

CAPÍTULO 3

Interpretar al francés y al inglés: algunos desafíos del *retour*

María Eugenia Ghirimoldi y Gabriela Luisa Yañez

Introducción y planteo del problema de interpretación

La clasificación de las lenguas de trabajo, elaborada por la Asociación Internacional de Interpretes de Conferencias (AIIC)²¹, ha sido adoptada internacionalmente como la carta de presentación de las combinaciones lingüísticas de quienes ejercen la profesión. Una primera distinción incluye las lenguas activas, aquellas que pueden hablarse con fluidez, y las pasivas, aquellas que se comprenden perfectamente pero cuyo dominio de producción oral es más limitado. A partir de allí, la AIIC establece tres categorías de lenguas de trabajo: la lengua A, es decir, la primera lengua u otra lengua estrictamente equivalente; la lengua B, aquella de la cual se posee perfecto dominio y hacia la cual es posible interpretar; y la lengua C, en la cual se posee la capacidad de comprensión, pero no de producción (Thiéry, 2015, p. 14). En este marco, la interpretación desde la lengua A a una lengua B (inglés y francés, en nuestro caso) se conoce como *retour* (Bartłomiejczyk, 2015, pp. 108-109). Este capítulo persigue dos objetivos principales. En primer lugar, presentar algunos problemas que se plantean para la interpretación en *retour* en relación con los números y los culturemas en los niveles léxico y textual, respectivamente, en las combinaciones lingüísticas español-inglés y español-francés. En segundo término, brindar orientaciones para su posible resolución a través de actividades específicas. Finalmente, se ofrecen lecturas complementarias y bibliografía de referencia.

Desde una perspectiva histórica, la cuestión de la interpretación a la lengua A o a la lengua B, también conocida como *direccionalidad*, estuvo dominada por dos posiciones contrapuestas durante la segunda mitad del siglo XX (Bartłomiejczyk, 2015, p. 109). En efecto, las escuelas de pensamiento imperantes en Europa Occidental, lideradas por la Escuela de París, y el bloque comunista en Europa Oriental se manifestaron antagonistas a este respecto. En ambos casos, sus respectivos preceptos fueron ilustrados por destacadas personalidades del ámbito de la interpretación como Danica Seleskovitch (1968) y Jurij Denissenko (1989).

²¹ Para más detalles sobre la clasificación de lenguas de trabajo de la AIIC, consultar https://aiic.org/site/world/about/profession/abc?language=fr_FR&language=en_US

Para Seleskovitch la interpretación a la lengua B resultaba inadmisibles tanto desde el punto de vista profesional como pedagógico. Según la autora la calidad de la interpretación disminuía sustancialmente, en términos de errores y flexibilidad de expresión, y suponía una mayor carga cognitiva y estrés (Seleskovitch y Lederer, 1989). Denissenko (1989), por su parte, consideraba superior al *retour* por estar basado en la escucha de una alocución en la primera lengua, lo cual aumenta significativamente la comprensión, especialmente en condiciones difíciles de velocidad y acento. Además, el autor señalaba que la interpretación a la lengua B facilitaba la toma rápida de decisiones dado que las opciones posibles de interpretación en dicha lengua resultaban ser más acotadas.

En la segunda mitad del siglo XX, los cambios que se suscitaron en el escenario internacional, como la ampliación de la Unión Europea, la caída del régimen soviético y el aumento de los mercados locales, dejaron atrás esta dicotomía histórica para dar paso a enfoques más empíricos que se propusieron describir cuestiones de la direccionalidad en relación con los diversos contextos de ejercicio de la profesión (Brander de la Iglesia y Opdenhoff, 2014, p. 10). Los resultados de estos estudios empíricos demuestran que las diferencias entre la interpretación a la lengua A y el *retour* no son significativas (Opdenhoff, 2011, 2012; Nicodemus y Emmorey, 2013, entre otros). Asimismo, la importancia de esta modalidad se reafirma con la organización de eventos científicos que abordan aspectos didácticos y profesionales de la traducción inversa, como el Congreso de 1997 en Ljubljana, Eslovenia, “*Translation into Non-Mother Tongues*” y en 2002, en Granada, el “Foro sobre Direccionalidad en Traducción e Interpretación” (Cómitre Narváez, 2003). En este marco, comienza a observarse una tendencia creciente en las instituciones educativas europeas a reconocer la necesidad de incorporar la enseñanza del *retour* en sus programas de formación (Opdenhoff, 2011; Brander de la Iglesia y Opdenhoff, 2014).

En la actualidad, el *retour* constituye un área insoslayable en la enseñanza de la interpretación consecutiva, simultánea y a primera vista, dado que responde a necesidades concretas del mercado internacional, en general, (Taylor-Bouladon, 2012; Bovy, 2019) y del mercado argentino, en particular. Efectivamente, mientras que en la Unión Europea las instituciones cuentan con los recursos económicos para organizar conferencias y contratar un equipo de intérpretes por combinación lingüística (Brander de la Iglesia y Opdenhoff, 2014, p. 9), en nuestro país impera la necesidad de contar con intérpretes que trabajen desde y hacia ambas lenguas, A y B. No obstante, dado que el *retour* implica emplear la lengua B en situaciones de presión para la toma de decisiones, resulta particularmente difícil para estudiantes de traductorado que cursan las cátedras de Interpretación en Francés e Inglés. Asimismo, el *retour* requiere potenciar la capacidad analítica y los conocimientos lingüísticos en la segunda lengua adquiridos previamente (Angelelli y Degeldre, 2002, p. 80).

Diversas investigaciones abocadas al estudio de la formación en traducción hacia la lengua B coinciden en la importancia de abordar este estudio desde la contrastividad lingüística (Brehm Cripps y Hurtado Albir, 1999; Möller Runge, 2001; Clouet, 2010; Cerezo Herrero, 2015).

Las especificidades del proceso traductor en inversa determinan los objetivos generales que Amparo Hurtado Albir define de la siguiente manera:

En la traducción inversa, el estudiante complementará este conocimiento centrando su atención en la captación de los principios y estrategias derivados del hecho de traducir hacia una lengua extranjera. (...) Mediante el desarrollo de los objetivos contrastivos se profundizará en el perfeccionamiento de la lengua extranjera y en el control de las interferencias (Hurtado Albir, [2001] 2013, p. 54).

Justine Brehm Cripps y Amparo Hurtado Albir (1999) aplican dicho enfoque en su propuesta metodológica para la formación de traductores e intérpretes a fin de desarrollar conocimientos léxicos y gramaticales contrastivos. Estos conocimientos incluyen el reconocimiento de juegos de palabras, expresiones idiomáticas, diferencias de estilo y registro, abreviaturas y siglas de uso frecuente y estructuras gramaticales específicas sin equivalencia en la primera lengua, entre otros. Además de las cuestiones señaladas por Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999), para Richard Clouet (2010) se trata de identificar de manera contrastiva las dificultades más frecuentes en relación con aspectos morfosintácticos (uso de tiempos verbales y verbos modales) y textuales (mecanismos de coherencia y cohesión textual). En lo que hay consenso generalizado es en percibir el *retour* como una práctica que presenta indiscutibles dificultades y que exige el dominio de estrategias específicas.

Retomando el hilo de los problemas que surgen en la interpretación inversa, la mayoría de los resultados de la investigación convergen en el elevado esfuerzo que requiere el proceso de producción en una segunda lengua (Donovan, 2002a). La noción de proceso ha sido modelizada para visualizar el funcionamiento de esta lengua, poner a prueba teorías y elaborar nuevas hipótesis. El Modelo de Esfuerzos de Daniel Gile ([1995] 2009, 2005) establece que los principales componentes del acto de la interpretación incluyen la escucha y el análisis, la producción del discurso, el esfuerzo de memoria a corto plazo y el componente de coordinación. Cada una de estas tareas requiere para su cumplimiento el consumo de una cantidad de capacidad de procesamiento que no debe superar la capacidad disponible total para evitar que disminuya la calidad de la interpretación. En el caso del *retour*, un elemento clave es la diferencia entre la capacidad requerida para la escucha y análisis y aquella necesaria para la producción. La producción en la lengua B exige mayores recursos, aunque el esfuerzo menor que requiere la escucha en la lengua A compensaría el mayor esfuerzo en la producción.

Problemas detectados frecuentemente en el *retour*

En un estudio experimental sobre la relación entre la direccionalidad y las dificultades encontradas, Clare Donovan (2002b) observa que durante la interpretación hacia la lengua B los problemas detectados son más graves que hacia la lengua A. Como queda dicho, el mayor

desafío en el *retour* se presenta en la etapa de producción del discurso. Entre las dificultades más frecuentes, se destacan las siguientes (Haidar, 2010; Achieng, 2018):

a. Falta de flexibilidad léxica. Es posible que el acervo semántico en la segunda lengua sea limitado, que se repitan las mismas expresiones o que no se ajusten las expresiones al registro adecuado. Esto redundará en falta de fluidez, expresión lenta e, incluso, formulación de oraciones incompletas.

b. Interferencias lingüísticas. Estas aluden a los calcos estructurales y léxicos de la lengua fuente y al orden incorrecto de las palabras en la lengua meta. También pueden presentarse problemas de pronunciación, especialmente cuando se trata de sonidos inexistentes en la lengua A.

c. Cansancio. Es el resultado de la carga cognitiva de la actividad traslaticia.

d. Errores morfológicos, sintácticos o léxicos. Incluyen el orden de las palabras, los tiempos verbales, las preposiciones, los artículos, las concordancias de género, los falsos amigos, las palabras inexistentes, entre otros.

e. Malentendidos culturales. En el *retour* pueden surgir problemas en la restitución de aspectos culturales, que serán menos probables si, por ejemplo, ambas lenguas de trabajo son occidentales.

Ahora bien, los resultados de varios estudios experimentales, como los de Donovan (2002a), demuestran que la direccionalidad no es la única causa de los problemas encontrados en la interpretación de *retour*. Otras variables, como la experiencia y la formación de los intérpretes, intervienen en el desempeño. La consecuencia directa de estas dificultades y de los problemas frecuentes que acabamos de comentar demuestran que el *retour* representa un desafío adicional para quien interpreta.

Siguiendo a Jana Doubalove et al. (2010), la enseñanza del *retour* en interpretación debe proponerse siguiendo un doble enfoque: por un lado, el enriquecimiento de la lengua B, y por el otro, el aprendizaje de estrategias específicas para la interpretación hacia dicha lengua. Desde el inicio del trayecto formativo, es importante que las actividades fomenten el enriquecimiento de la lengua B mediante la producción de discursos propios y el uso de recursos retóricos para los patrones discursivos típicos, como las bienvenidas, los agradecimientos y las despedidas. Asimismo, el contraste de estructuras en ambas lenguas y el rápido acceso a números, cultu-remas, frases hechas recurrentes y términos específicos de las conferencias ayudan a reducir la carga cognitiva del esfuerzo de reformulación. Es indispensable, además, desarrollar conocimientos sólidos sobre la cultura meta y contar con una actualización constante sobre los hechos culturales, deportivos, sociales y políticos, entre otros, de dicha cultura. Respecto de las estrategias, la anticipación del mensaje resulta fundamental, pues permite aliviar la carga cognitiva del procesamiento durante las fases de escucha y análisis, optimizar el uso de la memoria a corto plazo y ahorrar capacidad para la reformulación.

Estrategias de producción en el *retour*

Habiendo revisado las dificultades habituales en el *retour*, a continuación, presentamos algunas estrategias que se ponen en marcha para superarlas durante la interpretación a la lengua B. La noción de *estrategias* aquí utilizada remite al conjunto de procedimientos verbales y no verbales, conscientes e inconscientes, de resolución de problemas (Hurtado Albir, [2001] 2013, p. 272). Las estrategias de producción utilizadas en el *retour* que propone Maureen Achieng (2018, pp. 33-34), sobre la base de distintas clasificaciones (Gile, [1995] 2009; Falbo, 1999; Riccardi, 1999), se agrupan en tres categorías: transformaciones morfosintácticas, síntesis y expansión.

a. Reformulaciones morfosintácticas. Ante la falta de claridad en el discurso fuente y en pos de evitar una construcción morfosintáctica abstrusa, puede recurrirse a la transformación de una oración subordinada en una principal, de una negativa en una afirmativa, o de una frase nominal en una verbal o viceversa. Esto permite evitar la traducción literal y aporta mayor naturalidad al discurso. Por otra parte, también es posible la segmentación sintáctica, mediante la cual se reduce la extensión de las oraciones y se simplifica el mensaje.

b. Síntesis o compresión del mensaje: Frente a información innecesaria, es posible optar por la generalización, a través del uso de hiperónimos, términos generales o neutros, que evitan la repetición y la redundancia. También se recurre a la simplificación mediante la omisión de información innecesaria.

c. Expansión. Cuando se juzgue necesario, para contribuir a la comprensión del mensaje, se podrá expandir el discurso mediante paráfrasis o a través de la adición de información y explicaciones de algunas palabras o ideas.

En los apartados a continuación, proponemos algunas actividades destinadas a mejorar la interpretación en *retour* del español al inglés y al francés. Específicamente, nos centramos en ejercicios en torno a números y culturemas, dos áreas de considerable dificultad e importancia para la interpretación.

Actividades propuestas y orientaciones para su resolución

El *retour* y los números

Los números se encuentran entre los elementos que plantean un desafío significativo para la interpretación, en general, y para el *retour*, en particular. En efecto, el procesamiento de los números, independientemente de la combinación lingüística, se ve afectado por el hecho de que estos tienden a no estar asociados intrínsecamente a elementos extralingüísticos ni a ser fácilmente recuperables del contexto (Mead, 2015, p. 286). Además, la falta de repetición habitualmente asociada con los números, en tanto elementos que suelen presentarse una única

vez en el discurso, también incide en la dificultad de procesamiento de estas unidades y posee un impacto directo sobre la comprensión y el almacenamiento en la memoria a corto plazo (Mead, 2015, p. 286). Por ello, las investigaciones experimentales coinciden en demostrar la escasa exactitud que suele observarse en la interpretación simultánea de los números (Braun y Clarici, 1996; Mazza, 2001; Pinochi, 2009). Por otra parte, estos estudios identifican una sobrecarga adicional en la capacidad de procesamiento cognitivo según las particularidades específicas de las lenguas, como por ejemplo la colocación de la unidad antes de la decena en la expresión de los números en alemán. En otras palabras, la dificultad en la interpretación aumentará en mayor o menor medida según la combinación lingüística y la direccionalidad (Mazza, 2001; Pinochi, 2009).

A los fines de la práctica, es importante distinguir entre aquellos números que se presentan en las alocuciones como órdenes de magnitud o como medidas que podemos denominar *técnicas* (Nolan, [2005] 2012, p. 288). En el primer caso, la flexibilidad para la interpretación es mayor por cuanto el número indica un valor aproximado. Así, por ejemplo, si un porcentaje como 34,8% representa un orden de magnitud en el discurso podrá interpretarse como “casi el 35%” de ser necesario. Sin embargo, cuando se trata de mediciones técnicas, como podría ocurrir con la cantidad de miligramos determinada para la administración de medicación a pacientes, el número deberá interpretarse siempre de manera exacta. Además de esta consideración, se debe tener en cuenta la dificultad que supone la expresión verbal de números complejos, la cual, como queda dicho, se encuentra sujeta a reglas sintácticas que en ocasiones difieren considerablemente entre las lenguas (Wiese, 2003).

A continuación, presentamos una secuencia de actividades que propician la práctica autónoma de la interpretación de números a la lengua B. En primer lugar, introducimos una secuencia didáctica que apunta a fortalecer la distinción entre números que expresan órdenes de magnitud y medidas técnicas (Nolan, [2005] 2012, p. 288). En segundo término, proponemos ejercicios para lograr interpretar correctamente no solo los números sino también los conceptos asociados a ellos y mejorar la interpretación de números complejos.

Secuencia didáctica²²

Ejercicio 1. Determinar en los siguientes párrafos qué números representan órdenes de magnitud y cuáles medidas técnicas.

A mayo de 2021, 50 000 personas habían recibido la última dosis de una vacuna contra COVID-19, lo que representa un 5% de la población total de 1 000 000 (COV-c = 5%). 30 000 habían recibido una única dosis del producto A, que requiere una dosis, y 20 000 una segunda dosis del producto B, que requiere dos dosis. Este total incluye a 15 000 trabajadores sanitarios, de un

²² Adaptado de Nolan ([2005] 2012).

total de 20 000. La cobertura entre el personal sanitario se estima por tanto en un 75% (OMS y UNICEF, 2021, p. 9)²³.

A más de siete meses de la llegada de la pandemia, y con más de 11 millones de casos confirmados, más de 137 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe no han regresado a la escuela. Habiendo perdido más de 170 días de aprendizaje, que es cuatro veces más alto que la media global de 40 días, estudiantes en la región están ahora en riesgo de perder un año escolar entero. Mientras muchas escuelas en África, Asia y Europa están reabriendo gradualmente, en 18 de los 36 países y territorios de la región, las puertas de las aulas permanecen cerradas. Al 28 de octubre, solo 13 países han reabierto completamente las escuelas. A la fecha, aún el 38 por ciento de los países tienen que decidir cuándo será el regreso a clases (UNICEF, 2020, p. 5)²⁴.

Ejercicio 2. Leer los párrafos anteriores en una velocidad de lectura moderada y grabar dicha lectura. Sobre la base de esta grabación interpretar los discursos de manera consecutiva a la lengua B (francés o inglés) y grabar la interpretación. Cotejar la interpretación de los números con los discursos grabados en español o con el texto. Repetir la interpretación todas las veces que sea necesario hasta que todos los números sean interpretados correctamente.

Ejercicio 3. Volver a grabar los párrafos del ejercicio 1 en ritmos de lectura progresivamente más acelerados. Proceder del mismo modo que en el ejercicio 2 hasta lograr que todos los números sean interpretados correctamente en todas las velocidades de lectura trabajadas.

Ejercicio 4. Grabar el párrafo a continuación en una velocidad de lectura moderada. Sobre la base de esta grabación interpretar el discurso de manera consecutiva a la lengua B y grabar la interpretación. Tomar nota de todos los números junto con los conceptos a los cuales se asocian, por ejemplo, 55,4% de *estudiantes*. Cotejar la interpretación de los números y conceptos con el discurso grabado en español. Repetir la interpretación todas las veces que sea necesario hasta que todos los números sean interpretados correctamente.

Los resultados en Matemática se pueden asociar con el estrato socioeconómico de los estudiantes (...). En 2016 los valores fueron 54,6% y 12,7%, respectivamente. Las variaciones entre 2016 y 2017 muestran que en el estrato alto dos de las tres provincias de la región obtienen variaciones positivas (en San Luis 10,3 puntos; en Mendoza 3,5 puntos). En San Juan se observa una

²³ Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/340450/WHO-2019-nCoV-vaccination-monitoring-2021.1-spa.pdf>

²⁴ Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>

baja de 9,1 puntos. En el estrato bajo las tres provincias de la región muestran mejoras, con un incremento más pronunciado en San Luis (4,5 puntos porcentuales). En el año 2017, en el estrato alto, ninguna provincia cuyana alcanza el porcentaje nacional de estudiantes en los mejores desempeños (55,4%). Las proporciones según provincia son: Mendoza (53,9%), San Juan (40,0%) y San Luis (51,8%). En el estrato medio solo Mendoza (31,3%) supera el dato nacional (29,4%). En el estrato bajo, Mendoza (17,8%) y San Luis (15,3%) muestran un porcentaje más elevado que el país (13,2%) (Observatorio Argentinos por la Educación, 2019, p. 6)²⁵.

Ejercicio 5. Determinar en el siguiente párrafo cómo deberían expresarse los números complejos que se presentan y registrar las equivalencias en la lengua B antes de comenzar la práctica. Luego, proseguir como en el ejercicio 4.

El Fondo COVID-19 cuenta con una inversión total de 2.300 millones de pesos para acondicionar instituciones de todo el país para la vuelta a las clases presenciales: \$500 millones en transferencias de hasta \$50.000 directo a las escuelas, que priorice cada una de las provincias, destinados a la adquisición de insumos (alcohol, lavandina, artículos de limpieza, tapabocas, etc.); \$1300 millones para obras destinadas a provisión de agua, reparaciones de sanitarios y acondicionamiento de higiene y seguridad (con un sistema mixto, directo a escuelas hasta \$400.000 y vía provincia montos mayores); y \$ 500 millones de refuerzo del programa 37 de infraestructura escolar, destinado a reparaciones menores de las escuelas, con el objetivo de su puesta a punto para el reinicio de la presencialidad²⁶.

El *retour* y los *culturemas*

Aunque son numerosas las denominaciones y definiciones de *culturema*, elegimos en este trabajo el concepto definido por Lucía Molina como “(...) un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta” (2006, p. 79). Desde esta perspectiva, los *culturemas* se consideran en su dimensión dinámica, es decir, que no existen fuera de contexto, sino que surgen al momento de trasvasarlos a la cultura meta. Se ha escrito mucho sobre la traducción escrita de estos elementos, pero el tema no se ha abordado por extenso en la interpretación. Por ello consideramos importante

²⁵ Recuperado de https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Informe_regional_Cuyo.pdf

²⁶ Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/trotta-el-presupuesto-2021-pone-fin-al-desfinanciamiento-educativo-de-los-ultimos-4-anos>

esta oportunidad de reflexionar sobre las soluciones posibles a la hora de interpretar culturemas hacia la lengua B.

Presentamos a continuación una secuencia didáctica que aborda la interpretación de culturemas en un discurso político del español al francés²⁷. Se trata del discurso de asunción del vicepresidente de Bolivia, David Choquehuanca, en el acto de transmisión del mando en La Paz, el 8 de noviembre de 2020. Este discurso, donde abundan los elementos culturales, ilustra el problema de la interpretación de culturemas a la hora del *retour*. La interpretación fue realizada por el intérprete profesional Christian Saavedra Salomon, parte del equipo de voluntarios de *Pressenza*, un boletín de noticias que da visibilidad a iniciativas y propuestas ligadas a la paz, la no violencia, el desarme, los derechos humanos y la lucha contra toda forma de discriminación. Dicha agencia cuenta, entre otros profesionales, con traductores en los cinco continentes que aportan su trabajo sin fines de lucro.

Secuencia didáctica

Ejercicio 1. Escuchar una vez el audio de los tres fragmentos seleccionados del discurso (introducción, desarrollo y cierre). Luego de la primera escucha, realizar una hipótesis sobre la situación, la identidad del orador, los destinatarios y el tipo de texto. Realizar una segunda escucha y definir a qué parte del discurso corresponde cada fragmento. Tomar nota de las dificultades percibidas para la interpretación en lengua B.

Ejercicio 2. A partir de la transcripción del discurso fuente realizar la traducción a la vista y grabarse. Identificar los culturemas (conceptos andinos de origen aimara, quechua, entre otros) y las técnicas utilizadas para traducirlos.

Ejercicio 3. Leer el texto de la transcripción de la interpretación al francés. Examinar las elecciones traductivas llevadas a cabo en la interpretación al francés y compararlas con las realizadas en la práctica del ejercicio 2. Como actividad final, siguiendo el video de la interpretación al francés, realizar un ejercicio de *shadowing* o susurro²⁸.

²⁷ Las actividades también pueden realizarse a la lengua inglesa.

²⁸ El ejercicio de *shadowing* (*chuchotage* o susurro) consiste en “una actividad de reconocimiento auditiva y controlada en la que se restituyen de forma inmediata los estímulos orales de un mensaje transmitido a través de auriculares, i. e., repetición palabra por palabra en la misma lengua” (Lambert, 1992, p. 117).

Discurso fuente en español	Interpretación al francés ²⁹
Introducción	
<p>Con el permiso de nuestros dioses, de nuestros hermanos mayores y de nuestra Pachamama, de nuestros ancestros, de nuestros achachilas, con el permiso de nuestro Patujú, de nuestro arco iris, de nuestra sagrada hoja de coca.</p> <p>Con el permiso de nuestros pueblos, con el permiso de todos los presentes y no presentes en este hemisferio.</p> <p>Hoy quiero compartir nuestro pensamiento en unos minutos.</p> <p>Es obligación de comunicarnos, obligación de dialogar, es un principio del vivir bien.</p> <p>Los pueblos de las culturas milenarias, de la cultura de la vida mantenemos nuestros orígenes desde el amanecer de los tiempos remotos.</p>	<p><i>Avec la permission de nos dieux, de nos frères aînés et de notre Pachamama (Terre-Mère), de nos ancêtres, de nos achachilas (Esprits des aïeux qui protègent la communauté), avec la permission de notre Patujú (Plante dont la fleur, aux couleurs du drapeau de la Bolivie rouge, jaune et vert, est un symbole national), de notre arc-en-ciel, notre feuille de coca sacrée.</i></p> <p><i>Avec la permission de nos peuples, avec la permission de tous ceux qui sont présents et absents dans cet hémicycle.</i></p> <p><i>Aujourd'hui, permettez-moi de prendre quelques minutes afin de partager notre vision avec vous.</i></p> <p><i>La communication, le dialogue est une obligation, c'est un principe du vivre bien.</i></p> <p><i>Les peuples des cultures millénaires, ceux de la culture de la vie, avons conservé nos origines depuis la nuit des temps.</i></p>
Desarrollo	
<p>El ayni, la minka, la tumpa, nuestra colka y otros códigos de las culturas milenarias son la esencia de nuestra vida, de nuestro ayllu.</p> <p>Ayllu no solo es una organización de sociedad de seres humanos, ayllu es un sistema de organización de vida de todos los seres, de todo lo que existe, de todo lo</p>	<p><i>L'ayni (principe de réciprocité et de solidarité générale), la minka (tradition du travail collectif à des fins sociales), la tumpa (protocole d'invitation, d'invocation des esprits sacrés et des défunts), notre colka (grand entrepôt où sont stockés des aliments principalement) et autres codes des cultures millénaires sont l'essence de nos vies, de notre ayllu.</i></p> <p><i>Ayllu n'est pas uniquement l'organisation sociale des êtres humains, ayllu est un système d'organisation de la vie, de tous les êtres vivants, de tout ce qui existe, de tout ce qui s'écoule, en équilibre avec notre planète ou notre mère, la terre. (Ayllu : communauté</i></p>

²⁹ Audio de la interpretación recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xLnTJ7Wol10>

<p>que fluye en equilibrio en nuestro planeta o madre tierra.</p> <p>Durante siglos los cánones civilizatorios del Abyayala fueron desestructurados y muchos de ellos exterminados, el pensamiento originario fue sistemática sometido al pensamiento colonial.</p>	<p><i>composée de plusieurs familles dont les membres considèrent qu'ils ont une origine commune (filiale ou religieuse) qui travaille de façon collective dans un territoire de propriété commune).</i></p> <p><i>Des siècles durant, les modèles de civilisation de l'Abyayala (nom que le peuple Kuna utilise pour se référer aux Amériques) ont été déstructurés et beaucoup d'entre eux exterminés, la pensée originelle a systématiquement été soumise à celle des colons.</i></p>
<p>Cierre</p>	
<p>El nuevo tiempo significa escuchar el mensaje de nuestros pueblos que viene del fondo de sus corazones, significa sanar heridas, mirarnos con respeto, recuperar la patria, soñar juntos, construir hermandad, armonía, integración, esperanza para garantizar la paz y la felicidad de las nuevas generaciones.</p> <p>Solo así podremos alcanzar el vivir bien y gobernarnos nosotros mismos.</p> <p>Jallalla Bolivia³⁰</p>	<p><i>Le temps nouveau signifie être à l'écoute du message de nos peuples et qui a été émis du fond de leurs cœurs, cela signifie guérir des blessures, nous regarder avec respect, récupérer la patrie, rêver ensemble, construire la fraternité, l'harmonie, l'intégration et l'espoir afin de garantir la paix et le bonheur des générations à venir.</i></p> <p><i>C'est uniquement de cette manière que nous atteindrons le vivre bien et la gouvernance par nous-mêmes.</i></p> <p><i>Jallalla Bolivia! (Vive la Bolivie !)</i>³¹</p>

Para concluir

Luego de este breve recorrido por las definiciones del *retour*, las diferentes posturas en cuanto a su inclusión en la formación de intérpretes, las dificultades y las estrategias para superarlas, es importante reiterar el valor indispensable que representa para el trayecto formativo de intérpretes con miras a su inserción en el mercado laboral. La necesidad de contar con competencias específicas para la interpretación en *retour* motiva el creciente interés docente por mejorar la didáctica de la interpretación inversa, ya que forma parte de los programas de las asignaturas Interpretación en Francés e Inglés de nuestra Facultad. Así, futuros intérpretes

³⁰ Recuperado de <https://www.pressenza.com/es/2020/11/discurso-del-vicepresidente-boliviano-david-choquehuanca/>

³¹ Versión en francés recuperada de <https://www.pressenza.com/fr/2020/11/discours-dinvestiture-du-vice-president-de-letat-plurinational-de-bolivie-monsieur-david-choquehuanca/>

biactivos, es decir, que posean dos lenguas activas y eventualmente alguna(s) lengua(s) pasiva(s), podrán aspirar a una mejor posición en los diversos ámbitos del mundo laboral.

Lecturas recomendadas

Gillies, Andrew (2013). *Conference Interpreting. A Student's Practice Book*. Londres y Nueva York: Routledge.

Este libro recoge una serie de ejercicios prácticos útiles para la formación en interpretación en cualquier combinación lingüística. Incluye un detalle de los principios fundamentales necesarios para lograr una práctica eficaz, así como una guía para el trabajo autónomo de estudiantes en interpretación.

Nolan, James ([2005] 2012). *Interpretation. Techniques and Exercises*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

El autor presenta aquí un repaso sobre la interpretación en general y propone un esquema de trabajo estructurado sobre la base de dificultades frecuentes en la formación. El libro introduce actividades y recursos de práctica que contemplan diversas combinaciones lingüísticas.

Seleskovitch, Danica y Lederer Marianne (2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation. 2e édition corrigée et augmentée*. París: Didier Érudition.

Las autoras, dos intérpretes de conferencia con gran experiencia en pedagogía de la interpretación, ofrecen una guía tanto para aquellos que desean formarse en la interpretación como para los docentes. La primera parte contiene una sólida formación teórica sobre las diferentes modalidades de interpretación y la segunda parte se dedica especialmente al aprendizaje de la interpretación en *retour*.

Referencias

Achieng, Maureen (2018). *The Challenges and Coping Strategies of Interpreting into B and/or C Language: A Case of Interpretation into Chinese by Kenyan Interpreters* (Tesis de maestría). <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/105331?show=full>.

Angelelli, Claudia y Christian Degueudre (2002). Bridging the Gap between Language for General Purposes and Language for Work: An Intensive Superior-Level Language / Skill Course for Teachers, Translators, and Interpreters. En Betty Lou Leaver y Boris Shekhtman (Eds.), *Developing Professional-Level Language Proficiency* (pp. 77-95). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bartłomiejczyk, Magdalena (2015). Directionality. En Franz Pöchhacker (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 108-110). Londres y Nueva York: Routledge.
- Bovy, David (2019). Características de la interpretación de conferencia en el sector privado. *E-Aesla*, 5, 343-350.
- Brander de la Iglesia, Maria y Jan-Hendrik Opdenhoff (2014). Retour Interpreting Revisited: Tuning Competences in Interpreter Education. En Mikel Garat (Ed.), *Current Trends in Translation Teaching and Learning* (pp. 4-43). Helsinki: University of Helsinki.
- Braun, Susanne y Andrea Clarici, (1996). Inaccuracy for Numerals in Simultaneous Interpretation: Neurolinguistic and Neuropsychological Perspectives. *The Interpreters' Newsletter*, 7, 85-102.
- Brehm Cripps, Justine y Amparo Hurtado Albir (1999). La primera lengua extranjera. En Amparo Hurtado Albir (Ed.), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes* (pp. 59-70). Madrid: Edelsa.
- Cerezo Herrero, Enrique (2015). English Language Teaching for Translator and Interpreter Trainees: Syllabus Analysis and Design. *Quaders: Revista de Traducció*, 22, 289-306.
- Clouet, Richard (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al espacio europeo de educación superior*. Granada: Comares.
- Cómitre Narváez, Isabel (2003). La enseñanza de la traducción inversa (español-francés): realidad profesional y desafío didáctico. En Ricardo Muñoz Martín (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, 2, 383-389. http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_1_ICN_Ensenanza.pdf
- Denissenko, Jurij (1989). Communicative and Interpretative Linguistics. En Laura Gran y John Dodds (Eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 155-158). Udine: Campanotto.
- Donovan, Clare (2002a). Directionality and Difficulty: The Consequences of Preparation on Interpreting Technical Speeches into the A and into the B Language. En *Teaching Simultaneous Interpretation into a B Language. Actas del workshop del EMCI* (pp. 38-59). París: ESIT.
- Donovan, Clare (2002b). Survey of User Expectations and Needs. En *Teaching Simultaneous Interpretation into a B Language. Actas del workshop del EMCI* (pp. 2-11). París: ESIT. <http://www.emcinterpreting.org>
- Doubalove, Jana; Lumbreras, Marta y Vianna Branca (2010). *Working into a "B" Language. Pitfalls, Tips and Tricks*. Dirigido por Barbara Moser-Mercer. Documento de Seminario. Universidad de Ginebra.
- Falbo, Caterina (1999). Morfosintassi e Riformulazione. En Caterina Falbo, Mariachiara Russo y Francesco Straneiro (Eds.), *Interpretazione Simultanea e Consecutiva. Problemi Teorici e Metodologie Didattiche* (pp. 175-188). Milán: Hoepli.
- Gile, Daniel ([1995] 2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Gile, Daniel (2005). Directionality in Conference Interpreting: A Cognitive View. En Rita Godijns y Michaël Hinderdael (Eds.), *Directionality in Interpreting: The "Retour" or the Native?* (pp. 9-26). Gent: Communication and Cognition.

- Haidar, Samar (2010). *La recherche sur la directionnalité en interprétation: état des lieux et problématiques actuelles* (Tesis de maestría). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18407>.
- Hurtado Albir, Amparo ([2001] 2013). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. 6a. ed. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lambert, Sylvie (1992). Shadowing. *The Interpreter's Newsletter*, 4, 15-24.
- Mazza, Cristina (2001). Numbers in Simultaneous Interpretation. *The Interpreters' Newsletter*, 11, 87-104.
- Mead, Peter (2015). Numbers. En Franz Pöchhacker (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 286-288). Londres y Nueva York: Routledge.
- Molina, Lucía (2006). *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Möller Runge, Julia (2001). *Siglo XXI. ¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña: Alhulia.
- Nolan, James ([2005] 2012). *Interpretation: Techniques and Exercises*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nicodemus, Brenda y Karen Emmorey (2013). Direction Asymmetries in Spoken and Signed Language Interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 624-636.
- Opdenhoff, Jan-Hendrik (2011). *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencias: de la(s) teoría(s) a la práctica profesional* (Tesis doctoral). <https://hera.ugr.es/tesisugr/1979020x.pdf>.
- Opdenhoff, Jan-Hendrik (2012). Directionality and Working Memory in Conference Interpreting – An Experimental Study. En María Amparo Jiménez Ivars y María Jesús Blasco Mayor (Eds.), *Interpreting Brian Harris – Recent Developments in Translatology* (pp. 161-171). Oxford: Peter Lang.
- Pinochi, Diletta (2009). Simultaneous Interpretation of Numbers: Comparing German and English to Italian. An Experimental Study. *The Interpreters' Newsletter*, 14, 33-57.
- Riccardi, Alessandra (1999). Interpretazione Simultanea: Strategie Generale e Specifiche. En Caterina Falbo, Mariachiara Russo y Francesco Straneiro (Eds.), *Interpretazione Simultanea e Consecutiva. Problemi Teorici e Metodologie Didattiche* (pp. 161-174). Milán: Hoepli.
- Seleskovitch, Danica (1968). *L'Interprète dans les Conférences Internationales – Problèmes de Langage et de Communication*. París : Minard lettres modernes.
- Seleskovitch, Danica y Marianne Lederer (1989). *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. París: Didier Érudition.
- Taylor-Bouladon, Valerie (2012). *Conference Interpreting. Principles and Practice*. 3ra. ed. Edición Kindle.
- Thiéry, Christopher (2015). AIIC. En Franz Pöchhacker (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 13-15). Londres y Nueva York: Routledge.
- Wiese, Heike (2003). *Numbers, Language and the Human Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.