. payment and delivery).⁵¹ Students may equally well point out the specialized content and terminology (e.g. Incoterms) the interpreter needs to be familiar with (and they will point this out, since they will have prepared before the RPS), an example of which is FCA (Free Carrier) in turn 27. What is more interesting about this excerpt, however, and what the teachers will have to let emerge from both the RP and the ensuing discussion,⁵² is the changing participation framework, which may require a footing shift on the part of the interpreter.⁵³

In turn 24, the exhibitor addresses the interpreter directly, which will force the student to make a decision on how to proceed, e.g. act as a responder and provide an answer to Ms. Garrison, possibly before translating her turn into Italian for Ms. Meucci, or engaging in a dyadic sequence with the latter (who has hired the interpreter) to make arrangements for the following day. When resuming translation (after turn 25), the interpreter may thus need to add information that is not on the script and, in doing so, s/he may want to distinguish between the first person (to speak for herself) and the third person (to speak on behalf of Ms. Meucci). Students may be surprised at the possibility of using both persons. In fact, the idea of the interpreter as a non-person is so deeply rooted in interpreting standards of practice derived from conference interpreting that many interpreting teachers instruct their students to use exclusively the first person. On the contrary, we believe that even the inclusion of small changes in the participation framework of our RPs may help to train students for flexibility, as warranted by the need to adjust to an unfolding interaction.

Even a small change in the participation framework may in fact require the interpreter to provide not just a translational but also a conversational contribution. Any such ‘non-rendition’ (Wadensjö 1998) would in turn make the interpreter visible as a ratified participant and therefore make the distinction between first and third person not just possible, but also desirable to avoid confusion. This is arguably the case in our RP, where for organisational purposes, i.e. to arrange a follow-up to a first “exploratory” encounter, the exhibitor checks the availability of both the client and the interpreter (whom she addresses directly) to meet on the following day. The exhibitor may in fact not be aware of the agreements in place between the two, i.e. she may not know whether the interpreter is exclusively available to the client and for how long.⁵⁴

Another change in the participation framework occurs in turn 28, where the seller provides an answer to the buyer's question in turn 27 before the interpreter can translate. This short mixed-language dyadic sequence between the buyer and the seller shows that primary participants may sometimes understand each other, thus making translation by the interpreter unnecessary. This example may therefore raise students' awareness of the permeability of language barriers (see Meyer 2012) and of the ways in which the interpreter's participation is affected by the multilingual competencies of her/his co-participants (see Niemants and Stokoe this volume).

5. Conclusion

There are various ways in which the role-playing activity presented in this chapter can be improved to make it more conducive to the attainment of the objectives set out in 4.1, and the SRP is obviously not the only available tool for interpreting teachers. For instance, the role-playing sessions could be video-recorded to enable students to take a closer look at non-verbal aspects like gesture, gaze, and proxemics. If available, short excerpts from authentic (video)recorded and transcribed data could be compared to the simulated interactions conducted in class (see 4.1). Trips to fairs and shows could be organized to provide first-hand experience. Once they have familiarised themselves with the setting and communicative event, students may be encouraged to draft their own RPs for

⁵² To this end, including “stage directions” in the script (as has been done in turn 24 and 28) is crucial.

⁵³ On the notions of participation framework and footing see Goffman (1981).

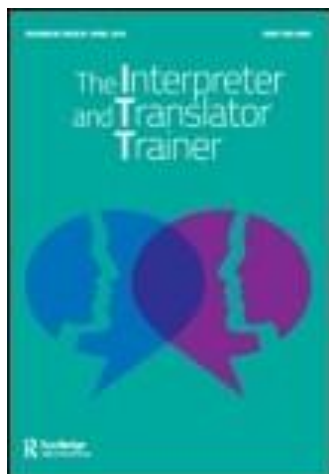
⁵⁴ Note that Ms. Meucci does not introduce the interpreter to Ms. Garrison at the beginning of the encounter. It may be fruitful for classroom discussion to problematize Lia's missing preliminary during the debriefing stage, and see whether the student “on duty” compensates for it by providing another conversational contribution, i.e. by making the interpreter introduce herself/himself.

classroom activities, which is likely to increase their motivation. As a follow-up, they may also be asked to write learning logs to stimulate reflection on their learning experience (e.g. they may be asked to answer questions like “what are the takeaways for students from applying the SPEAKING model to an interpreted-mediated business negotiation?”). More sophisticated tools include the Conversation Analytic Role-Play Method (or CARM; see Niemants and Stokoe this volume), which, however, requires teachers to be knowledgeable of conversation analysis and students to possess a metacom- municative and metatranslational awareness they may not yet have acquired at an early stage of their learning path as interpreters.

Hence, its limitations notwithstanding (see 4.1), the SRP can help students to understand that an interpreted-mediated exchange is always a *pas de trois*, as widely acknowledged by DI literature (see Niemants and Cirillo this volume). This understanding will arguably encourage them to abandon the myth of interpreting as text production and focus instead on interpreting as activity (see Wadensjo 1998). To achieve this goal, all participants need to play “fair”, i.e. by the rules of the game. This implies, on the part of the students, orienting to their “identities within the game” (Francis 1989; see 3 above) and the “framed activity” (Wadensjo 2014), rather than their “game-context identities” and the “framing activity”, and, on the part of the teachers, being transparent about what can be done (and cannot be done) with an RP. Ultimately, if carefully designed (see 4.1 and 4.2) and grounded on a dialogic approach (see 4.3), the SRP can prove a valuable tool for guiding dialogue interpreting students in moving their first steps into the complexity of triadic exchanges like business negotiations.

6.4 Muestras más importantes de los textos paralelos

This article was downloaded by: [University Of Surrey]
On: 26 May 2015, At: 11:56
Publisher: Routledge
Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



The Interpreter and Translator Trainer

Publication details, including instructions for authors and subscription information: <http://www.tandfonline.com/loi/ritt20>

Guest Editorial

Elena Davitti^a & Sergio Pasquandrea^b

^a
University of Surrey, UK

^b
University of Perugia, Italy
Published online: 13 Dec 2014.



CrossMark

[Click for updates](#)

To cite this article: Elena Davitti & Sergio Pasquandrea (2014) Guest Editorial, The Interpreter and Translator Trainer, 8:3, 329-335, DOI: [10.1080/1750399X.2014.973143](https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.973143)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2014.973143>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms & Conditions of access and use can be found at

<http://www.tandfonline.com/page/termsand-conditions>

Guest Editorial

1. 'Bridging the gap': empirical research meets dialogue interpreter education

Studies on dialogue interpreting (DI), i.e. mediated face-to-face scenarios in interlingual and intercultural contexts, represent a relatively young field of enquiry, which has only recently expanded its focus to include diverse professional settings (e.g. Pöchhacker and Shlesinger 2007; Gavioli and Maxwell 2007; de Pedro Ricoy, Perez, and Wilson 2009; Davitti 2013; Moser-Mercer Kherbiche, and Class 2014). Research carried out over the past two decades has also begun to include interactionist and descriptive approaches to the analysis of authentic data, with a view to accounting for the multifaceted nature of this mode of interpreting. For instance, discourse analysis, conversation analysis, pragmatics, symbolic interactionism, Bakhtinian dialogic theory, multimodal analysis and ethnographic fieldwork (see, among many others, Angelelli 2004, 2008; Baraldi and Gavioli 2012; Bolden 2000; Bot 2005; Davitti 2012; Pasquandrea 2011; Roy 2000; Wadensjö 2001; Wadensjö et al. 2007) are different frameworks adopted by empirical research which have succeeded in the task of unveiling the complex mechanisms underlying triadic exchanges (Mason 2001).

Although we are still learning about how interpreters and other parties-at-talk interact with one another as three inter-dependent cogs of an engine (Turner et al. 2009), the growing amount of research on interpreting as a situated practice has led to a strong call for greater connection between theory and pedagogy in the form of research-led teaching (Roy 2006; Pöchhacker 2010; Angelelli and Jacobson 2009), i.e. using findings from research on authentic mediated interaction to inform the way we teach interpreting students. Rather surprisingly, though, questions of the relevance and applicability of findings to dialogue interpreter education have been noticeably neglected, particularly in studies on spoken DI. Researchers typically focus on describing what has been found without necessarily attempting to cross research-to-education boundaries. The importance of investigating these issues is frequently highlighted in publications on DI, although discussion is often restricted to a call for further reflection. As a result, interpreter education building on empirical research findings has generated little systematic output and more work needs to be done to turn this 'burgeoning relationship' (Napier 2009, 2) into a successful and long-term partnership.

2. Integrating empirical research into education: why and how?

The fundamental question to address is: why should there be a role for empirical research in dialogue interpreter education? In other words, how can these findings contribute to truly 'empowering [students] to become full-fledged members of the communities in which they live and will work' (Kiraly 2000, 194), thus making them 'lifelong, reflective practitioners' (Winston 2005)? While empirical findings were not collected with a view to improving teaching practices, they provide insights into the real world, thus playing a very important role in 'build[ing] and extend[ing] our knowledge base on which sound instructional practices into the classroom must rest' (Pöchhacker 2010, 3).

That is the rationale for our Special Issue, which gathers papers using research on authentic data (without limitations of methodology, approach or setting) as a starting point to identify and meet the challenges imposed by real-life scenarios, thus equipping interpreting students with the skills needed to cope with them successfully. Each contribution will clearly address the following questions: why do these findings matter? How can education effectively benefit from them? How can trainers use these resources to fulfil their goals? Discussion will be framed around these questions and will consider reflective practices and the role that such findings can play in them. Each of the papers follows a distinct and cohesive approach, while the Special Issue as a whole revolves around three main thematic axes: relevance of existing empirical research for dialogue interpreter education; ways of employing authentic data in the classroom; and reconceptualising one of the most widespread practices in interpreter education, i.e. role plays.

2.1 Relevance of existing empirical research

The first two papers explore the relevance and applicability of (pre-existing) empirical findings from interaction-oriented studies of interpreter education. As pointed out by Pöschhacker (2010, 4), 'observational data from authentic interpreter-mediated events are still sorely lacking for [...] most issues for which an evidentiary basis for strategic guidance in the classroom would be desirable'. Through their micro-analytical approach based on authentic data, both papers identify and problematise some core notions of dialogue interpreting as a practice.

Baraldi and Gavioli rethink one of the basic tenets of prescriptive DI training, i.e. close renditions. In particular, the authors argue that the traditional view of closeness as found in many codes of conduct, which builds on the principle that interpreters are not supposed to alter, make additions to or omit anything, overlooks the complex pragmatic issues entailed in DI. As an alternative, they suggest that interpreters, also acting as intercultural mediators, should be prepared to achieve accuracy in (reflexive) coordination, i.e. the ability to focus not only on the meaning of the single utterance being translated, but on the wider interactional goals of the interpreter-mediated encounter. The paper relies on a corpus of over 300 authentic interpreter-mediated interactions in medical contexts. The authors examine different typologies of question–answer sequences in which interpreters produce 'non-renditions' – that is, in Wadensjö's (1998, 108) terms, 'a "text" which is analysable as an interpreter's initiative or response which does not correspond (as translation) to a prior "original" utterance'. Building on empirical findings, it is shown that, in many cases, non-renditions are key to achieving 'accuracy' in pragmatic and interactional terms.

Penn and Watermeyer's article focuses on medical interaction in a child psychiatry clinic in South Africa, where cultural brokers work together with clinicians. Analysis of two types of 'organisational routines' (i.e. 'repeated patterns of interdependent actions involving multiple actors bound by rules and customs as well as specific and particular spatial and temporal features', p. 355) which recur within such triadic exchanges shows that they may lead to a 'paradoxical' effect: on the one hand, breaking asymmetry; on the other, leading to interpreting practices which look 'problematic', i.e. seemingly beyond the interpreter's role. The authors claim that the study of such 'problematic practices' can be relevant for evaluating the efficacy of the interpreters' actions and for gaining a better understanding of thorny issues such as power, asymmetry and control over the interaction. To this end, the paper relies on a mixed approach, employing both qualitative and quantitative methodologies and triangulating different types of data, i.e. video-recordings of actual interactions, semi-structured interviews and reflective sessions with the caregivers.

Building on the analysis of authentic data, these two papers shed new light on well-established and commonly accepted notions by isolating and discussing some unexplored linguistic and interactional devices. They both posit that awareness of such findings among interpreting students is crucial for the latter to be able to grasp the complexity of actual working contexts and the impact of specific moves, thus learning how to adjust their behaviour on the basis of a number of contextual and interactional cues. Such awareness can only derive from a close look at real-life contexts, which can in turn enhance flexibility and critical thinking, thus enriching (self-)reflexive practices.

2.2 Employing authentic data in the classroom

The second strand of papers revolves around the thematic axis of applicability of findings in the classroom, thus moving beyond a purely awareness-raising framework and suggesting practical ways in which the wealth of knowledge gained via empirical research can be turned into practical, evidence-based classroom activities that expose students to real-life events. In particular, each paper presents a different take on how observation of naturally occurring data can be conducted with interpreting students: the focus is on a similar interactional event, i.e. medical consultation, which is explored through different methodological lenses.

Davitti and Pasquandrea draw on the most recent developments of Applied Conversation Analysis to elaborate on a teaching method called 'guided data sessions'. This method is inspired by the well-established practice of the 'data session', commonly employed within Conversation Analysis to enable researchers to share their views on a given dataset. This practice is adapted so as to be viable in the classroom. The paper relies on two different corpora of interpreter-mediated interaction, video-recorded in medical and in pedagogical settings. It illustrates a practical experience in which four different extracts from the corpora were pre-selected, shown to a class of postgraduate interpreting students and discussed on the basis of guiding questions. A questionnaire was administered to the students after class, in order to test their reactions and to evaluate the impact of the activity. The authors claim that reflection on real data in the classroom has contributed to raising the students' awareness of some subtle interactional dynamics as well as of the importance to overcome the traditional view of dialogue interpreters as passive participants, thus calling into question some widely accepted concepts, such as interpreters' agency, neutrality and invisibility.

Krystallidou employs a similar methodology to focus on the role of multimodal elements (gaze, body orientation) in a corpus of interpreter-mediated medical encounters. Her analysis relies on Goffman's (1981) concept of 'participation framework', combined with Norris' (2004) approach to multimodality. The paper focuses on the mutual relationship between the three participants (interpreter, patient and doctor) and on the ways in which gaze and body orientation influence their in-/exclusion from the interaction. Ways in which reflection on these issues can be effectively integrated in the interpreter curriculum are shown by reporting on a teaching activity conducted with postgraduate students, modelled on Stokoe's (2011) CARM ('Conversation Analytic Role play Method'). The author concludes that such activity can not only enhance the students' sensitivity towards interactional and multimodal dynamics but also contribute to the development of a more 'patient-centred' framework for medical communication, in which patients are effectively included in the interaction.

Tebble reports on a project carried out within an Australian university in which a corpus of interpreter-mediated medical consultations has been transcribed and analysed, in order to elaborate on a model of the different stages of a his specific 'genre' (i.e. a 'staged, goal-oriented activity', p. 419) as conceptualised by Systemic Functional Grammar. The features identified through the analysis

were then employed to develop teaching material through which students can familiarise themselves with the structure of medical encounters, recognise the features peculiar to their genre and formulate strategies to manage them effectively in terms of vocabulary choice, information exchange, textual cohesion and interactional contingencies.

All contributions within this strand exemplify different ways in which the specific learning task of observation and discussion of authentic data can be implemented in the classroom and can encourage students to achieve a more profound understanding of interpreting dynamics and interactional factors. This activity therefore aims to enhance active learning (Kember and Leung 2005; Evensky 1996; Wilson 1981) and promote a learner-centered approach to interpreter education.

2.3 Rethinking role plays

The third group of papers gathers around the thematic axis of role plays and attempts to reconceptualise this practice by presenting alternative ways in which they can be designed and performed. Role plays are a training activity and an assessment method widely used by interpreter educators as a means to recreate real-life scenarios and provide students with an opportunity for more experiential learning (Kolb 1984), intended as active learning that occurs through direct participation in an event and hands-on encounter with the phenomena being studied (Houle 1980; Borzak 1981). This practice, therefore, represents a very powerful tool to complement learning achieved through reflection via data observation. Contributions revolving around this thematic axis highlight the limitations of traditional approaches relying on scripted dialogues, thus not truly reflecting and accounting for the variety of interactional possibilities which characterise real-life events. New, more flexible methodologies are therefore suggested to overcome this issue and provide for opportunities to immerse students in real-life dynamic situations.

Wadensjö provides an extensive literature review on role plays, highlighting both their strengths and limitations, particularly with regard to the possibility of reproducing the interactional aspects of an interpreter-mediated event. Role play practices are then analysed as they are employed in Sweden to assess interpreters' performance. Finally, the author reports on the results of two seminars with interpreter educators aimed at analysing video-recordings of authentic role play sessions using Stokoe's CARM methodology. Wadensjö argues that, although scripted role plays are a well-established method of assessing interpreters' performances and a reliable tool to judge the accuracy of interpreters' rendition, they nevertheless show some limitations in dealing with the complexity of real-life interaction. Analysis of actual role play sessions, conceived as a self-reflective activity, can thus help educators to enhance their reliability and effectiveness as an assessment tool.

Kadic's paper builds on a well-established methodology in theatre studies, i.e. the Theatre of the Oppressed. Founded on a dialogic approach to theatrical performance, the Theatre of the Oppressed aims at bringing conflict to light and developing solutions to overcome it. The author proposes the application of this method to dialogue interpreter education: interpreting students are required to re-stage real-life situations in order to enhance their own awareness of the power dynamics inherent in any interpreter-mediated interaction, find new solutions to conflict and test their effectiveness. Multimodal elements (particularly body language) are considered crucial elements in shaping the development of dialogue. Kadic argues that the suggested practice can constitute a valid alternative to training methods exclusively based on scripted role plays, and put students more effectively in contact with real-life situations.

Braun and Slater illustrate the results of the European project IVY (Interpreting in Virtual Reality), coordinated at the University of Surrey. IVY exploits an immersive environment based on the 3D world Second Life. Two spoken-language corpora are used as a template for constructing dialogues, which are translated into different language combinations. They are then integrated into the 3D environment to allow for situated learning and simulate actual contexts of professional practice in realistic environments. The authors posit that such a methodology helps develop dialogic and interactional skills and can be further enhanced, e.g. by allowing students to interact directly in the virtual environment or to actively modify it.

3. Conclusions

Borrowing an analogy from chemistry, only a few atoms in nature are capable of independent existence; most elements, by sharing electrons, can form multiple covalent bonds and turn into complex, stable molecules with desirable properties. Similarly, empirical interpreting research and dialogue interpreting education have too long been considered as independent elements. A double bond needs to be established between them, which can only happen through mutual sharing of 'particles' in the form of newly acquired knowledge and teaching practices. Just as in nature there is a lot of flexibility in terms of how bonds are created, the cross-fertilisation between interpreter education and empirical research can take multiple forms and shape a plethora of evidence-based activities that can enrich the interpreter curriculum, thus achieving the goal of training professionals who are 'critical thinkers, independent learners, and reflective and ethical practitioners' (Napier 2011, 1).

References

- Angelelli, C. 2004. *Medical Interpreting and Cross-Cultural Communication*. Cambridge: CUP.
- Angelelli, C. 2008. "The Role of the Interpreter in the Healthcare Setting: A Plea for a Dialogue Between Research and Practice." In *Building Bridges: The Controversial Role of the Community Interpreter*, edited by C. Valero Garcés and A. Martin, 139–152. Amsterdam: John Benjamins.
- Angelelli, C., and H. Jacobson. 2009. "Introduction: Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies: A Call for Dialogue Between Research and Practice." In *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*, edited by C. Angelelli and H. Jacobson, 1–12. Amsterdam: John Benjamins.
- Baraldi, C., and L. Gavioli, eds. 2012. *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bolden, G. 2000. "Toward Understanding Practices of Medical Interpreting: Interpreters' Involvement in History Taking." *Discourse Studies* 2 (4): 387–419. doi:10.1177/146144560002004001.
- Borzak, L., ed. 1981. *Field Study. A source book for experiential learning*. London: Sage.
- Bot, H. 2005. *Dialogue Interpreting in Mental Health*. Amsterdam: Rodopi.
- Davitti, E. 2012. "Dialogue Interpreting as Intercultural Mediation. Integrating Talk and Gaze in the Analysis of Mediated Parent-Teacher Meetings." PhD diss., University of Manchester.
- Davitti, E. 2013. "Dialogue Interpreting as Intercultural Mediation: Interpreter's Use of Upgrading Moves in Parent-Teacher Meetings." *Interpreting* 15 (2): 168–199. doi:10.1075/intp.15.2.02dav.
- de Pedro Rico, R., I. Perez, and C. Wilson, eds. 2009. *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester: St. Jerome.
- Evensky, J. 1996. "The Lecture: General Thoughts on Lecturing." In *University Teaching: A Guide for Graduate Student*, edited by L. M. Lambert, S. L. Tice, and P. H. Featherstone, 9–28. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Gavioli, L., and N. Maxwell. 2007. "Interpreter Intervention in Mediated Business Talk." In *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*, edited by H. Bowles, P. Seedhouse, and M. Gotti, 141–182. Bern: Peter Lang.
- Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Houle, C. O. 1980. *Continuing Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kember, D., and D. Y. P. Leung. 2005. "The Influence of Active Learning Experiences on the Development of Graduate Capabilities." *Studies in Higher Education* 30 (2): 155–170. doi:10.1080/03075070500043127.
- Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment From Theory to Practice*. Manchester: St Jerome.

- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Mason, I., ed. 2001. *Triadic Exchanges. Studies in Dialogue Interpreting*. Manchester: St. Jerome.
- Moser-Mercer, B., Kherbiche, L., Class, B. 2014. "Interpreting Conflict: Training Challenges in Humanitarian Field Interpreting." *Journal of Human Rights Practice* 6 (1): 140–158. doi:10.1093/jhuman/hut025.
- Napier, J. 2009. "The real Voyage of Discovery." *International Journal of Interpreter Education* 1: 1–6. <http://www.cit-asl.org/new/wp-content/uploads/2014/07/Editorial-Vol1.pdf>.
- Napier, J. 2011. "Education, Educating, Educational." *International Journal of Interpreter Education* 3: 1–3. <http://www.cit-asl.org/new/wp-content/uploads/2014/07/0-Editorial.pdf>.
- Norris, S. 2004. *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London: Routledge.
- Pasquandrea, S. 2011. "Managing Multiple Actions Through Multimodality. Doctors' Involvement in Interpreter-Mediated Interactions." *Language in Society* 40 (4): 455–481. doi:10.1017/S0047404511000479.
- Pöchhacker, F., and M. Shlesinger, eds. 2007. *Healthcare Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pöchhacker, F. 2010. "The Role of Research in Interpreter Education." *The International Journal for Translation and Interpreting Research* 2 (1): 1–10. <http://trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/80/62>.
- Roy, C. 2000. *Interpreting as a Discourse Process*. New York: Oxford University Press.
- Roy, C., ed. 2006. *New Approaches in Interpreter Education*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Stokoe, E. 2011. "Simulated Interaction and Communication Skills Training: The Conversation Analytic Role-play Method." In *Applied Conversation Analysis: Changing Institutional Practices*, edited by C. Antaki, 119–139. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Turner, G., K. Pollitt, A. John Merrison, B. Davies, and G. Quinn. 2009. "The pragmatics of dialogue interpreting between sign and speech." Paper presented at the 11th IPrA International Pragmatics Conference, Melbourne, July 12–17.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as Interaction*. London: Longman.
- Wadensjö, C. 2001. "Interpreting in Crisis: The Interpreter's Position in Therapeutic Encounters." In *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*, edited by I. Mason, 71–85. Manchester: St. Jerome.
- Wadensjö, C., B. E. Dimitrova, and A.-L. Nilsson, eds. 2007. *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wilson, J. D. 1981. *Student Learning in Higher Education*. London: Croom Helm.
- Winston, E. A. 2005. "Designing a Curriculum for American Sign Language/English Interpreting Educators." In *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*, edited by M. Marschark, R. Peterson, and E. A. Winston, 208–234. New York: Oxford University Press.

Elena Davitti

University of Surrey, UK
e.davitti@surrey.ac.uk

Sergio Pasquandrea University of
Perugia, Italy



Cultivos Tropicales
ISSN: 0258-5936 revista@inca.edu.cu
Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas
Cuba

Yong, Ania

EL CULTIVO DEL ROSAL Y SU PROPAGACIÓN

Cultivos Tropicales, vol. 25, núm. 2, 2004, pp. 53-67

Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas

La Habana, Cuba

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193217832008>

Cultivos Tropicales, 2004, vol. 25, no. 2, p. 53-67

Revisión bibliográfica EL CULTIVO DEL ROSAL Y SU PROPAGACIÓN

Ania Yong

ABSTRACT. The rose is an extremely appreciated flower in gardening. In fact, it is the ornamental flower par excellence and it is probably the most popular one among all garden flowers. The rose in Cuba has always had a great popular demand, although the market does not have available quantity or the necessary quality to cover such demand. Elementary aspects of rose crop are presented in this paper, making emphasis on the propagation and establishment of the rosebush, which are considered important issues to be taken into account to obtain enough quality flower to cover the great consumption demands of the national market. *Key words:* rosales, rosa, plant propagation

RESUMEN. La rosa es una flor sumamente apreciada en jardinería. En realidad es la flor ornamental por excelencia y probablemente la más popular de todas las flores de jardín. La rosa en Cuba siempre ha sido de gran demanda popular, aunque en el mercado no se disponga de la cantidad ni la calidad necesaria para cubrir dicha demanda. En el siguiente trabajo se abordan de manera general aspectos elementales del cultivo, haciendo énfasis en la propagación y el establecimiento del rosal, acápites importantes a tener en cuenta para obtener flores con calidad y en cantidades suficientes para cubrir las grandes demandas de consumo de flores del mercado nacional.

Palabras clave: rosales, rosa (género), propagación de plantas

INTRODUCCIÓN

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Tan antiguo que se pierde en la lejanía de los tiempos, el cultivo de plantas ornamentales constituye una ocupación básica de la humanidad. La habilidad del hombre en la propagación y el cultivo de las variedades específicas, no estuvo solo en función de su uso alimentario o de protección, sino también como búsqueda espiritual del recreo y la satisfacción estética (1).

La rosa es una planta exótica de gran interés ornamental que pertenece a la familia de las Rosáceas (2). En la actualidad es una de las especies más conocida, cultivada y solicitada como flor cortada; su insuperable belleza, la amplia variedad de sus colores, tonos y combinaciones que presenta, su suave fragancia y la diversidad de formas, hacen de las rosas un elemento de exquisita plasticidad, que ocupa, sin lugar a dudas, un lugar preferente en la decoración y el gusto del público consumidor.

Ania Yong, Investigadora del Departamento de Fitotecnia, Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas, Gaveta Postal 1, San José de las Lajas, La Habana, CP 32 700.

ayong@inca.edu.cu

Las rosas cultivadas hoy en día son el resultado de numerosos procesos de cruzamiento y selección, que han dado lugar al establecimiento de tipos de acuerdo al tamaño y número de flores y al uso que se destinan, pero los llamados "híbridos de té" son los tipos más utilizados (3).

En la actualidad, dentro del sector de flor cortada es el cultivo más importante a escala mundial, calculándose que hay más de 4 000 hectáreas destinadas a su cultivo. Ocupa junto al clavel y al crisantemo un lugar destacado en el comercio internacional de flores (4). En la mayoría de los países cálidos, ha sido siempre una de las especies que más éxito ha alcanzado, superando incluso a crisantemos y claveles. Concretamente, a partir del inicio de la década de los 90, su liderazgo se ha consolidado debido principalmente a una mejora de las variedades, ampliación de la oferta durante todo el año y la creciente demanda de rosas para uso doméstico, completándose así la demanda del mercado tradicional basada en rosas de largo tallo (5).

En Cuba, la producción de flores se ha mantenido a pequeña escala en manos de pequeños productores que han mantenido nuestras tradiciones, pero en la última década, gracias al movimiento de Agricultura Urbana, estas producciones se han incrementado progresivamente (6). Con vistas a poder cubrir la demanda que existe, los principales retos de la floricultura en Cuba son satisfacer con calidad las demandas de la población, respetar los recursos naturales usados en la producción florícola y hacer una contribución al desarrollo económico del país.

CARACTERÍSTICAS BOTÁNICAS

Taxonomía. Las rosas (*Rosa* sp.) son arbustos de ornamento cultivados principalmente por sus hermosas flores, sus características y también sus vistosos frutos y atractivo follaje (7).

Su clasificación botánica es la siguiente:

Reino Vegetal

División Espermatofitos

Subdivisión Angiospermas

Clase Dicotiledóneas

Orden Rosales

Familia Rosáceas

Tribu Roseas Género *Rosa* Especie Sp.

Morfología. La familia de las Rosáceas comprende plantas muy variadas en su aspecto, pues incluye desde plantas que no tienen más de 15 cm de altura, pasando por todos los tamaños y formas posibles de arbustos, hasta trepadoras que alcanzan los 12 m (8). Son cultivados principalmente por las hermosas flores que presentan; desde la belleza y la sencillez de la rosa silvestre, hasta los suntuosos capullos con muchos pétalos que caracterizan a algunas de las rosas más antiguas.

La característica más pronunciada en el cultivo de la rosa híbrida es ser una planta siempre verde, con floración continua (9).

Raíz. La rosa posee raíz pivotante, vigorosa y profunda. En las plantas procedentes de estacas este carácter se pierde, puesto que el sistema radical del rosal se vuelve proporcionalmente pequeño (aproximadamente entre 5-10 % del peso total), por lo que su capacidad productiva es menor y al cabo de uno a dos años la calidad de la flor baja significativamente. En las plantas injertadas, el sistema radical es bien desarrollado, lo que permite a estas plantas lograr una mayor producción y calidad de las flores (10). *Tallo.* Los rosales presentan ramas lignificadas, crecimiento erecto o sarmentoso, color verde o con tintes rojizos o marrón cuando jóvenes, variando de pardo a grisáceo a medida que envejecen; con espinas más o menos desarrolladas y variadas formas, existiendo variedades inermes o con muy pocas de ellas (11).

El tallo del rosal es leñoso y termina siempre en flor, en caso de que no ocurra un aborto (9). Además, en una rama que florece existe el dominio apical que no es igual para todas las yemas; existe un gradiente de control: a medida que se baja, el control es mayor. El ápice vegetativo del tallo joven desarrolla un número de hojas y luego de forma repentina empieza a desarrollar los miembros de la flor y así termina su crecimiento, o sea, que el crecimiento del tallo finaliza en una flor terminal. En la planta encontramos tallos sin flor o tallos ciegos.

Hojas. La hoja típica de los rosales tiene una superficie lisa y está compuesta de cinco o siete folíolos. Este modelo general se aplica a casi todas las variedades de jardín, pero el brillo de la superficie varía mucho según la variedad considerada. Algunas son brillantes como si recientemente se hubiera tratado con aceite; pero otras al contrario, son totalmente mates. Las hojas de muchas variedades oscilan entre dos extremos y, por ello, se distinguen tres grupos básicos: brillante, semibrillante y mate. No todas las hojas tienen cinco o siete folíolos y algunas tienen un follaje denso, muy atractivo, compuesto de numerosos folíolos pequeños. Además, la superficie de las hojas no siempre es lisa, existen hojas con nervaduras profundas rugosas, que les proporcionan un aspecto característico (12).

Flores. En su tipo, las flores son completas, de cinco pétalos y periginias, es decir, con el tálamo de bordes más o menos elevados alrededor del gineceo, lo que le confiere formas de tasa o copa, y lleva inserto en lo alto de los sépalos, pétalos y estambres (11).

Fruto. Los frutos son secos, indehiscentes, monospermos y muy duros (2). Después de la caída de las flores, las vainas del fruto coloreadas y carnosas de algunos rosales arbustivos, constituyen una nueva y hermosa decoración en el jardín otoñal (12). Se pueden encontrar de muchas formas (redondos, alargados, forma de botella) y colores (rojos, negros) y hasta existen escaramujos espinosos.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y ACTUALIDADES DEL CULTIVO DE LA ROSA

La rosa se considera originaria de la China y se habla de ella desde hace más de 4 000 años. En su proceso de expansión, la rosa llegó a la India, Persia, Grecia, Italia y España, países que conocieron la rosa a todo lo largo de su historia.

A principios del siglo XIX, la emperatriz Josefina de Francia mandó a recolectar por toda Europa todas las variedades de rosas conocidas en aquel entonces y formó los famosos jardines de rosas en el palacio de Malmaison. Fue a partir de ese momento que el cultivo de la rosa recibió el estímulo que habría de convertirla en la flor más popular del mundo.

En 1815, Francia se puso a la vanguardia de este cultivo. Diez años después ya se conocían más de 5 000 variedades. Posteriormente las rosas fueron traídas a América por hispanos y sajones, y hoy en día, se cultiva comercialmente en varios países de este continente, especialmente en Estados Unidos de Norteamérica, México, Colombia, Ecuador, Costa Rica y Guatemala (7).

Por otra parte, algunos autores señalan que sus principales centros de origen se encuentran en las zonas templadas y subtropicales del hemisferio norte (13). Las investigaciones de los especialistas en rosicultura son coincidentes de que la mayor concentración de especies silvestres se encuentran en Asia Central, muy especialmente en las mesetas de Irán, Pamir y el Tibet, como asimismo en los macizos montañosos del Altai y el Himalaya. La excepción a este marco natural ha podido conformar muy pocas especies como ser la alpina y la rubrifolia, ambas oriundas de Europa Central.

La introducción de la rosa en nuestro país resulta imprecisa, aunque se sabe que fue traída por los colonizadores y que constituyó una de las especies iniciales cultivadas en el jardín cubano (2). La floricultura, la jardinería y el cultivo de plantas medicinales se encuentran íntimamente ligados al desarrollo de la industria azucarera, que manifestó en las primeras décadas del siglo XIX su inicial ascenso (14). Ya a mediados del siglo XIX, habían surgido en La Habana los primeros jardines comerciales que se dedicaban al cultivo de los rosales y plantas ornamentales.

Situación actual de la floricultura. La producción mundial de flores ocupa más de 190 000 hectáreas, según datos publicados por la revista Floraculture, alcanzando un valor de más de 16 000 millones de dólares. La mayoría de las zonas productoras se hallan en los principales mercados de consumo o cerca de ellos. Los principales países productores son Holanda, con 7 378 hectáreas, Estados Unidos, con 20 181 hectáreas y Japón, con 17 569 hectáreas. Estos tres países controlan aproximadamente el 50 % del valor de la producción mundial y más del 20 % del área de producción (15).

La distribución de rosas en el mundo es la que sigue (5):

Holanda es el principal productor de rosas a nivel europeo y el centro de reexportación de la mayoría de rosas que se importan en todo el mundo.

Tanto en Francia como en España la superficie dedicada a rosas es de unas 540 hectáreas, habiéndose constatado en Francia cierta disminución del número de hectáreas. En España, donde la rosa es la segunda especie cultivada tras el clavel, se destaca la producción de las Islas Canarias (más de 150 hectáreas), siendo allí la primera especie más cultivada, muy por delante del clavel.

Israel, uno de los principales proveedores de rosa a la Unión Europea, se halla en proceso de aumentar las superficies de cultivo con el desarrollo de producciones en territorios palestinos.

Entre los países africanos, se destaca sobre todo la evolución experimentada por Kenia, primer productor en el continente. En cuestión de tan solo cinco años, la superficie de cultivo ha aumentado considerablemente, al tiempo que se ha llevado a cabo una completa modernización de los sistemas y equipos de cultivo.

La competencia de países latinoamericanos, de donde procede más del 50 % de las rosas consumidas en Estados Unidos, ha repercutido seriamente en el país norteamericano, llevándolo a una reducción drástica de las superficies de cultivo.

Colombia y Ecuador, gracias a las excelentes condiciones climáticas para el cultivo de flores, han visto florecer tanto en producción como en exportación su potencial.

Especial interés merece el caso de Ecuador, cuya superficie de cultivo dedicada a rosas ha pasado de 656 hectáreas en 1995 a 915 hectáreas en 1996 y la previsión de este año se estima en 1 100 hectáreas.

En Japón, primer mercado de consumo en Asia, las superficies van también en aumento y en la India, donde se cultivan en la actualidad unas 100 hectáreas, existen numerosos proyectos de desarrollo para el sector florícola y ciertas regiones donde la producción de rosas tiene un futuro prometedor de cara a aumentar las exportaciones agrícolas.

Se ha señalado la importancia de la protección de las plantas (lucha fitosanitaria), como una de las prioridades para el nuevo siglo en los rosales (16). Existe una investigación muy extensiva que incluye la introducción de enemigos naturales (plagas) y enfermedades por parte de varios equipos en diferentes países, con introducción de resistencia genética y mejora del control ambiental. La mayoría de los resultados son muy prometedores y algunos de ellos ya se han introducido en la práctica. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la investigación de protección de cultivos está directamente relacionada con el manejo de los rosales.

En 1996, las exportaciones totales del sector ornamental se presentan en la Tabla I (17).

Tabla I. Situación mundial del sector en 1996 (flor cortada y planta ornamental)

Proveedores	Miles de dólares	Porcentaje
Países bajos	3 795.882	53.5
Colombia	588.142	8.3
Dinamarca	432.458	6.1
Italia	357.881	5.0
Bélgica	313.452	4.4
Luxemburgo		
Israel	225.082	3.2
Alemania	183.814	2.6
España	150.429	2.1
EEUU	141.181	2.0
Francia	127.554	1.8
Kenya	116.921	1.6
Canadá	115.339	1.6
Ecuador	99.997	1.4
Costa Rica	79.400	1.1
Tailandia	75.662	1.1
Subtotal	6 803.194	95.9
Otros países	291.221	4.1
Total	7 094.415	100.0

Sin duda, las rosas seguirán consumiéndose en un futuro. Sin embargo, para mantener la rentabilidad, habrá que encontrar respuesta a los problemas actuales, localizando formas nuevas y sistemas para reducir los costos de producción, mejorar la calidad de las flores y la longevidad, extendiendo la vida útil económica de las plantas y aumentar la producción de flores de variedades más solicitadas por los consumidores (16).

Los rosales en Cuba. En Cuba, el mercado de flores al igual que los hábitos de consumo han sufrido profundas modificaciones, según las épocas y el desarrollo económico y cultural (18). En la

actualidad, el cultivo de las flores incrementa día a día sus posibilidades, ya que no solo las características climáticas de Cuba resultan favorables al desarrollo de este renglón productivo, sino que las perspectivas del consumo presentan una sólida tendencia a su elevación y cada día son más los valores que se le reconocen a estas plantas.

En Cuba, la producción de flores desde sus inicios muestra una gran dependencia internacional y aunque se observa en estos momentos un incremento en el consumo de flores y plantas ornamentales, aún es muy bajo (6).

La producción de flores en Cuba ha estado categorizada en la empresa de flores, que hasta 1981 su objetivo social era la producción de flores con destino a la producción en Ciudad de La Habana, con alta prioridad en el servicio fúnebre y todas sus producciones eran vendidas a una empresa del Poder Popular en Ciudad de La Habana. Paralela a la producción de flores se fue desarrollando la producción de plantas ornamentales con fines exportables. En 1993 se autorizó a la empresa Tropiflora ejecutar directa y permanentemente operaciones de comercio exterior, traspasando la producción de flores a una empresa de provincia Habana (19).

Actualmente en nuestro país, la floricultura se caracteriza por pequeños productores y las condiciones de producción y distribución exigen un sustancial incremento en cantidad y calidad para poder cubrir la demanda.

Con el objetivo de conocer el grado de satisfacción que existe en cuanto a la oferta de flores y plantas ornamentales, la cantidad y calidad, así como los precios y ofertas en fechas señaladas como el Día de las Madres y Día de los Enamorados, el Grupo de Prospección de Demandas Tecnológicas de Plantas Ornamentales y Flores de Corte (19) realizó una encuesta a consumidores de estos productos, entre ellos, algunos hoteles de Ciudad de La Habana y a la población. Los criterios ofrecidos en los hoteles indican que están más satisfechos con las ofertas de plantas ornamentales que con las flores y la situación que más les dificulta poseer la ornamentación que desean, es el precio al que se ofertan estos productos. En la población existe un nivel de insatisfacción alto en relación con todo el servicio y la oferta de plantas ornamentales y flores.

La producción anual en Cuba está alrededor de los 80 millones de docenas y se propone para este año alcanzar 88,7 millones (20). Entre las provincias de mayor producción de flores se encuentran las de Camagüey y Ciego de Ávila.

En Cuba existe una amplia variedad de suelos aptos para el cultivo de plantas ornamentales y un clima favorable, caracterizado por la alta humedad relativa e intensidad luminosa que permiten la producción de flores durante todo el año (18). Sin embargo, la baja calidad en la producción de rosas para flor de corte ha obligado a nuestro país a importar este producto desde países como México, Costa Rica, Panamá, Venezuela y Ecuador, haciendo compras de 2 686 kg como media anual, que representan 22 535 dólares (21).

La producción de flores en Ciudad de La Habana se lleva a cabo fundamentalmente en dos municipios de la capital (Guanabacoa y Arroyo Naranjo), por lo que para suplir la alta demanda de flores, la provincia Habana produce y contrata sus producciones con la Empresa de Jardines de Ciudad de La Habana, quien se encarga mayoritariamente de comercializar este producto mediante la red de floristerías que posee. En provincia de La Habana los mayores productores son los municipios San Antonio de los Baños, Caimito y Alquízar (22).

A pesar de todos los esfuerzos realizados, no se ha logrado satisfacer la demanda interna en la oferta de flores de corte y plantas ornamentales (19).

Clases de rosales. En algunos trabajos se encuentra que los rosales más significativos son: rosales de Híbridos de Té, rosales Floribunda y las rosas Grandifloras (13).

Los rosales Híbridos de Té son generalmente de flores muy dobles, siendo además los más difundidos entre los aficionados y los profesionales. Estos generaron de sus progenitores las dos cualidades más sobresalientes: la rusticidad de la Rosa Té y la capacidad de reflorecer de la remontante, ambas con mayor exaltación que las especies hibridadas. Con la conformación del grupo o clase, puede afirmarse que se ha logrado el summum de la perfección con respecto al formato de las flores y como también han sido muy variadas las combinaciones logradas de su colorido, como el caso de la Bacará, variedad que exhibe un delicado rojo geranio por dentro y rojo bermellón por fuera. No obstante, de los importantes progresos alcanzados desde hace tiempo, una de las metas más codiciadas del genetista o del rosalista es la de lograr y estabilizar el color azul de los pétalos. Los rosales Híbridos de Té tienen la particularidad de florecer primero los de flores rojas, luego los de flores amarillas y después los de flores blancas.

En el caso de los rosales Floribunda, estos también heredaron de sus padres los caracteres más sobresalientes; es decir, la forma perfecta de la flor de las Híbridos de Té y la disposición en panícula de la inflorescencia de la Polyantha. Tienen como característica fundamental el porte relativamente bajo y que son agrupadas en tres tipos o categorías:

- a) los rosales Floribundos bajos y enanos, cuya altura máxima alcanza hasta los 40 cm
- b) las medias, cuya altura oscila entre 41 y 60 cm
- c) las altas, que se encuentran entre los 61 cm y 1 m.

Estos rosales se caracterizan por la floración abundante desde octubre hasta fines de otoño y debido a la inflorescencia en corimbo y su altura reducida son ideales para la jardinería. Actualmente, han perdido importancia no solo en la fitodecoración de parques y jardines, sino también como flor cortada, cualidad por la que nunca pudieron destacarse.

Los rosales pertenecientes al grupo de las rosas Grandifloras fueron logrados por un grupo de floricultores de Estados Unidos de Norteamérica, que tuvieron como objetivo principal reunir al mismo tiempo calidad y cantidad de flores. Estos rosales se caracterizan por presentar sus flores con formato igual, pero de tamaño un poco más chico y agrupadas, dispuestas en corimbo como los rosales Híbridos de Té y Floribundas respectivamente. Otra característica sobresaliente es el gran desarrollo alcanzado durante el primer año de cultivo y el gran vigor de crecimiento que hace posible que pueda plantarse en los jardines sin tutor, alcanzando fácilmente una altura superior a 1,80 m en el primer año de plantación. También estos reúnen las ventajas de los Híbridos de Té y los coloridos de Floribundas, en especial los anaranjados y minios. Igualmente son caracteres importantes la persistencia de sus colores, la forma de remontarse y la duración de las flores, así como la textura de sus pétalos, que hacen posible que sean considerados como los rosales más modernos. La presente clasificación aún no está aceptada por muchas sociedades de rosicultura, como son la de Inglaterra, Alemania, Argentina, etc. En el país el criterio adoptado por la Sociedad Hortícola Argentina es el siguiente: si el rosal está despimpollado se incluye en el grupo de los Híbridos de Té y sin despimpollar como Floribundas.

PROPAGACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE LOS ROSALES

Exigencias climáticas del cultivo ☼ *Luz.* La luz es sin lugar a dudas el factor más difícil de medir y controlar. Es necesaria para el proceso más importante de las plantas, la fotosíntesis. Su influencia puede ser distinta según su composición, su intensidad o la duración del período de iluminación (23).

Es bien conocido que la producción se estimula en condiciones de alta irradiación (24). Sin embargo, la regulación de la floración y sus mecanismos no son aún bien conocidos y son objeto de continua revisión (25).

Se ha estudiado el efecto de la alta intensidad luminosa en los rendimientos de flores de rosas (26, 27), encontrando que a mayores niveles de iluminación, tanto de radiación natural como con iluminación suplementaria, aumenta el rendimiento y la calidad de la flor.

Tras estudiar el efecto de la intensidad luminosa (25, 50, 75 y 100 %) en el enraizamiento y crecimiento de la raíz en dos cultivares de rosa (Noblesse y Red Velvet), se ha obtenido una aceleración en el enraizamiento (28) y el crecimiento de la raíz aumentó en ambos cultivares con la alta intensidad luminosa. La propagación y el crecimiento de la raíz de Red Velvet disminuyeron dramáticamente con la intensidad luminosa baja.

De todos modos, para efectos prácticos, conviene tener presente que la cantidad total de luz recibida por el cultivo condiciona la producción final en mayor medida que cualquier otro factor. La alta irradiación ejerce una acción promotora directa sobre la floración, independientemente de su efecto sobre la fotosíntesis (3).

⌘ *Temperatura.* La temperatura es otro factor ambiental que tiene un efecto decisivo sobre la calidad y

la producción. De forma general, se puede decir que la velocidad de crecimiento de las plantas se duplica por cada 10°C de incremento en la temperatura (29).

Las temperaturas óptimas de crecimiento se consideran que son de 17 a 25°C, preferiblemente ni debajo de 17°C ni por encima de 27°C (30). Bajo temperaturas elevadas, las flores son pequeñas, teniendo pocos pétalos y color más pálido. Las temperaturas frías, la temperatura nocturna continuamente por debajo de 15°C también afecta seriamente a la planta; el crecimiento se atrasa, las flores desarrollan un gran número de pétalos y se deforman y aplanan, produciendo flores llamadas "cabezas de toro".

Por su parte, se señala que el rosal es una planta exigente en temperaturas elevadas (31), que varían según el estado vegetativo en que se encuentre. Su fase crítica es el inicio y crecimiento de los brotes, donde la falta de estos niveles de temperatura puede originar tallos ciegos y botones florales deformes. Con temperaturas superiores a los 45°C la planta sufre daños, no siendo aconsejable superar los 30°C, ya que se producen alteraciones fisiológicas negativas para el cultivo. Las óptimas, que dependen de la iluminación existente, se sitúan por los 21 y 24°C durante el día y de 15 a 16°C durante la noche.

Las altas temperaturas provocan una rápida y temprana apertura del botón floral, de manera que se desarrollan rápidamente nuevos brotes, por lo que se obtendrá una mayor producción, al contrario de las bajas temperaturas que reducen la producción y tardan más en florecer (32).

Estudiando el efecto de las temperaturas en la longitud del tallo floral y en la fotosíntesis de tres cultivares de rosa, se encontró que la longitud del tallo floral en un ambiente controlado, fue más corta a 30 que a 20°C (33); el número de hojas fue el mismo independientemente de la temperatura y en cuanto a los rangos de fotosíntesis no hallaron diferencias entre los cultivares.

⌘ *Humedad ambiental.* Los efectos de la humedad relativa en el rendimiento de las rosas han sido estudiados en numerosas ocasiones (3). Se han descrito incrementos de producción, mejoras

de calidad, aumentos de superficie foliar, etc., debido al mantenimiento de altas humedades relativas (de 70 a 80 %).

Las rosas requieren una humedad relativamente elevada, pero el exceso de humedad puede inducir a enfermedades del follaje, tales como el mildiu vellosa y la mancha negra (30).

Algunos autores plantean que la humedad relativa por debajo de 60 % puede ocasionar ciertos desarreglos fisiológicos en determinados cultivares como la deformación de los botones, hojas menos desarrolladas, vegetación pobre y caída total de las hojas (34). Por el contrario, humedades relativas altas pueden ser causa de desarrollo de enfermedades. **Concentración de CO₂**. El CO₂ del

aire que rodea a la planta es absorbido por las hojas y por la acción de la luz se transforma en azúcares en la reacción conocida como fotosíntesis. Por ello, el CO₂

puede también ser un factor limitante en este proceso o puede mejorar mucho la velocidad de fotosíntesis (29). El CO₂ puede tam-

bién ser el factor limitante en este proceso que depende también de la temperatura.

El rosal con niveles de 1 200 ppm aumenta su producción y calidad. Además, le confiere a la planta resistencia frente a niveles altos de salinidad (9).

La concentración normal de CO₂ en el aire está en el orden de los 335 ppm, valor considerado demasiado bajo para obtener un máximo de actividad fotosintética, ya que existe una competencia entre el CO₂ y el

O₂ atmosférico para ser fijados; así

la concentración normal de O₂ en el

aire (21 %) inhibe la absorción del CO₂ por la planta, incrementándose la fotorrespiración, lo que supone una pérdida neta de CO₂ (34). La fertiliza-

ción carbónica favorece el crecimiento de las plantas. Numerosos autores han demostrado que el enriquecimiento de la atmósfera del invernadero con CO₂ produce efectos muy

favorables en el rosal, especialmente un incremento en el número de flores y peso seco que se sitúan entre un 20 y 30 %.

Las rosas producidas en invernadero se benefician de su enriquecimiento en dióxido de carbono, en especial en invierno, elevando los niveles de dióxido de carbono a 1 000 ppm (30).

Épocas típicas. La propagación por estacas y acodos puede llevarse a cabo durante cualquier época del año, aunque la temporada óptima para la siembra, el estaquillado y el margullado, se prolonga desde la segunda quincena de septiembre hasta marzo (2).

Otros autores (35) plantean que la propagación por esqueje de madera dura o semidura debe hacerse en otoño-invierno, en lugares frescos.

Para enraizar las estacas del portainjertos, se cortan entre octubre y marzo (36); sin embargo, se señala que la plantación de la estaca se realiza desde noviembre hasta diciembre (29).

Formas de multiplicación. Los rosales pueden multiplicarse de cuatro formas: por semilla, acodo, injerto y esqueje (12). Desde luego, no todos estos métodos tienen la misma importancia. La propagación por semilla y por acodo se emplea pocas veces y en un mínimo de variedades limitado. Por lo tanto, la elección básica oscila entre el injerto y el esqueje.

La propagación por semillas solo se hace para producir nuevas variedades y no es un proceso aplicable a gran escala, ya que las plantas así obtenidas varían grandemente en sus características genéticas (29).

No vale la pena intentar producir un híbrido por este método, pues no se reproduciría conforme con el tipo (12).

La multiplicación por acodo o margullo es un método excelente para cualquier rosal con tallos largos y flexibles (12). Desde luego, es ideal para los rosales enredadera, pero también puede usarse en muchos rosales arbustivos.

La utilización de métodos como el injerto y el esqueje tienen sus ventajas e inconvenientes. La mayoría de los rosales que se cultivan con fines comerciales se producen por injertos, lo cual implica la inserción de una yema u "ojo" de la variedad seleccionada en forma de T en el tallo del portainjertos. Este injerto se realiza cerca del suelo cuando se trata de un arbusto y más arriba si es una variedad estándar. Es idóneo para todas las variedades modernas y la nueva planta crece rápidamente, ya que dispone de un sistema radical desarrollado. Pero este tipo de multiplicación tiene algunas desventajas para el jardinero común, porque exige la obtención del portainjertos y la adquisición de nuevos conocimientos prácticos.

Algunos autores (37) plantean que los cultivares comerciales de rosa para invernadero se han propagado tradicionalmente mediante injerto. El portainjerto Rosa x noisettiana cv. "Manetti" es el de uso más frecuente en plantaciones de EUA, México y otros países. La propagación comercial de "Manetti" ha sido solo por estacas, requiriéndose una gran cantidad de material vegetativo y de espacio para establecer una plantación comercial. Una planta madre bien establecida produce anualmente de 30 a 50 descendientes a través de este sistema.

Actualmente, la técnica *in vitro* se ha empleado para propagar comercialmente una multitud de especies ornamentales y otras plantas económicamente importantes, con tasas de multiplicación superiores en un tiempo más corto mediante técnicas tradicionales.

Este método muestra una alternativa no solo para la propagación asexual de Rosa híbrida L. cv. Royalty, sino también para la producción de dichas rosas en sus propias raíces (38). Existen estudios que demuestran que la más alta producción de flor, producción de basales y calidad comercial de flor cortada puede darse con rosas que crecen en sus propias raíces, provenientes o no del cultivo de tejido, en lugar de injertadas. También hay estudios que determinan la similitud de las rosas injertadas con las rosas que crecen sobre sus propias raíces, en cuanto a la productividad y a la resistencia a las condiciones ambientales desfavorables, inclusive estudios que demuestran que las rosas cultivadas *in vitro* y que se desarrollan en sus propias raíces tienen mejor resistencia a frío y heladas que las rosas injertadas.

El método de propagación que más popularidad ha alcanzado entre los aficionados es a través de las estacas o esquejes.

Se ha señalado que la utilización de este método de multiplicación está fundamentada por la facultad que poseen ciertas partes del vegetal de reconstruir todos sus órganos cuando se les proporcionan condiciones específicas.

Los órganos vegetales como tallos, hojas, estolones, raíces e incluso flores y frutos, pueden producir raíces, siendo generalmente los tallos la estructura de enraizamiento favorita, debido a que por lo común tienen suficiente tejido no diferenciado para permitir la diferenciación de los primordios de las raíces y, además, sus yemas ya se han formado (39).

Esta técnica es muy sencilla, pero numerosos autores plantean diversos inconvenientes con respecto a la utilización de este método de multiplicación. Este método no se recomienda para muchos Híbridos de Té, especialmente las variedades amarillas, ya que su sistema radicular puede ser demasiado débil para trasplantar bien (12); no obstante, puede dar un resultado positivo con la enredadera, Floribunda y trepadores vigorosos, y con la mayoría de los rosales arbustivos. Por su parte, otros plantean que la propagación por estaquillas requiere un considerable tiempo desde que la estaquilla forma sus propias raíces hasta que se forma una planta de suficiente tamaño para producir flores comerciales (29). Se señala que las nuevas plantas tardan unos tres años en arraigar completamente en el jardín (12).

El propio autor añade que una ventaja que se le puede atribuir a un esqueje arraigado, en comparación con el portainjerto injertado, es la ausencia de serpollos⁵⁵: todos los brotes en crecimiento pertenecen a la variedad que se cultiva. En el caso específico de los rosales miniatura, la propagación por esquejes tiene dos ventajas: por un lado, obtiene muchas plantas a un costo muy bajo y por otro, este nuevo stock conserva su tipo de crecimiento enano porque se desarrolla en sus propias raíces.

En Cuba, la multiplicación del rosal es realizada en condiciones comerciales a través de la combinación de este método con el injerto; o sea, se multiplica el patrón por estaca y se injerta posteriormente sobre el mismo la especie o variedad deseada. Como patrón o portainjerto es utilizada en el país una sola especie: la rosa mostacha, conocida también por los cultivadores por mosqueta o rosa brava o macho, la cual presenta una fácil manipulación a través del estaquillado, situación que ha provocado que los floricultores cubanos no hayan sentido la necesidad de desarrollar o investigar nuevas o diferentes vías de propagación (2).

Se destaca que la selección del material de campo es de vital importancia para garantizar la sanidad y calidad del material a propagar por estacas (40), siendo necesario seleccionar las mejores plantas del cultivo. De las mejores plantas se seleccionan los tallos con grosores entre 0.6 y 0.8 cm de diámetro en el sitio de corte y que se encuentren en estado de botón entre alverja y punto de corte.

Para la experiencia en escala de reproducción de rosas en perlome, se tiene en cuenta que el corte de gajos se inicia cuando las plantas ya están en plena floración, al final de la primavera o a principios del verano (41).

Se recomienda tomar la estaca de tallos florales (29), pero debe tenerse en cuenta que cuanto más dura sea la madera, mayor será el tiempo necesario para el enraizamiento.

Resulta necesario permitir a los vástagos florales el desarrollo completo de la flor, para asegurar que el brote productor de flores sea del tipo verdadero; además, los brotes sin flor son menos vigorosos, por lo que poseen menos reservas para el enraizamiento.

⁵⁵ serpollos: retoños, brotes

Por otra parte, se plantea que las ramas en su zona inferior y media deben poseer aproximadamente 0.5 cm de grueso (como un lápiz) y sus yemas no deben haber iniciado su elongación o brote (2, 12). Algunos autores recomiendan utilizar segmentos de 5-10 mm de espesor (25). El gajo ideal para plantar en sustrato perlome debe tener un diámetro aproximado de 6 mm (41).

La longitud de las estacas puede variar desde 10 hasta 15 cm (35) y en la versión electrónica de Perlome News (41) se plantea que sea con más de 15 cm.

Una vez seleccionado el material a propagar, se procede al corte y preparación de la estaca (40). El corte se inicia por la parte inferior del tallo, efectuándolo en forma recta cerca de la primera yema; se cuentan en total tres yemas hacia arriba de la estaca y se realiza un segundo corte diagonal a 1 cm de la última yema. Hay coincidencia con esta autora cuando plantea que el corte basal (inferior) se dará a 2 ó 3 mm por debajo del nudo (2), y debe hacerse en sentido transversal, con el propósito de facilitar el enraizamiento; el corte distal (superior) se hará inclinado, procurando que su extremo inferior quede aproximadamente a 2 cm sobre un nudo y su inclinación esté orientada hacia la parte opuesta a la yema superior.

En experiencias realizadas utilizando sustrato perlome, el corte en la parte superior es a medio centímetro arriba de la hoja más alta. En la base, se le hace al gajo un corte perpendicular al tallo, a unos 10 cm debajo de la flor inferior de la rama (41).

Actualmente, los propagadores (viveristas) tienden a la preparación de las estacas de menor longitud (15 ó 20 cm) y aun menos (10 ó 15 cm), determinado esto por el largo de los entrenudos; tal práctica permite un mayor aprovechamiento del material de multiplicación disponible (2).

Se recomienda eliminar la última hoja basal (40). Las demás hojas deben permanecer en perfecto estado, ya que esto contribuye a mejorar el enraizamiento; sin embargo, en experiencias realizadas con perlome se dejan dos hojas.

Existen una serie de sustancias que intervienen en el crecimiento y desarrollo de una planta, interviniendo por ejemplo a nivel de maduración de frutos, a nivel de cantidad de floración y a nivel de formación de raíces (42).

Dentro de este grupo de sustancias estimuladoras e inhibidoras que participan en la iniciación de raíces adventicias se encuentran: auxinas, giberelinas, citoquininas, etileno y ácido abscísico.

Sobre las auxinas, se manifiesta que al parecer están presentes en las plantas de forma universal y aparentemente no son de acción específica (43), ya que en general se ha observado que la respuesta a una auxina en una especie es semejante a la que ejerce en otras. Hay una variedad de compuestos químicos sintéticos que tienen actividad de auxinas, siendo los más utilizados en la producción viverística el ácido indolacético (AIA), ácido indolbutírico (AIB), ácido naftalenacético y ácido 2.4 diclorofenoxiacético.

En 1935, se demostró que el AIA estimula la iniciación de raíces en cortes de tallo; la auxina sintética (NAA), ácido naftalenacético, por lo común es más eficaz que el AIA; el ácido indolbutírico (AIB) se utiliza para causar la formación de raíces aun más a menudo que ANA o cualquier otra auxina (42, 44).

Similares criterios exponen otros autores (38) cuando trabajaban con el enraizamiento *in vitro* de Rosa hybrida L. cultivar Royalty. En este caso, el uso de AIB dio mejores resultados que el AIA, siendo las mejores concentraciones de auxina 3.0, 1.0 y 0.3 mg.L⁻¹.

Algunos obtuvieron hasta 100 % de enraizamiento (37) en la propagación *in vitro* del portainjerto Rosa x noisettiana cv. "Manetti" a partir de yemas axilares al incorporar 0.1 mg.L⁻¹ de AIA, superando la acción de los reguladores AIB y ANA que también fueron utilizados. Concentraciones mayores de AIA y 1.0 mg.L⁻¹ de AIB ó ANA no fueron efectivas para promover la iniciación de raíces, induciendo callosidad en la base del brote.

La acción auxínica sobre la rizogénesis depende de los cultivares, pues si en el caso de la propagación *in vitro* del portainjerto Rosa x noisettiana cv. "Manetti", el AIA fue el más eficiente para tal propósito, en otro informe el mejor fue el AIB, sobre el portainjerto Rosa indica cultivar Major (37). De aquí la importancia de establecer protocolos específicos de micropropagación por especie y cultivar.

Se añade que las concentraciones utilizadas para el enraizamiento varían de 10 a 2 000 ppm de AIB (44). El método de aplicación y la concentración del AIB están determinados por el tipo de planta (variedad), las condiciones para la propagación, la estación del año, etc.

Se ha demostrado que en plantas ornamentales, en general, las auxinas tiene un efecto enraizante. Dosis que oscilan entre 100-500 ppm han sido efectivas en esquejes de clavel, rosas y flores de corte cultivadas en macetas (45).

Trabajando con esquejes de clavel, se encontró que concentraciones de auxinas que oscilaron entre 500 y 1 500 ppm fueron efectivas en el incremento de la biomasa de la raíz (46), aunque se señala que la temperatura del medio puede influir en los resultados alcanzados.

Estudiando el efecto de las auxinas sobre la formación de raíces adventicias en esquejes terminales de azalea, usando AIA, AIB y ANA en dos variedades (blanca y roja), se logró que para la variedad blanca, el mejor tipo de auxina fue AIB a 1 000 ppm y en la variedad roja, la mejor auxina fue AIA a 2 000 ppm (47).

Al estudiar el efecto de los reguladores de crecimiento ANA, AIA y AIB individualmente y combinados en diferentes concentraciones en tres variedades de rosa, el porcentaje más alto de enraizamiento en las microestacas se obtuvo en 1/4 MS complementado con 1.5 mg IAA + 1.5 mg NAA + 1.0 mg IBA.L⁻¹ con respecto a las variedades testigo (48).

Se ha realizado un estudio dirigido a determinar el efecto de los promotores del crecimiento (AIA, ANA, AIB y Rootone [ANA]) en el enraizamiento y crecimiento de la raíz de dos cultivares de rosa (Noblesse y Red Velvet) (28). Se obtuvo 100 % de enraizamiento con el tratamiento de Rootone y menos del 100 % con los promotores de crecimiento. El porcentaje de enraizamiento en Noblesse aumentó con el incremento de AIA hasta 1 000 mg.L⁻¹ y hasta 500 mg.L⁻¹ de ANA y AIB: sin embargo, el número de raíces, la longitud y el peso fueron más elevados con el tratamiento de Rootone. Para el cv. Red Velvet el porcentaje de enraizamiento aumentó con el incremento de las concentraciones de AIA, ANA y AIB a 1 000 mg.L⁻¹. El número y la longitud de las raíces aumentaron con 500-2000 mg.L⁻¹ de AIB, mientras que el peso de la raíz fue mayor con el tratamiento de Rootone.

Se recomienda sumergir la parte inferior del esqueje en una solución hormonal como el Raifort, ya que estimula el desarrollo de las raíces (12). También se utiliza ácido indol butírico (AIB) a 2 000 ppm o Rotormex en relación 5:1 (40).

Una vez aplicado el compuesto hormonal a la estaca, se procede a la siembra en los bancos de enraizamiento. Se utiliza para el enraizamiento del material canteros rústicos o tecnificados (cajas de enraizamiento) preparados al efecto (2).

Las estacas se deben sembrar a medida que se van preparando para evitar la deshidratación del punto de corte y del follaje (40).

Se ha manifestado que el extremo inferior debe quedar enterrado a 10 ó 15 cm de profundidad por lo menos (2); cuando se utilizan estacas cortas, estas se entierran hasta la mitad de su longitud (5 a 7.5 cm), quedando sobre el lecho una o dos yemas. En todos los casos, la posición de las estacas será vertical y las distancias fluctuarán entre 4 ó 5 cm de estaca a estaca y de 7.5 a 10 cm entre hileras trazadas en sentido transversal al eje longitudinal del cantero. Con las distancias señaladas podrán plantarse entre 120-200 estacas por m² de cantero (de 1 200 a 2 000 por canteros de 10 m²).

Una vez colocada la estaca se procede a presionarla en los bordes (2, 40) y se realiza un riego con poma y con baja presión para hacer un sellado de la escoria alrededor de la estaca y lograr un humedecimiento total, además, para afirmar el medio enraizador.

Para los casos en que se utilicen canteros rústicos, después de la siembra se procede a sombrear el estaquillero con los materiales que haya disponibles para tal fin (hierba seca, guano, tela de tabaco, etc.). Cuando las estacas inician el movimiento de sus yemas (brotación), ha de comenzarse el aligeramiento de la sombra, en proporción tal que a los 20-25 días aproximadamente el estaquillero se encuentre sometido a plena exposición de la luz solar (2).

El propio autor señala que el riego de las estacas será moderado, pero con una frecuencia tal que evite los cambios bruscos en el nivel de humedad del suelo o mezcla de cantero.

Por otro lado, se recomienda que durante las dos primeras semanas se realicen riegos cíclicos (40), con frecuencias entre 10 y 15 minutos y con una duración de cada riego de 10 segundos para mantener el follaje de la estaca húmedo. Dependiendo de la radiación, los ciclos serán más cortos y los bancos se deben mantener con una temperatura entre 20-30°C y una humedad relativa del 90 al 100 %. Una vez iniciada la formación del cayo de la estaca, los riegos se realizan menos frecuentes, de 20 a 25 minutos con duración de 10 segundos, dependiendo de la radiación solar. El objetivo básico es evitar que el follaje inicial de la estaca se deshidrate y se pierda, ya que esto ocasiona serias dificultades durante el proceso de enraizamiento. El callo se forma en la tercera semana cuando las condiciones de manejo son normales (40). Entre seis y siete semanas de enraizamiento las plantas se sacan de los bancos, dependiendo del sistema radicular, y se llevan a un sitio vacío dentro del área de producción durante una o dos semanas. A estas plantas se le harán riegos diarios con planta o poma suave a primera hora de la mañana, manteniendo completamente húmeda la escoria.

Las plantas enraizadas son colocadas en bolsas, macetas o directamente en la cama del invernadero donde son injertadas de yema en "T" normal o invertida con el cultivar seleccionado (36).

Además de la utilización de las auxinas para promover el enraizamiento en estacas o esquejes, también se han realizado estudios utilizando otras sustancias, con el objetivo de conocer la influencia de estas sobre algunos índices fisiológicos.

Con la aplicación de los bioestimulantes orgánicos Biostan y Liplant (humus líquido) y el AIA, se logró la estimulación del crecimiento y desarrollo de rosas del cultivar Multiflora (49).

El Pectimorf es un producto cuyo principio activo es una mezcla de oligosacarinas de origen péptico, que ha demostrado sus potencialidades como sustituto de hormonas tradicionales en la micropropagación de diferentes cultivos. Se evaluó el efecto del Pectimorf en la formación y el desarrollo de raíces en pecíolos de violeta africana (50) y se obtuvo que las plantas tratadas con la mezcla de oligosacarinas adelantaron en una semana la aparición de raíces en el pecíolo en relación

con el testigo e incluso con el ácido indolacético (AIA) en concentración de 10 ppm. Se observó, además, la duplicación del número de raíces, así como el incremento del largo de estas con respecto a los resultados del testigo.

Por otra parte, se trataron esquejes de *Ixora*, *Júpiter* y *Bougainvil* con soluciones de AIA (0.1 mg.L⁻¹) y Bioplant (50 %) para estimular el enraizamiento. Los resultados mostraron una estimulación en la formación de brotes y raíces al emplear el Bioplant (biorregulador de producción nacional) (51).

Efecto de las auxinas en el enraizamiento. La formación de raíces adventicias en cortes de tallos es la base práctica común de reproducción asexual en muchas especies, especialmente de ornato, en las que es esencial mantener la pureza genética. Julius von Sachs obtuvo evidencia en 1880 de que las hojas jóvenes y las yemas activas promueven la iniciación de la raíz, y sugirió que participaba una sustancia transmisible (una hormona). En 1935, Went y Kenneth V. Thimann demostraron que el AIA estimula la iniciación de las raíces en cortes de tallos; el primer uso práctico de las auxinas se desarrolló a partir de esta demostración (52).

Estos autores señalan que en la mayoría de las especies, el sitio para la formación de raíces adventicias en los tallos es en la posición basal fisiológica opuesta (distal) al ápice del tallo. Incluso si cortes de tallos se invierten en una atmósfera húmeda, las raíces se formarán cerca de la parte que quedó más arriba, alejada de las puntas originales del tallo y en donde es de esperar que las auxinas se hayan acumulado mediante movimiento polar. En muchas especies, las raíces adventicias se forman cerca de la base de los tallos de puntas intactas, a veces solo en forma de primordios, pero en ocasiones emergen como lo hacen las raíces de sostén de los nudos en los tallos del maíz. El agregar auxinas con frecuencia causa la formación de muchas raíces adventicias en la región inferior en los entrenudos en el tallo, como en las plantas de tomate. Las raíces adventicias no se restringen a la base de los tallos, sino que pueden formarse en la superficie inferior de los tallos colocados en la posición horizontal y que se mantienen húmedos. Los mayores niveles de auxina se presentan en la zona de emergencia de la raíz antes que esta última se desarrolle. En condiciones naturales, esto permitiría a los tallos débiles desarrollar raíces adicionales de soporte para complementar el sistema de raíces que ya existe. *Sustratos.* El uso de un sustrato adecuado para el cultivo de plantas ornamentales conformado por mezclas de diferentes materiales es una práctica muy importante a nivel de viveros, ya que cada vez es más difícil obtener suelos con características deseables para su crecimiento (53).

Aunque el rosal no es especialmente exigente en suelos, prefiere los profundos, medianamente compactos a un suelo muy ligero (10) y deben ser fértiles frescos.

Se deberá disponer de un espacio poroso lleno de aire y además la difusión del oxígeno en la matriz porosa deberá permitir la reposición del mismo ritmo del consumo como consecuencia de la respiración radicular (54).

Se plantea que las rosas toleran un suelo ácido, pero son intolerantes a elevados niveles de calcio, desarrollándose rápidamente las clorosis debido al exceso de este elemento (30). Tampoco soportan elevados niveles de sales solubles, recomendándose no superar el 0.15 %.

Las mezclas de las cajas de enraizamiento deben presentar condiciones óptimas para lograr el objetivo perseguido, como son: estructura granular y textura media, buen poder de retención de la humedad, perfecto drenaje y buena aireación, buen nivel nutricional y poco peso, bajo contenido de organismos patógenos, semillas extrañas, etc. Con tal propósito resultan preparadas mezclas típicas, como las que aparecen en la Tabla II (2).

Siempre que resulte posible, la mezcla para las cajas de enraizamiento debe prepararse con 90 o más días de antelación al uso, conservándola protegida de la acción del sol y las lluvias, y evitando su excesiva desecación, ya que al producirse se confrontan serias dificultades para lograr una adecuada rehidratación (2).

Por otra parte, se recomienda el uso de una cama de propagación de vermiculita o agrolita esterilizada (36).

Como complemento, la realización de análisis foliares ayuda a determinar si la concentración de cada uno de los nutrientes dentro de la planta es la adecuada para alcanzar el máximo rendimiento.

Es necesario realizar un análisis foliar, porque la hoja es una sede importante de la actividad metabólica y es lógico pensar que de su nivel de fertilización depende la actividad vegetativa de la planta, su producción y calidad de la flor.

A veces ocurre que un elemento se encuentra en exceso en el análisis de suelo, pero no así en la hoja, o podemos encontrar un elemento que falta en la hoja pero no porque no esté disponible, sino porque se encuentra bloqueado por la acción antagónica de otro elemento (9). Como ejemplo podemos ver la acción antagónica que tiene el N sobre el Cu; un exceso de N impide la absorción del Cu. Otro ejemplo es el antagonismo entre el Mg y el K.

En los niveles de nutrientes comúnmente aplicados, el nitrógeno parece ser el más decisivo de todos los elementos para los procesos de crecimiento y formación de las flores. No obstante, suele recomendarse incorporar a la solución nutritiva cantidades de potasio relativamente altas (superiores a las de nitrógeno), atribuyéndoles importancia para obtener flores de calidad, pero no se conocen publicaciones que lo demuestren. El calcio y el boro son requeridos por la rosa en cantidades relativamente elevadas si se compara con otros cultivos (3).

Tabla III. Nutrientes y funciones

Tipos de nutrientes	Nutrientes	Funciones
Macronutrientes (se precisan en grandes cantidades)	Nitrógeno (N)	El nitrógeno estimula el crecimiento de las hojas y los tallos y aumenta el tamaño de las hojas
	Fosfatos (P ₂ O ₅)	Los fosfatos estimulan el crecimiento de raíces y de los tallos y aceleran la floración
	Potasa (K ₂ O)	La potasa estimula la producción de flores de gran calidad. También aumenta la resistencia a la sequía y a las enfermedades
Intermedios (se precisan en cantidades moderadas)	Calcio (Ca)	El calcio, magnesio, hierro, boro y manganeso mantienen el color verde normal del follaje, de tal modo que ni el crecimiento ni el aspecto de la planta se estropean por la decoloración y la caída prematura de las hojas. El boro evita la deformación de los folíolos y el calcio reduce la extensión de la podredumbre de los tallos. Los micronutrientes o elementos traza también contribuyen de algún modo a la prevención de enfermedades y a la salud general de la planta.
	Magnesio (Mg)	
Micronutrientes (se precisan en pequeñas cantidades)	Hierro (Fe)	
	Boro (B)	
	Manganeso (Mn)	

Los siguientes datos dan una leve idea de las cantidades necesarias por año y por hectárea, en forma muy aproximada (9). ☒ Nitrógeno: 320 kg

☒ Fósforo: (P₂O₅) 50 kg

☒ Potasio: (K₂O) 400 kg

☒ Microelementos: 300 g

Factores que influyen en el enraizamiento. La utilización de los reguladores del crecimiento no evita la necesidad de otras prácticas recomendadas de propagación, como son la selección de buenos materiales para estacas (incluida la madera de tamaño y edad apropiados), la utilización de un buen método de enraizamiento, el mantenimiento de una humedad adecuada y la elección de

condiciones apropiadas de luz, ventilación, temperatura y humedad, todos los cuales son requisitos previos para que la iniciación de las raíces sea óptima (39).

En la etapa del enraizamiento, los esquejes de madera tierna necesitan un ambiente de gran luminosidad (35).

Con respecto a la temperatura, los rangos varían desde los 18 hasta los 30°C. Algunos autores (36) recomiendan temperaturas de 18-21°C; otros (10) plantean que debe existir una temperatura de 20°C y optan porque no sobrepase los 25-28°C (35). No obstante, se aconseja que los bancos deben tener temperaturas entre 20 y 30°C (40).

En cuanto a la temperatura del suelo, varios autores (29, 36) coinciden con un valor de 21°C aproximadamente (Tabla IV).

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CULTIVO

La rosa es un cultivo de enorme importancia en la floricultura y el diseño de espacios verdes; es la planta más cultivada en los jardines y es considerada, además, la reina de las flores. Siempre ha sido una flor de gran demanda popular, pero existe aún poca disponibilidad en el mercado, además de no cumplir con las normas de calidad de flor cortada establecidas internacionalmente.

En Cuba, las plantaciones comerciales de rosas para corte se encuentran al aire libre; sin embargo, es importante protegerlas de condiciones climáticas adversas por el efecto negativo que ejercen sobre las flores, por lo que es necesario emplear cuantos métodos sean económica y técnicamente viables para la adecuación de los distintos factores climáticos que influyen en la producción y calidad. El cultivo protegido, ya sea a través de la utilización de umbráculos, invernaderos, u otro tipo de protección menos sofisticada (zarán o tela *cheese cloth*), permite regular los factores ambientales en beneficio de la productividad y calidad de las flores. Entre estos factores se encuentran la temperatura, luz, humedad relativa y concentración de anhídrido carbónico. Otros factores como el viento y la lluvia, que tanto influyen en el crecimiento, quedan atenuados o eliminados del entorno donde se cultivan las plantas.

El beneficio que representa la modificación de estos factores en aras de lograr la mayor calidad posible en las flores ha sido llevado a la práctica en fincas de productores independientes y cooperativas de producción agropecuarias, obteniendo resultados satisfactorios, por lo que resulta necesario hacer extensivo este resultado a otros productores de la provincia y el país.

La forma más extendida de propagar los rosales en Cuba es mediante la producción de portainjertos, que son injertados después con la variedad deseada, aunque algunas especies pueden ser propagadas a través de estacas de manera directa. Es común el uso de estimuladores del crecimiento para promover el enraizamiento en estacas de rosa, existiendo una variedad de compuestos químicos sintéticos con actividad de auxinas y siendo las más utilizadas por los productores en Cuba el ácido indolacético (AIA) y el ácido indolbutírico (AIB). Sin embargo, existen biopreparados de producción nacional capaces de sustituir estas hormonas tradicionales en la propagación de este cultivo, que pueden ser obtenidos a partir de rizobacterias promotoras del crecimiento vegetal, la pectina cítrica, el compost y vermicompost. Entre estos productos encontramos el Pectimorf, Biostan y Liplant. El uso de estos productos representa una disminución en el costo de producción así como en el impacto al medio ambiente y se ha probado su efectividad en plantas ornamentales y flores de corte, especialmente en plantas de rosa, obteniendo resultados satisfactorios en todos los casos.

Para obtener una buena plantación, es necesario tener en cuenta una serie de elementos que son sumamente significativos para el desarrollo de las plantas, entre los que se destacan el sustrato, el riego y la nutrición.

El sustrato juega un papel fundamental para el desarrollo de este cultivo, por cuanto es el punto de partida para la obtención de una planta con las mejores características posibles. Es por ello que debemos tener en cuenta el drenaje, el pH, la fertilidad, así como la profundidad del suelo. El uso de materiales inertes proporciona un mayor drenaje al sustrato y evita su compactación. Es primordial que este material se encuentre libre de patógenos que puedan trasladarse a las plantas.

El riego juega también su papel en el desarrollo de estas plantas. Es importante la calidad del agua del riego así como la cantidad que se suministre. El riego debe ser moderado, un exceso de agua (encharcamiento) solo trae consigo pudriciones y proporciona las condiciones necesarias para el ataque de plagas y enfermedades. Además, es necesario tener en cuenta que puede ocurrir un lavado de nutrientes (lixiviación).

La rosa, como cualquier otro cultivo, necesita de ciertas cantidades de nutrientes para alcanzar sus máximas producciones. Aunque existen datos sobre las cantidades de macro y microelementos que se necesitan por año y por hectárea en este cultivo, es importante realizar análisis de suelo para determinar la cantidad de nutrientes presentes y conocer los que se necesita añadir para suplir las necesidades del cultivo. La realización de análisis foliares ayuda a comprobar si la concentración de cada uno de los elementos dentro de la planta son los adecuados para obtener el máximo de rendimiento. El déficit de nutrientes puede suplirse mediante la aplicación de fertilizantes de origen químico o inorgánico y los de origen orgánico, siendo estos últimos los más recomendados, por no producir efectos secundarios ni daños al medio ambiente. Las materias orgánicas más utilizadas en estos casos son la turba, el estiércol vacuno, la cachaza, la gallinaza, el humus de lombriz o *casting*, el compost, entre otras.

Cuando una planta presenta deficiencias nutricionales y al mismo tiempo no se le realizan las labores culturales correspondientes, está a expensas de ser atacada por plagas y enfermedades. Radica aquí la importancia de una buena atención a las plantas para evitar este tipo de daños. Una vez que estos daños aparecen, se hace necesaria la aplicación de productos químicos o biológicos para combatirlos. Siempre y cuando las condiciones lo permitan, es recomendable el uso de productos naturales o controles biológicos, puesto que resultan inocuos al hombre y no contaminan al ambiente.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos realizados para mejorar la tecnología de producción y las estrategias trazadas para este fin, no se ha logrado satisfacer la demanda interna en la oferta de flores. La gran dependencia de insumos importados para la producción, el desarrollo del cultivo en áreas que no reúnen las condiciones climáticas adecuadas, la insuficiente disponibilidad de equipos de riego, el poco suministro de fertilizantes, la no existencia de trabajos encaminados al mejoramiento genético de especies y variedades, y sobre todo la inexistencia de una política científica que potencie el desarrollo este cultivo, son algunas de las tantas debilidades que se presentan en la actualidad.

No obstante, a pesar de estas debilidades que limitan el desarrollo de este renglón productivo en el país, es válido destacar la existencia de talentos humanos de alta calificación capaces de desarrollar una horticultura científica y de centros de investigaciones y/o producción con experiencia en la validación y transferencia de tecnologías, aparejado a la existencia de un sistema productivo experimentado en la producción, comercialización y exportación de plantas ornamentales.

Por lo tanto, es preciso valerse del nivel internacional alcanzado en el desarrollo de tecnologías de producción y comercialización de la horticultura ornamental, apoyado en la existencia de cooperativas y productores independientes con tradición en el cultivo, así como el elevado nivel técnico y científico del país, que posibilita la asimilación y el desarrollo de tecnologías foráneas. Todo ello va encaminado a aumentar los volúmenes de producción de flores en el país con la calidad requerida, para cubrir las demandas de consumo de flores tan crecientes en los últimos años y de esta forma satisfacer los gustos estéticos de la población.

REFERENCIAS

1. Rodríguez, A. El arte de cultivar plantas ornamentales tropicales. La Habana. Editorial José Martí. 1999, 144p.
2. Álvarez, M. Agrotecnia de los rosales. En: Floricultura. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1980, p.505-545.
3. Caballero, M. /et al./ Cultivo sin suelo de rosas de invernadero para flor cortada. Fundamentos de aplicación al cultivo hidropónico. En: Hidroponía. Una esperanza para Latinoamérica. Curso Taller Internacional de Hidroponía. Lima. 1997, p. 219-231.
4. Bansasou, M. El comercio internacional de la flor cortada. *La Revista Profesional de Flor España*, 2001, vol. 29, no. 8, p. 93-97.
5. Horticom. Rosas para todos los gustos. 2001. [Consultado 11/12/ 2001]. Disponible en: <http://www.ediho.es/horticom/publicac/juego_v/rh124.html#back>.
6. Soroa, R. Producción alternativa de Gerbera jamesonii para una floricultura orgánica. [Tesis de Maestría]; UNAH, 2000, 59 p.
7. Aldana, N. Evaluación de las características morfológicas de treinta y uno variedades de rosas, *Rosa sp.* [Tesis de Diploma]; Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 1999, 120 p.
8. Gibson, M. Guías Jardín BLUME. Rosales. Barcelona. Ediciones Castell. 1995, p. 91-95.
9. Fainstein, R. Manual para el cultivo de rosas en Latinoamérica. Editorial Ecuaooffset, Quito. 1997. 247 p.
10. Vidalie, H. La producción de flor cortada. En: Producción de Flores y Plantas Ornamentales. Madrid. Editorial Mundi-Prensa. 1992, p. 167-178.
11. Weyler y Kusery, E. W. Propagation of roses from cuttings. *Hort. Science*, 2001, vol. 15, no. 1, p. 85-86.
12. Hessayón, D. Rosas. Manual de cultivo y conservación. Editorial BLUME. Barcelona. 1994. 126 p.
13. López, C. Cultivo de Rosas. Origen y evolución del cultivo de rosas. 2002. [Consultado 1/5/2002]. Disponible en: <<http://www.elhorticultor.com.ar/plantasyflorescultivoderosa/>>.
14. Álvarez, M. Recorrido histórico de la floricultura y la jardinería en Cuba. *Agricultura Orgánica*, 1999, vol. 1, no. 5, p. 32-33.
15. Fernández, M. Hormonal effect in the propagation *in vitro* of pink tipo Bettina to leave lateral of buds. 2001. IX Congreso Somech. Ecuador.
16. Zieslin, N. Entrevista con el profesor Neftaly Zieslin. *Revista de la Asociación Española de la Rosa*. 2000, no. 10, p. 13-15.
17. Hernández, C. Valores de las flores y el entorno. Potencialidades del nuevo milenio. *Horticultura Internacional*, 1999.
18. Alonso, A. Diagnóstico rural participativo de la producción de flores en el municipio Jaruco. Estudio de caso. [Tesis de Maestría]; ISCAH, 1998, 51 p.
19. Grupo de Prospección de Demandas Tecnológicas de Plantas Ornamentales y Flores de Corte. Encuesta: Nivel de satisfacción en flores y plantas ornamentales. 2000.
20. Rodríguez, A. Informe Central. En: Encuentro Nacional de Agricultura Urbana y Encuentro Nacional de Organopónicos y Huertos Intensivos. (12, 15: 2002: La Habana), 2002.
21. Oficina Nacional de Estadística. 1998.
22. Soroa, R. y Cortés, S. La Agricultura Urbana: Un reto para la producción de flores y plantas ornamentales en la Ciudad de La Habana. 2001.
23. Morales, A. Las interrelaciones de los factores ambientales y la planta. *Pesca y Alimentación*, 1992, vol. 7, no. 2, p. 81.
24. Menard, C. y Dansereau, B. Influence of photosynthetic photon flux density and planting scheme on growth and development of cultivar Royalty roses. *Scientia Hort*, 1992, vol. 50, p. 197-207.
25. Zieslin, N. Regulation of flower formation in rose plants: a reappraisal. *Scientia Hort.*, 1992, vol. 49, p. 305-310.
26. Farina, E. y Veruggio, R. The effects of high-intensity lighting on flower yield of Rose "Dalla". Second International Symposium on Roses. 1995.
27. Bredmose, M. Effect of year-round supplementary lighting on shoot development, flowering and quality of two glasshouse rose cultivars. *Scientia Horticulturae*, 1993, vol. 54, no. 1, p. 69-85.
28. Choi, B.; Sang, Ch.; Choi, E. y Noh, S. Effects of rooting promoters and light intensity on rooting and root growth of rose cuttings. *Korean Journal of Horticultural Science and Technology*, 2000, vol. 18, no. 6, p. 815-818.
29. López, J. Cultivo del rosal en invernadero. Ediciones Mundi-prensa. Madrid. 1981.
30. Salinger, J. Producción comercial de flores. Editorial Acirbia, S.A. España. 1991.

31. Seymour, J. La naturaleza de las rosas. Ediciones Castell. España. 1990, p. 63-76.
32. Zieslin, N. y Mor, Y. Light on roses. *Scientia Horticulturae*, 1990, vol. 43, p. 1-14.
33. Yamaguchi, H. y Yoshiki, H. Influence of high temperature on flower stem length and photosynthesis of rose. *Acta Hortícola*, 1998, p. 391-393.
34. Galbán, F. Características del invernadero para el cultivo del rosal. Cabildo de Tenerife. Servicio Agrícola. 1999. Monografía No. 5.
35. Jiménez, R. y Caballero, M. Rosáceas. En: El cultivo industrial de plantas en maceta. Ediciones de Horticultura SL. Reus. 1990, p. 593-596.
36. Darantes-Bulnes, M.; BecmilRomán, A. E. El cultivo del rosal, *rosa spp L.*, bajo condiciones de invernadero. *Chapingo*, 1987, vol. 12, no. 56-57, p. 140-143.
37. Burgarin, M. R. y Lozoya, H. Propagación *in vitro* del portainjerto Rosa x noisettiana cv. "Manetti" a partir de yemas axilares. *Chapingo*, 1992, vol. 15, no. 78, p. 39-44.
38. Torres, E. y Lozoya, H. Enraizamiento *in vitro* de Rosal *Rosa hybrida L.* cultivar Royalty. *Chapingo*, 1991, vol. 15, no. 73-74, p. 81-86.
39. Weaver, R. Enraizamiento y propagación. En: Reguladores del crecimiento de las plantas en la agricultura. Editorial Trillas. México. 1982, p. 143-172.
40. Eraso, P. Manual de labores. Cultivo de Rosas. Servicio Nacional de Aprendizaje. 2000. 88 p.
41. Perlome News. Versión Electrónica de Perlome News. Reproducción de rosas en Perlome. 1999, año II-no 4. [Consultado 11/2/2002]. Disponible en: <<http://www.perfiltra.com.ar>>.
42. Cabrera, W. Aspectos fisiológicos en la formación de raíces adventicias. Universidad Nacional Agraria La Molina. 1999. [Consultado 3/9/2002]. Disponible en: <<http://www.lamolina.edu.pe/FACULTAD/Agronomia/horticultura/propagacion/reprodasexual/wildercabrera.doc>>.
43. Ballester, F. Las sustancias reguladoras del crecimiento y sus aplicaciones en los viveros de plantas ornamentales (I) *Agrícola Vergel*, 1998, p. 219-230.
44. Scheffer, E. Auxinas y sus efectos sobre el enraizamiento. 2002. Universidad Nacional Agraria La Molina. [Consultado 6/2/2002]. Disponible en: <<http://www.lamolina.edu.pe/FACULTAD/Agronomia/horticultura/propagacion/fitohormonas/esheffer-resumen.htm>>.
45. Díaz, M. M. Estudio de los reguladores del crecimiento en flores de tomate. [Tesis de Maestría]; ISCAH, 1996, 65 p.
46. Orozco, M. International BetaGenetic Resources Network. Edición ind. Holanda. 1992.
47. Ceja, C. y Valdéz, A. Enraizamiento de esqueje de azalea (*Rhododendron simsii*) mediante el uso de auxinas. En: VI Congreso Nacional de Horticultura Ornamental. Memoria Resúmenes. México. 1998.
48. Mohan, M.; Ibrahim, S. y Narayanan, S. Rooting of rose micro-shoots. *Research-on-Crops*, 2000, vol. 1, no. 1, p. 67-70.
49. Hernández, L. Efecto de los bioestimulantes orgánicos y un enraizador en el cultivo de la rosa. [Tesis de Diploma]; UNAH, 2002, 33 p.
50. Falcón, A. y Cabrera, J. C. Pectinormoestimula el enraizamiento en violeta africana (*Saintpaulia ionantha*). En: Seminario Científico INCA. Programa y Resúmenes. (12:2000:La Habana), 2000.
51. González, M. C. y Suárez, L. Alternativas para estimular el enraizamiento de esquejes de Ixora, Júpiter y Bouganvil. En: Seminario Científico INCA. Programa y Resúmenes. (12:2000:La Habana), 2000.
52. Salisbury, F. y Ross, C. Hormonas y reguladores del crecimiento: auxinas y giberelinas. En: Fisiología Vegetal. Grupo Editorial Iberoamericana. 1994, p. 395-421.
53. Barrios M. y Díaz, M. Efecto de diferentes sustratos sobre el desarrollo de plantas ornamentales en vivero. En: Proceedings Interamerican Society for Tropical Horticulture. 1998, vol. 42, p. 46-54.
54. Marfá, O. Física, hidrología y oxigenación en los sustratos para cultivo sin suelo. *Riegos y drenajes*, 1999, vol. XXI, no. 101, p. 39-44.
55. Allera, C.; Castello, S. y Harina, E. Growth and flower production of rose plants cultivated in coconut fibre or in sand with different particle size. *Culture-Protete*, 2000, vol. 29, no. 9, p. 95-99.
56. Yong, A.; Cortés S. y Benítez B. Propagación de rosas por microestacas. En: Congreso Científico del INCA (13:2002, nov. 12-15, La Habana) Memorias. CD-ROM. Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas, 2002. ISBN 959-7023-22-9.
57. Peña, E. y Piña, H. Alternativa en la propagación de Begonia albopicta Hort. *Revista del Jardín Botánico Nacional*, 1995, vol. 16, p. 53-58.
58. Martínez, X. /et al./ Situación mundial del sector. *Horticultura Extra*, 1999.

Recibido: 6 de noviembre de 2002

Aceptado: 11 de julio de 2003

Studying Dialogue Interpreting: an Introduction

Eugenia Dal Fovo Natacha Niemants*

University of Trieste

University of Modena and Reggio Emilia

In order to prepare the ground for what is to follow, we need to ‘set aside’ a series of assumptions which appear to underlie many studies on interpreting and to recall two factors that determined significant advances in Dialogue Interpreting (DI) research: 1. the introduction of the name “dialogue interpreting” by Mason (1999, 2009) and the consequent elaboration of the “dialogic discourse-based interaction (DI) paradigm” (Pöchhacker 2004); 2. what Straniero Sergio/Falbo (2012: 28) identify as the “social or sociological turn” taken by DI.

1. Dialogue interpreting, interpreting dialogue: the discourse-based interaction paradigm

The innovation brought about by Mason’s (1999, 2009) definition, inspired by Wadensjö’s seminal work (1993, 1998), is the interest in interaction and the interactionally-constructed context as the main factors affecting DI. The inescapable correlation between mode, setting and interaction type identifies DI with *a kind* (rather than *a mode*) of interpretation (cf. Falbo 2013), with particular attention devoted to “dialogue” as a co-constructed sense-making process involving all

* The present introduction is the result of an entirely joint and coordinated effort on the part of the authors. For the sake of convenience, the article’s sections were divided as follows: Eugenia Dal Fovo is the author of the first paragraph and section no.2; Natacha Niemants is the author of sections no.1 and no.3.

parties as co-authors of meaning in a given context. This has fostered the interest in DI on the part of disciplines studying what, elaborating on Linell (2009), Bres (2005), and Kerbrat-Orecchioni (2005), is referred to by Falbo (2012: 165-168) as “dialogue-like” discourse – as opposed to “monologue-like” discourse. The subsequent methodological cross-fertilisation resulted in the creation of synergies between Interpreting Studies (IS) and other scientific disciplines, including pragmatics (e.g. Mason 2006), applied linguistics (e.g. Lee 2009), sociolinguistics (e.g. Davidson 2000), interactional linguistics (e.g. Ticca/Traverso 2015), and Conversation Analysis (CA e.g. Gavioli 2014). Having deep sociological roots and being led, as it is, by the principle *why that now*,

the CA (Sacks *et al.* 1974) analytical lens appears particularly well suited for observing DI, where interpreting what is being said necessarily requires an understanding of *why* it is being said at a specific point in conversation and addressing specific interlocutors (cf. Davidson 2002: 1276 and Davitti 2013: 177). Interaction as collective activity and unfolding negotiation of meaning requires what several authors (Linell 1998: 74; Wadensjö 1998) have referred to, in different ways, as *coordination*. In Wadensjö's perspective, in particular, coordination performed by interpreters is a crucial activity in interpreter-mediated interaction. It may be *explicit* or *implicit* (Wadensjö 1998), or, as Baraldi/Gavioli (2012) suggest, *basic* or *reflexive*: the former is strictly linked to the concept of (turn-based) talk as action, whereby participants talk (action) and react (re-action) to talk in order to make sense of what is said and done; the latter could be described as "a meta-communicative activity, whose aim is to resolve communication problems by, for instance, clarifying, expanding, repairing, questioning, or formulating understanding of the meaning of conversational actions" (Merlini 2015).¹ Dialogue interpreters' output, however, constitutes a special kind of re-action: it is not (only) a response *to* what has just been uttered, but (also) a version *of* what has just been uttered (cf. Mason 2006: 365). While IS have traditionally been concerned with interpreting as translating or relaying primary speakers' talk, research into coordinating activities was introduced at the end of the 1990s, accounting for interpreters' utterances that have no counterpart in preceding "originals" (non-renditions in Wadensjö's terms), but visibly respond to some social or communicative goal that needs to be met (Davidson 2000: 380).

Investigating interpreting as interaction has shed valuable light on "the socio-cultural, institutional and situational context as well as actual people in their respective roles and power positions" (Schäffner *et al.* 2013: 3). Interpersonal dynamics and socio-institutional aspects of discourse have stimulated the recent interest in conversational face-related issues of DI, regardless of the degree of confrontation (e.g. Merlini/Falbo 2011; Merlini 2013). When applying this approach, any kind of (dialogue-interpreted) institutional interaction may entail the presence of many participation frameworks, all of them, albeit diverse, requiring some kind of face-work and "the use of politeness by all parties involved" (Merlini 2015). Interlocutors cooperate not only in defining meanings, but also in terms of alignment, roles and identities. Alongside verbal components of discourse, supra-segmental elements and other "directly accessible features" (Mer-

1 Page number not available.

lini 2015), such as gestures, eye contact, positioning and facial expressions, play a significant role in sense making. Despite its significance, DI multimodality in general is still under-researched in the field of IS – with few, isolated exceptions (Wadensjö 2001; Bot 2005; Mason 2012; Davitti 2013). The growing number of projects and conferences devoted to multimodality seems however to indicate a turnaround in IS, where dialogue interpreters will no longer be "voices" but, to quote an expression used by Mondada (2014) in reference to other types of talk, "bodies in interaction".

2. The social turn: interpreting goes social

Despite their almost infant-like stage, DI studies account for a significant body of research when considering the many denominations they have been published under, such as "liaison interpreting" (Gentile *et al.* 1996), "community interpreting" (e.g. Hale 2007; Hlavac 2010; Wadensjö 2011; Remael/Carroll 2015), and/or "public service interpreting" (e.g. Corsellis 2008;

Hale 2011; Valero-Garcés 2014). The initial tendency of identifying this kind of interpreting with the work setting in which it is performed may be linked to dialogue interpreter's behaviour, which, more than others, is strongly dependent on the implication "of a basic option as to what [they] are there for" (Marzocchi 2005: 102). In other words, DI does not happen in a "social vacuum" (Wadensjö 1998: 8) and is inextricably linked to specific environments and their norms, demands and needs. Taking the newly published *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* as the most up-to-date and authoritative point of reference for defining IS concepts, we find that Merlini's (2015) entry on DI takes it as fundamentally linked to the community and/or public service environment, which involves a series of rules and conventionally accepted behaviours within the relevant institution, society and/or community. As a result, DI varies greatly at national and geographical level, being subject to local as well as international factors. Such variety of contexts is the reason why sufficiently flexible and wide-ranging international standards have not yet materialised (Remael/Carroll 2015) and the few existing ones either specifically deal with one setting at a time or overtly declare that – although aiming at comprehensiveness – some settings are not as represented as others, mainly due to varying requirements depending on national legislation, case law and/or other rules (e.g. García-Beyaerr *et al.* 2015).

Despite such stark differences, there is at least one aspect research on DI real-life data has highlighted unanimously: day-to-day practice is in contrast with the principle of interpreters' invisibility. Interpreters in community settings are co-participants and co-constructors of meaning, and yet non-personhood still prevails as an inherent element of the social role of the interpreter – at least in abstract terms (cf. Wadensjö 2008) and in many professional codes of conduct (AUSIT 2009). Furthermore, this issue appears to be much more complex and multifaceted than a simple polarisation of visible vs. invisible – and the parallel traditional dichotomy of impartial vs. cultural advocate model. As Martínez-Gómez (this issue) maintains, echoing Metzger (1999) and her interpreter's paradox, invisibility is traditionally linked to the perception of moral correctness rather than empirical evidence – and is endorsed and enforced through training and professional ethics. This is why we felt that reference to non-professional DI practitioners had to be necessarily included in this Issue: non-professional interpreters lack exposure to the invisibility discourse and their behaviour may shed light on the constructions of one's own interpreter role based on actual interaction rather than acquired norms.

Even in cases where the highest possible degree of invisibility – or neutrality or impartiality – is achieved, institutional talk implies that at least one participant in the encounter is in charge of monitoring compliance with pre-established routines. In bilingual encounters this gate-keeping function is necessarily shared by institutional representatives and interpreters – who are therefore required to exert at least some form of control. As Solomon (1997: 91) puts it, referring to the medical setting, the focus "should not be on maintaining a distant neutrality, but on building shared meaning", thus allowing interpreters to "provide additional context, to say more than the physician may have said, or to ask questions of the physician that the patient might not have asked".

In countries where dialogue interpreters are seen as an integral part of the public services network, and their tasks are guided by official codes of ethics (e.g. AUSIT), the issue of coordination has been dealt with in detail, almost to the point of turning such codes into a sort of instruction manuals covering as many situations as possible. And yet, albeit useful in most cases, providing instructions hardly solves the issue of liability dialogue interpreters' participation entails. Dialogue interpreters are likely to "find [themselves] in delicate, uncomfortable situations, the results of which are manifested in many, often subtle ways", where "wide cultural gaps, power

imbalance, urgent communication needs, lack of resources, lack of professional profile” create a constellation of circumstances “in which it would be difficult for any human being to remain unperturbed” (Martin/Valero-Garcés 2008: 2). And when ethics, rather than mere procedural cues, are concerned, how can the interplay between participation, agency and empowerment of the individual be regulated – and to what extent? While a number of studies have sufficiently showed what is incompatible with the ‘neutrality’ principle many codes of conduct are still anchored to (cf. Angelelli 2006 for a discussion), further empirical evidence is still needed to learn more about how interpreters build shared meaning (cf. Solomon 1997: 91-92) and “mediate” to handle or prevent conflicts but also, and mainly, misunderstandings (cf. Davitti 2013: 171). Contributions to the present Issue deal with these questions in different ways and from different angles, yet the invariable starting point of investigation is always communication and the achievement of shared (relevant) knowledge by all participants in the interaction. Shared knowledge, and possibly shared perspectives, inevitably depend on the presence of a common ground between parties speaking different languages and belonging to different cultures, highlighting the connection between coordination and intercultural mediation (cf. Baraldi/Gavioli 2012). According to Merlini (2015), mediation in this sense equates to a “double angle” kind of participation, with interpreters becoming “fully involved in the interaction as social actors in their own right”, whose involvement “may foster – or thwart – agency by primary participants”.

Influencing interlocutors’ agency brings us back to the aspect of accuracy in relaying primary speakers’ talk (cf. Baraldi/Gavioli 2014). As highlighted in this Issue (e.g. Gavioli, Martínez-Goméz, Merlini/Gatti, Nartwoska), dialogue interpreters often behave as *communication facilitators*, in other words experts of intercultural interaction acting on their own responsibility and performing linguistic and cultural mediation to provide effective communication. They are actively involved in the interaction at verbal level and are visible throughout the exchange thanks to interpreter-initiated clarification procedures.

3. An initial conclusion

If interpreting has gone “social” (cf. Pöchhacker 2006; Straniero Sergio/Falbo 2012), and is now qualified as *interaction*, *mediation*, and also *intervention* (cf. Gavioli/Maxwell 2007; Katan 2011), we currently lack authentic material regarding how this turn unfolds in practice and affects training. It is therefore our belief that both practice and training can highly benefit from accurate analyses of actual occurrences of interaction. And “while it is true that interactional occurrences are not generalizable”, as Baraldi and Luppi (2015: 597) remind us, “they provide cases that can be fruitfully discussed by trainers and trainees”, or among practitioners. We tend to agree with Merlini/Gatti and Vargas Urpi (this issue) on the appropriateness of a more comprehensive analysis of the interpreter at work, where the close-up observation of transcribed interactions goes along with more distanced analysis of DI events and participants by means of other analytical tools. For instance, questionnaire-based investigations in this Issue provide useful additional insights, showing that what interpreters do in practice may have less to do with their university degree than with a difficulty in understanding who they are as professionals in a given situation and, consequently, what they shall do. To quote just one of the respondents to Vargas-Urpi’s survey, “She acknowledged not knowing how to introduce herself to Chinese users, as she did not feel comfortable with the label either of interpreter or of intercultural mediator, and sometimes just said *I will help you*”. The italics in the original brings us back to the idea of service to one (or more) users, the “you” who are there with a specific goal (or set of goals) in mind and who equally participate in constructing meaning in the interaction. Hence the importance of promoting

collaboration between universities training interpreters and services employing them, because if it is true that (dialogue) interpreting is done together, it is also true that one cannot avoid training those users who also contribute, with their (re)actions, to construing it. While understandably focusing on interpreters, this dedicated Issue also acknowledges that quality is a shared responsibility (cf. Hale *et al.* 2009; SIGTIPS 2011) and gives space to the other people involved. This is why the label *Dialogue Interpreting* has been chosen in the first place.

References

- Angelelli C. (2006) "Validating professional standards and codes: challenges and opportunities", *Interpreting* 8/2, 173-193.
- AUSIT (the AUSTRALIAN institute of Interpreters and Translators) (2009) "AUSIT code of ethics for interpreters & translators", <http://www.ausit.org/page/code_of_ethics.html>.
- Baraldi C. / Gavioli L. (eds.) (2012) *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Baraldi C. / Gavioli L. (2014) "Are close renditions the golden standard? Some thoughts on translating accurately in healthcare interpreter-mediated interaction", *The Interpreter and Translator Trainer* 8/3, 336-353.
- Baraldi C. / Luppi L. (2015) "Ways of overcoming linguistic barriers in healthcare intercultural communication", *Language & Intercultural Communication* 15/4, 581-599.
- Bot H. (2005) *Dialogue Interpreting in Mental Health*, Amsterdam/New York, Rodopi.
- Bres J. (2005) "Savoir de quoi on parle: dialogal, dialogique, polyphonique", in J. Bres / P. Haillet / S. Mellet / H. Nølke / L. Rosier (eds.) *Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques, Actes du colloque de Cerisy*, Paris, De Boek Duculot, 47-62.
- Corsellis A. (2008) *Public Service Interpreting*, New York *et al.*, Palgrave Macmillan.
- Davidson B. (2000) "The interpreter as institutional gatekeeper: the sociolinguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse", *Journal of Sociolinguistics* 4/3, 378-405.
- Davidson B. (2002) "A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse", *Journal of Pragmatics* 34, 1273-1300.
- Davitti E. (2013) "Dialogue interpreting as intercultural mediation. Interpreters' use of upgrading moves in parent-teacher meetings", *Interpreting* 15/2, 168-199.
- Falbo C. (2012) "CorIT (Italian Television Interpreting Corpus): classification criteria", in F. Straniero Sergio / C. Falbo (eds.) *Breaking Ground in Corpus-based Interpreting Studies*, Bern *et al.*, Peter Lang, 157-185.
- Falbo C. (2013) *La comunicazione interlinguistica in ambito giuridico. Temi, problemi e prospettive di ricerca*, Trieste, EUT.
- Gavioli L. (2014) "Negotiating renditions in and through talk: some notes on the contribution of conversation analysis to the study of interpreter-mediated interaction", *Lingue Culture Mediazioni Languages Cultures Mediation* 1/1-2, 37-55.

Gavioli L. / Maxwell N. (2007) "Interpreter intervention in mediated business talk", in H. Bowles / P. Seedhouse / M. Gotti (eds.) *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*, Bern et al., Peter Lang.

Gentile A. / Ozolins U. / Vasilakakos M. (1996) *Liaison Interpreting: A Handbook*, Melbourne, University Press.

García-Beyaerr S. / Bancroft M. / Allen K. / Carriero-Contreras G. / Socarrás-Estrada D. (2015) "Ethics and standards for the community interpreter.

An international training tool", in M. Bancroft / S. García-Beyaerr / K. Allen / G. Carriero-Contreras / D. Socarrás-Estrada (eds.) *The Community Interpreter. An International Textbook*, Columbia, Culture & Language Press,

<<http://files.ctctcdn.com/24cd3f3d001/ab139dca-985c-4341ba3e-157edff75310.pdf>>.

Hale S. (2007) *Community Interpreting*, New York et al., Palgrave Macmillan.

Hale S. (2011) "Public service interpreting", in K. Windle / K. Malmkjaer (eds.) *The Oxford Handbook of Translation Studies*, Oxford, Oxford University Press, 343-356.

Hale S. / Ozolins U. / Stern L. (eds.) (2009) *The Critical Link 5: Quality in Interpreting – A Shared Responsibility*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Hlavac J. (2010) "Ethical implications in situations where the language of interpretation shifts: the AUSIT Code of Ethics", *Translation & Interpreting* 2/2, 29-43.

Katan D. (2011) "Interpreting as intervention: norms, beliefs and strategies", in J.F. Medina Montero / S. Tripepi Winteringham (eds.) *Interpretazione e mediazione. Un'opposizione inconciliabile?*, Roma, Aracne, 33-66.

Kerbrat-Orecchioni C. (2005) *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Lee J. (2009) "Interpreting inexplicit language during courtroom examination", *Applied Linguistics* 30/1, 93-114.

Linell P. (1998) *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Linell P. (2009) *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*, Charlotte NC, IAP.

Marzocchi C. (2005) "On norms and ethics in the discourse on interpreting", *The Interpreters' Newsletter* 13, 87-107.

Mason I. (ed.) (1999) *Dialogue Interpreting*, Special Issue of *The Translator* 5/2.

Mason I. (2006) "On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting", *Journal of Pragmatics* 38, 359-373.

Mason I. (2009) "Dialogue Interpreting" in M. Baker / G. Saldanha (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London/New York, Routledge, 81-83.

Mason I. (2012) "Gaze, positioning and identity in interpreter-mediated dialogues" in C. Baraldi / L. Gavioli (eds.) *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 177200.

Merlini R. (2013) "Changing perspectives: politeness in cooperative multiparty interpreted talk" in C. Schäffner / K. Kredens / Y. Fowler (eds.) *Interpreting in a Changing*

Landscape: Selected Papers from Critical Link 6, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 267-283.

Merlini R. (2015) "Dialogue interpreting", in F. Pöchhacker (ed.) *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London/New York, Routledge, 102-103.

Merlini R. / Falbo C. (2011) "Faccia a faccia con l'interprete: strategie di cortesia nelle interazioni mediche bilingue" in G. Held / U. Helfrich (eds.) *Cortesia – Politesse – Cortesía*, Bern et al., Peter Lang, 193-209.

Metzger M. (1999) *Sign Language Interpreting: Deconstructing the Myth of Neutrality*, Washington, Gallaudet University Press.

Mondada L. (ed.) (2014) *Corps en interaction: participation, spatialité, mobilité*, Lyon, ENS éditions.

Pöchhacker F. (2004) *Introducing Interpreting Studies*, London/New York, Routledge.

Pöchhacker F. (2006) "'Going social?' On pathways and paradigms in Interpreting Studies", in A. Pym / M. Shlesinger / Z. Jettmarová (eds.) *Sociocultural Aspects of Translating and Interpreting*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 215-232.

Remael A. / Carrol M. (eds.) (2015) *Community Interpreting*, Special Issue of *Translation & Interpreting* 7/3.

Sacks H. / Schegloff E. / Jefferson G. (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language* 50, 696-735.

Schäffner C. / Kredens K. / Fowler Y. (2013) *Interpreting in a Changing Landscape: Selected Papers from Critical Link 6*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

SIGTIPS (Special Interest Group on Translation and Interpreting for Public Services) (2011) *Final Report*, DG Interprétation, Union Européenne,

<http://ec.europa.eu/dgs/scic/docs/sigtips_en_final_2011.pdf>.

Solomon M. (1997) "From what's neutral to what's meaningful: reflections on a study of medical interpreters", *The Journal of Clinical Ethics* 8/1, 88-93.

Straniero Sergio F. / Falbo C. (2012) "Studying interpreting through corpora. An introduction", in F. Straniero Sergio / C. Falbo (eds.) *Breaking Ground in Corpus-based Interpreting Studies*, Bern et al., Peter Lang, 9-52.

Ticca A.C. / Traverso V. (eds.) (2015) *Traduire et interpréter en situations sociales: santé, éducation, justice*, Special Issue of *Langage & Société* 153.

Martin A. / Valero-Garcés C. (2008) "Introduction", in C. Valero-Garcés / A. Martin (eds.) *Crossing Borders in Community Interpreting*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 1-7.

Valero-Garcés C. (2014) "Introduction. Translation and interpreting in the public services: crossing the threshold into adulthood", in C. Valero-Garcés / M. Sánchez-Ramos (eds.) *FITISPos International Journal* 1/1, 1-8.

Wadensjö C. (1993) "Dialogue interpreting and shared knowledge", in Y. Gambier / J. Tammola (eds.) *Translation and Knowledge*, Turku, Centre for Translation and Interpreting, University of Turku, 101-113.

Wadensjö C. (1998) *Interpreting as Interaction*, London/New York, Longman.

Wadensjö C. (2001) "Interpreting in crisis: the interpreter's position in therapeutic encounters" in I. Mason (ed.) *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*, Manchester, St Jerome, 71-85.

Wadensjö C. (2008) "In and off the show: co-constructing invisibility in an interpreter-mediated talk show interview", *Meta* 53/1, 184-203.

Wadensjö C. (2011) "Community interpreting", in M. Baker / G. Saldanha (eds.) *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed.), London/New York, Routledge, 43-48.