

La Técnica Alexander, una nueva voz en la didáctica de interpretación

Marta Renau Michavila

Departamento de Traducción y Comunicación
Universitat Jaume I

Resumen: En el contexto amplio y en constante ebullición de los estudios sobre interpretación, nuestra propuesta se centra en la didáctica de la interpretación. Tomando como punto de partida estudios previos sobre la interferencia de la ansiedad y el estrés en las actuaciones de las aprendices de intérpretes (Kurz, 2001, 2003; Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2001, 2002), así como la relevancia del cuerpo en interpretación (Collados Aís, 1994; Poyatos, 1997; Bahadir, 2006), esta propuesta didáctica plantea la posibilidad de mejorar el uso psicofisiológico de las aprendices de intérpretes gracias a la aplicación de la Técnica Alexander en el aula.

Palabras clave: interpretación, didáctica, estrés, cuerpo, Técnica Alexander.

Abstract: In the broad and ever evolving context of interpreting studies, our proposal focuses on the didactics of interpreting. Taking as a starting point previous studies on the interference of anxiety and stress with trainees interpreters' performance (Kurz, 2001, 2003; Jiménez Ivars and Pinazo Calatayud, 2001, 2002), as well as the importance of the interpreters' body (Collados Aís, 1994; Poyatos, 1997; Bahadir, 2006), this didactic proposal suggests the possibility of improving trainees interpreters' psychophysiological use by applying the Alexander Technique in the interpreting classroom.

Key words: interpreting, didactics, stress, body, Alexander Technique.

I've kicked the habit
shed my skin
this is the new stuff
I go dancing in, we go dancing in
oh won't you show for me
and I will show for you
show for me, I will show for you

Peter Gabriel, Sledgehammer

Preludio ¹

Los estudios sobre interpretación en el mundo académico son relativamente recientes. Las primeras reflexiones sobre la interpretación se centraron en la formación de intérpretes, y los intereses y perspectivas que se han ido combinando en los estudios presentan líneas para todos los gustos (Tommola, 1995; Garzone y Viezzi, 2002; De Manuel Jerez, 2003a; Pöchhacker, 2004; Tennent, 2005), aunque Seleskovitch (1968/1983) o Gile (1995) siguen siendo los puntos de referencia en los estudios sobre interpretación.

No obstante, a pesar de la juventud de la disciplina, los estudios sobre interpretación han hecho su recorrido (Gile,

1994; Pöchhacker, 2004). En estos instantes, la investigación en esta rama de estudios pasa por un momento álgido, en el que la diversidad de voces y perspectivas conforman un rompecabezas al que todavía le faltan piezas.

En este contexto caracterizado por múltiples y variados enfoques, la didáctica de la interpretación desempeña un papel relevante y representa una de las preocupaciones más frecuentes. Aunque el reto de la formación de intérpretes sigue siendo aparentemente el mismo, se empieza a vislumbrar un cambio en la perspectiva de los enfoques didácticos. Cada vez son más las voces que enfatizan el papel del sujeto en su propia formación. Planteamientos como el de De Manuel Jerez (2003b, 2008) nos recuerdan que el estudiantado debe situarse en el eje de una programación docente en la que nuestros esfuerzos se encaminen hacia la formación de intérpretes ciudadanas. Entramos en un nuevo universo pedagógico, lo que Kiraly denomina «mo-

¹ A lo largo de este artículo, los femeninos plurales se emplean como genérico e incluyen a todos los efectos a ambos géneros.

ving from teacher-centered to student-centered instruction» (Kiraly, 1995: 33).

El planteamiento desde el que parte la propuesta que aquí se presenta entronca directamente con esta línea de estudios. En este artículo centramos la atención en la didáctica de la interpretación y situamos a la aprendiz de intérprete en el corazón del proceso de aprendizaje-enseñanza. Al fin y al cabo, la estudiante es quien justifica la enseñanza y quien, como piedra angular, debe tomar protagonismo. Extrapolando la perspectiva de Calzada Pérez sobre didáctica de la traducción (Calzada Pérez, 2007: 41), consideramos que en los entornos de aprendizaje de interpretación también entran en juego múltiples factores, y entre ellos los factores psicopedagógicos adquieren una especial relevancia.

Son varias las voces que subrayan la importancia de los factores emocionales en la formación de intérpretes (Collados Aís, 1994; Russo, 1995; Iliescu Gheorghiu, 2001; Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002; Kurz, 2003; Bahadir, 2006). En el presente artículo queremos centrarnos en la estudiante de interpretación desde un punto de vista holístico, proponiendo un acercamiento a la didáctica de la interpretación desde el cuerpo y la mente de la aprendiz de intérprete. No obstante, un objeto de estudio de tal magnitud entraña una complejidad extraordinaria, por lo que fijaremos unos límites necesarios. Así, abordaremos únicamente dos de los aspectos más relevantes, el estrés y el cuerpo, y propondremos un nuevo enfoque que tiene en cuenta estos dos parámetros en la formación de intérpretes.

Primer movimiento: El estrés como factor transversal

La interpretación de conferencias es una profesión exigente. Son numerosas las publicaciones que desglosan las aptitudes que debe tener una intérprete (Seleskovitch y Lederer, 1989; Darò, 1994; Gile, 1995; Jones, 1998; Viaggio, 1998; Hurtado Albir, 1999; Iliescu Gheorghiu, 2001; Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002; Gillies, 2004; Pöchhacker, 2004; Blasco Mayor, 2007; Taylor-Bouladon, 2007) y todas ellas deberían tenerse en cuenta en la formación de intérpretes. Tal como afirma Collados Aís, «Todo aquello que cobra relevancia en el proceso de interpretación debe ser analizado, sistematizado y puesto a disposición de los intérpretes. Pero aún más debe ser introducido como parte importante en la formación de los mismos» (Collados Aís, 1994: 21).

En la amalgama de aptitudes que se suponen a las intérpretes destacaríamos la capacidad de gestión del estrés, dado que son numerosas las voces que califican la interpretación de conferencias como una profesión estresante (Moser-Mercer, Künzli y Korac, 1998; Kurz, 2001, 2003; Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2001, 2002).

Pero ¿qué es el estrés? El estrés es un «conjunto de reacciones (biológicas, psicológicas) que se desencadenan en el organismo cuando éste se enfrenta de forma brusca con un agente nocivo, cualquiera que sea su naturaleza» (*Diccionario terminológico de ciencias médicas*). Riccardi, Marinuzzi y Zecchin resaltan la percepción subjetiva del sujeto ante los estímulos que provoca el estrés (tanto internos como externos):

Stress is what occurs when an individual feels that environmental requirements clearly exceed the resources available to him for coping with them. The requirements or demands are both external (environmental requirements) and internal (requirements set up by the subject). [...] A stressful event is a consequence of the imbalance between environmental requirements and reaction capacity of the individual in a situation in which it is subjectively important to give a positive answer. Stress level will depend on the perception of the consequences of failure to fulfil a request. Given a certain imbalance between requirements and responses, the subject will carry out actions to cope with the situation. (Riccardi, Marinuzzi y Zecchin, 1998: 96)

Por tanto, la percepción de lo que supone una situación estresante es subjetiva y está condicionada por factores personales. De hecho, «para sentir ansiedad no es suficiente con que la situación se perciba como una amenaza, sino que además es necesario que el sujeto sienta no disponer de recursos para afrontarla» (Cano Vindel y Miguel Tobal, 1999, en Pinazo Calatayud y Jiménez Ivars, 2002: 45). De ahí que sea importante dotar a las aprendices de intérpretes de los recursos necesarios para afrontar las situaciones de estrés y ansiedad.

En el estudio llevado a cabo por Kurz (2003) sobre estrés en interpretación simultánea se comparan los perfiles de intérpretes expertas y noveles. El estudio concluye que las intérpretes de conferencia, gracias a su experiencia, han conseguido desarrollar una mayor tolerancia al estrés que las noveles (Kurz, 2003: 64).

Por tanto, las aprendices de intérpretes están más desprovistas de herramientas para hacer frente al estrés desencadenado por la propia actividad de interpretar.

It goes without saying that conference interpreting is a very stressful activity not least because it involves the performance of a series of complex cognitive and psychomotor operations in public or at least for the public. During the process of interpreting training the high levels of stress experienced by students when having to speak (interpret) in public can become one of the major obstacles in the early stages. [...] Sometimes they even show physical symptoms (tears, difficulty in breathing, sickness, etc.). (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2001: 105)

A pesar de la importancia de la gestión del estrés en interpretación de conferencias y, por ende, en la formación de intérpretes, pocas son las autoras que incluyen específica-

mente este componente entre las habilidades que hay que enseñar en el aula. Se subrayan en ocasiones factores vinculados desde perspectivas diversas, ya sean psicológicas o también sociológicas (es el caso de la violencia simbólica que trata Monzó Nebot, 2005, para el caso de la traducción), y se programan procesos de aprendizaje que intentan minimizar su impacto. Con todo, se soslaya su importancia entre un conjunto de elementos.

Como hemos apuntado anteriormente, existen diversas publicaciones que desglosan las habilidades que debe adquirir una intérprete en su formación. Por ejemplo, ante la pregunta de qué debemos enseñar a las aprendices de intérpretes, Kornakov (2000: 246) apunta de modo prácticamente retórico que es necesario enseñarles técnicas de interpretación y proporciona una lista de habilidades que se deben tener en cuenta en la formación en interpretación. Aunque coincidimos con Kornakov en la importancia de las habilidades que señala (escucha, comprensión, memorización, traducción mental), consideramos que el estrés actúa de manera transversal y puede tener un impacto negativo en todas estas habilidades. Por tanto, sería interesante proporcionar a las aprendices de intérpretes las herramientas necesarias para gestionar el estrés a la vez que aprenden las técnicas de interpretación.

Una de las autoras que aborda explícitamente el tema de la tensión en interpretación, concretamente sobre el efecto de la tensión en el grado de dominio lingüístico, es Iliescu Gheorghiu:

La tensión derivada de la tarea a realizar (task stress) puede aparecer bajo varios aspectos como por ejemplo, una frecuencia de entrada de información muy alta o una excesiva complejidad de la tarea a efectuar. Cualquiera de estas dos formas de tensión produce un incremento de la carga sufrida por el intérprete quien, como cualquier ser humano intenta aplicar estrategias para anular el efecto de la sobrecarga: opera omisiones, retrasa las respuestas, es menos exacto o menos selectivo en el procesamiento de la información, omite la fase de autocorrección de los errores, etc. (Iliescu Gheorghiu, 2001: 159)

¿Pero qué ocurriría si en vez de estudiar las consecuencias de la tensión en la producción de la intérprete (las estrategias de las que nos habla Iliescu Gheorghiu) pudiéramos establecer otras estrategias previas que nos permitieran reducir el nivel de tensión o ansiedad? ¿Y si fuera posible captar ese momento en el que el estrés entra en juego y gestionarlo?

Encontramos algunas propuestas que van en esta dirección, como la de Gillies (2004), por ejemplo, que dedica un apartado de su manual sobre interpretación de conferencias a la gestión del estrés. No obstante, la estrategia que plantea para afrontar el estrés es ignorarlo: «*some exercises from the lists above may be quite entertaining or game-like and consequently will distract from the stress of interpreting*»

(Gillies, 2004: 47). Sin embargo, nuestro enfoque aboga por promover el cambio desde la concienciación, más que desde la ocultación. Intentar «distraernos» del problema no lo va a hacer desaparecer. Consideramos más efectivo, aunque a la vez más complejo, proporcionar herramientas que ayuden a las estudiantes a gestionar el estrés.

Alonso Araguás (2005), en su propuesta de un módulo introductorio sobre oratoria y comunicación oral en el aula de interpretación consecutiva, nos presenta una unidad para abordar cuestiones como «pautas para superar el miedo escénico y para gestionar una situación de nerviosismo y estrés» (Alonso Araguás, 2005: 1110). Éstas son cuestiones que deberían tratarse, sin lugar a dudas, en el aula de interpretación. La propuesta de Alonso Araguás apunta a utilizar estrategias de relajación como las ofrecidas por el yoga para superar el miedo (Alonso Araguás, 2005: 1113). Consideramos que las estrategias de relajación, si bien pueden reducir el nivel de ansiedad o pueden ayudar a superar el miedo, no son del todo adecuadas para la interpretación. Como se apunta en algunos estudios (Moser-Mercer, Künzli y Korac, 1998), y como recoge la propia Alonso Araguás (2005), un grado apropiado de estrés, sin llegar a producir ansiedad ni a paralizar a la intérprete, resulta beneficioso para interpretar. Nuestra propuesta, como veremos posteriormente, va encaminada a utilizar el grado de tensión necesario para la actividad de interpretar.

Segundo movimiento: El cuerpo como factor determinante

Con frecuencia se compara a las intérpretes con las actrices (Collados Aís, 1994; Nolan, 2005) o incluso con cantantes (Taylor-Bouladon, 2007). La intérprete tiene que ser capaz de transmitir un mensaje oral delante de un público. Se hace especialmente relevante que domine tanto el lenguaje verbal como el no verbal. Este ingrediente no verbal no implica sólo interpretar el lenguaje de la comunicadora, sino que pasa por utilizar su propio cuerpo como vehículo de expresión.

Autores como Knapp afirman que «la comunicación no verbal no se puede estudiar aislada del proceso total de comunicación. La comunicación verbal y la no verbal deberían tratarse como una unidad total e indivisible» (Knapp, 1982: 26). De hecho, como apunta Poyatos, «*Ordinary gestures, manners and postures may carry messages, beyond or instead of words, and may have to be verbally translated, whether their meanings are the same or different in both cultures*» (Poyatos, 1997: 255). En estudios sobre la voz y el canto, como disciplinas que comparten algunas semejanzas con la interpretación, se hace hincapié en la importancia de la presencia y el lenguaje no verbal:

In studies on communication, it has been shown that more than fifty percent of your message is what the audience sees. When the visible elements do not match the text, it confuses the message, and your audience can leave without appreciating or understanding your performance. A powerful physical presence includes the means to command the attention of the audience by your posture, facial expression, eyes that see your audience, and your complete focus on the message. (Dayme, 2006: 23)

La comunicación no verbal ha sido objeto de estudio también en el campo de la interpretación (Collados Aís, 1994; Poyatos, 1997; Viaggio, 1997; Sineiro de Saa, 2003; Alonso Araguás, 2005; Errico y Morelli, 2006). Collados Aís (1994) y Errico y Morelli (2006), por ejemplo, señalan que las dimensiones paralingüística y extralingüística de la comunicación pueden determinar el éxito o el fracaso de la comunicación: «Una interpretación excelente a nivel de lengua y de contenido puede ser percibida como mediocre por el público si el intérprete, por ejemplo, demuestra ansiedad, inseguridad o nervios (sudando, sonrojando, tartamudeando, hablando muy rápido o en voz muy baja, etc.)» (Errico y Morelli, 2006).

El problema se plantea en las aprendices de intérpretes cuando no prestan atención al lenguaje corporal de la oradora, perdiéndose así parte de los elementos comunicativos, y cuando no son conscientes de su propio lenguaje corporal.

In naturally occurring situations, different parts of the body may react in agreement and together, but sometimes parts of our bodies may also send contradictory messages. The problem is that most of the time we are not aware of these messages. We even tend to suppress and forget about them, which is the main reason why we are not aware of the creative potential of these acts of our bodies and do not know how to use them. (Bahadir, 2006)

Respaldamos la afirmación de Collados Aís (1994) de que las intérpretes deben conocer los recursos extralingüísticos de los que disponen para poder hacer un uso adecuado de los mismos. Nuestra propuesta pretende que las aprendices de intérpretes sean conscientes de la importancia del lenguaje no verbal, de los gestos y de la postura, «*to teach would-be practitioners to listen with their eyes and speak with their bodies*» (Viaggio, 1997: 291).

En el campo de la interpretación consecutiva, donde el lenguaje no verbal de la intérprete cobra mayor relevancia que en la interpretación simultánea, se han planteado ya algunas propuestas didácticas como, por ejemplo, la diseñada por Alonso Araguás (2005). Coincidimos con esta autora en que el estudiantado de interpretación demanda técnicas de oratoria y comunicación en público y que, efectivamente, la carencia de dichos elementos ralentiza el aprendizaje de las técnicas de interpretación. Si bien es cierto, como señala Alonso Araguás, que es necesario mejorar y ampliar los recursos sobre retórica y comunicación no verbal y su apli-

cación a la interpretación, sería interesante beber de otras fuentes como el teatro o el canto. Si, como hemos apuntado, se compara a las intérpretes con actrices o cantantes, ¿por qué no aprovechar los recursos que se aplican en esas disciplinas para beneficio de las (aprendices de) intérpretes?

Como afirman Pinazo Calatayud y Jiménez Ivars, se exige a las intérpretes «claridad de dicción, proyección de la voz, adecuada entonación, control de la gestualidad, compostura, asertividad, rapidez de reflejos, adecuada selección del léxico y capacidad de convicción; es decir, todas las características de un orador público» (Pinazo Calatayud y Jiménez Ivars, 2002: 39). Estas características ayudarán a la intérprete a transmitir el mensaje, utilizando todos los elementos comunicativos a su alcance para que «el público se olvide del intérprete y se concentre en el discurso». (Collados Aís, 1994: 14).

Entra aquí otro elemento esencial en la interpretación relacionado con el cuerpo: la voz. Autoras como Iliescu Gheorghiu (2001) y, sobre todo, Alonso Araguás (2005) incluyen los elementos relacionados con la voz en la didáctica de la interpretación.

El cuerpo y la postura son fundamentales en la producción de la voz. Una vez más, deberíamos beber de diferentes disciplinas como el canto y el teatro para entender cómo funciona la voz y aplicar estos conocimientos a la enseñanza de la interpretación.

[...] you must learn to economise your voice. You may be using it the whole, long day. You can learn to economise the effort required so that you won't be too tired as the afternoon wears on and if the speaker is going hell-for-leather you will find it less tiring if you speak softly. (Taylor-Bouladon, 2007: 133)

McCallion (1988) nos ofrece un estudio pormenorizado de la voz, la respiración y el cuerpo dirigido especialmente a las profesiones que utilizan la voz como herramienta de trabajo. Dayme (2006) propone una guía práctica del canto que, en su mayor parte, puede aplicarse también a la interpretación, dado que trata aspectos como la producción de la voz y la presencia escénica. La colaboración con otras disciplinas puede, sin lugar a dudas, enriquecer y hacer avanzar los estudios sobre interpretación y, por ende, abrir un nuevo camino en la didáctica de la interpretación.

Entre las propulsoras de un nuevo enfoque didáctico en la interpretación, basado en la comunicación no verbal y el uso del cuerpo en interpretación, destaca sin lugar a dudas Bahadir, quien lleva a la práctica la interdisciplinariedad que caracteriza los estudios teóricos sobre interpretación. Así, Bahadir incorpora la perspectiva del teatro experimental de Schechner, Boal y Grotowski en el aula de interpretación: «*Training sessions emphasize and strengthen our body capacities, make our minds receptive to bodily messages and*

aware of our opportunities for making use of our bodies as means of communication» (Bahadir, 2006).

Coincidimos plenamente en el enfoque que Bahadir plantea para la formación de intérpretes, como forma de iniciar un nuevo camino de exploración y de educación participativa en el que las aprendices de intérpretes, de manera holística, sean el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza.

A performance-based and body-centred approach to interpreting would be ready to embrace the emotional and the unconscious as creative potentials and integrate them into the teaching and learning process of both instructor and student. It might be one way of leading out of the inertia of traditional methodology and enabling to walk on a new path of participatory and critical education. (Bahadir, 2006).

Tercer movimiento: La Técnica Alexander como punto de apoyo

Los enfoques y metodologías que se pueden aplicar en el aula de interpretación, como hemos apuntado anteriormente, son numerosos. Nuestro objetivo en este artículo es abordar el estrés y el cuerpo como elementos clave en la formación de intérpretes. Consideramos que mente y cuerpo son dos aspectos inseparables, como ya apuntaba Timbergen hace varias décadas en el campo de la etología:

The more that is being discovered about psychosomatic diseases, and in general about the extremely complex two-way traffic between the brain and the rest of the body, the more obvious it has become that too rigid a distinction between 'mind' and 'body' is of only limited use to medical science – in fact can be a hindrance to its advance. (Timbergen, 1973: 127)

Como hemos visto en los epígrafes anteriores, son múltiples las aptitudes que debe tener una intérprete y todas ellas deberían tenerse en cuenta y aplicarse en el proceso de aprendizaje-enseñanza de interpretación. Ante tal combinación de elementos, no es de extrañar que los estudios de interpretación requieran de un enfoque interdisciplinar. Es precisamente este carácter interdisciplinar el que enriquece nuestro campo del saber. Creemos que es crucial establecer una mayor colaboración con otras disciplinas que hasta la fecha han pasado casi inadvertidas en el aula de interpretación. Coincidimos con Brander de la Iglesia (2008) en la importancia de establecer redes de intercambio de metodologías y materiales docentes, no sólo dentro de nuestro campo de estudio, sino abriéndonos también a otras disciplinas. Debemos ampliar el marco de la docencia en interpretación y osar transgredir las fronteras de lo conocido.

La propuesta que planteamos es continuar esta senda de interdisciplinariedad con una nueva acompañante: la Técnica Alexander. Su andadura se inició ya a principios del siglo pasado en otras áreas pedagógicas como la formación de actrices y músicos.

La Técnica Alexander es una técnica de reeducación corporal que se utiliza para identificar y prevenir aquellos hábitos posturales perjudiciales que pueden ser causa o agravante de estrés, dolor o bajo rendimiento. Mencionaremos a continuación los cuatro motivos principales por los que consideramos que la Técnica Alexander puede importarse a nuestro campo y mejorar el aprendizaje de la interpretación:

1. La Técnica Alexander nos enseña a hacer un mejor uso de nosotras mismas en cualquier actividad

The way you use yourself affects every aspect of your functioning, including your manner of speech and the timbre of your voice; your breathing, digestion, and circulation; your psychomotor skills and reactions to stress; your interpersonal relationships, emotions, and sexuality. (De Alcantara, 1999: 10)

La relación entre el uso y el funcionamiento es uno de los descubrimientos más interesantes de Alexander. La Técnica Alexander afirma que, para poder mejorar cualquier aspecto de nuestro funcionamiento, debemos mejorar la forma en la que nos usamos. En el caso que nos ocupa, para poder mejorar la manera en la que interpretamos (nuestro funcionamiento), debemos mejorar, por ejemplo, nuestra respiración, la manera en la que nos sentamos, etc. (es decir, nuestro uso).

La aplicación de la Técnica Alexander a la interpretación nos proporciona una mayor concienciación del cuerpo y su funcionamiento y de las repercusiones directas e indirectas de un mal uso de nosotras mismas, así como una perspectiva integradora del cuerpo y mente y sus interrelaciones.

2. La Técnica Alexander ayuda a gestionar el estrés

La interpretación de conferencias es, como hemos apuntado anteriormente, una profesión estresante. Si bien un grado apropiado de estrés es beneficioso para interpretar, existe la posibilidad de que el estrés produzca ansiedad o llegue a paralizar a las aprendices de intérpretes. Es importante, por tanto, que las estudiantes de interpretación reconozcan los elementos que les producen estrés, los analicen y aprendan a gestionarlos. La Técnica Alexander puede ser beneficiosa para reducir los niveles de estrés.

Patients who are chronically under stress will benefit both physically and emotionally from the training in the Alexander Technique. The connection between anxiety states and muscle tension is hardly novel, but for some mental health professionals, the Alexander approach may represent a fresh view of the two-way traffic in all psychosomatic phenomena: Changing ingrained bodily habits may ultimately encourage changes in concomi-

tant emotional habits. Although habitual poor postures do not represent immediate expressions of particular emotions, they tend to provide a safe position from which certain negative actions and emotions are possible. Because such posture has been constant correlates of negative emotions, the latter may be induced by the former. (Segal, 1981)

Algunas intérpretes de conferencias ya han comprobado los beneficios de aplicar la Técnica Alexander a la interpretación. De hecho, Taylor-Bouladon (2007: 199), intérprete profesional y autora del libro *Conference Interpreting. Principles and Practice*, ya menciona de manera sucinta el uso de la Técnica Alexander por parte de las intérpretes, en especial para gestionar el estrés.

3. La Técnica Alexander mejora el uso corporal y vocal

Frederick Matthias Alexander (1869-1955), creador de la Técnica Alexander, era originalmente un actor de teatro que perdía constantemente la voz al actuar. Tras años de observación propia, descubrió que el buen uso de la voz depende directamente de un buen uso corporal, concretamente de la relación entre el cuello, la cabeza y la espalda, eje central de la Técnica Alexander.

Most of the things which go wrong with the voice do not begin with the vocal organs. It is a basic premise of this book that most people actively interfere with the way their voices should work, and that interference begins with the way they use the body as a whole. If we can stop that interference the voice will work well. (McCallion, 1988: introducción)

La Técnica Alexander, por tanto, nos enseña a utilizar una de nuestras herramientas de trabajo más preciadas: la voz.

4. La Técnica Alexander promueve la libertad de reacción ante cualquier situación

La Técnica Alexander nos ayuda a romper el vínculo entre percepción y reacción y nos enseña que podemos variar nuestra reacción ante todo lo que percibimos. Así, frente a un mismo estímulo o una misma situación, nuestras reacciones conscientes pueden ser infinitas (De Alcantara, 1999: 50). En el campo de la interpretación, la Técnica Alexander ayuda a las estudiantes a no tener una reacción negativa (sudoración, tartamudeo, miedo, etc.) al estímulo de interpretar.

Al introducir la Técnica Alexander en el aula de interpretación como eje vertebrador de la mejora del uso psicofisiológico, pretendemos promover la adquisición de la conciencia del propio cuerpo a la hora de interpretar y hablar en público, el desarrollo de un buen uso de la voz y de la respiración y la mejora de la confianza y la presencia ante el público.

Después de algunas tentativas puntuales de inclusión de la Técnica Alexander en la formación de intérpretes, durante el curso 2007-2008 hemos llevado a cabo el proyecto de mejora educativa «Coordinación de la adquisición de la subcompetencia psicofisiológica en interpretación: asignaturas con un alto índice de ansiedad» en la Universitat Jaume I de Castellón. El proyecto ha supuesto la primera aproximación experimental de la aplicación de la Técnica Alexander a la formación de intérpretes (Renau Michavila, 2008).

El objetivo principal de nuestra propuesta ha sido ofrecer una herramienta para que las estudiantes aprendan a gestionar el estrés que les produce interpretar. El primer paso ha sido evidenciar que el estrés es un fenómeno que aparece con frecuencia en el aula de interpretación (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2001) y que tiene consecuencias físicas (por ejemplo, sudoración excesiva y temblor en las extremidades) y psíquicas (miedo y baja autoestima a la hora de desempeñar la actividad). Explicitar que estas reacciones pueden ser compartidas en mayor o en menor grado por las compañeras y surgir en distintos momentos del proceso de aprendizaje-enseñanza ayuda a las estudiantes a comprender las sensaciones que tienen al interpretar. Por otro lado, al tratar las consecuencias físicas del estrés, hemos querido hacer especial hincapié en el cuerpo como vehículo de expresión (Collados Aís, 1994; Poyatos, 1997), deteniéndonos sobre todo en los mensajes que transmite la intérprete con su cuerpo, especialmente en interpretación consecutiva, aunque la voz por sí sola sea capaz de transmitir nuestras sensaciones físicas. Una vez explicitados estos dos ejes transversales, se ha requerido el apoyo de una profesora diplomada en Técnica Alexander, Mireia Mora i Griso, para introducir los conceptos básicos de la técnica y aplicarlos en el aula de interpretación. El elemento fundamental que hemos utilizado en el aula ha sido el descanso activo o relajación semisupina (Alexander, 1995; De Alcantara, 1999).

La Técnica Alexander ha tenido una buena acogida por parte de las aprendices de intérpretes. Las estudiantes señalan (Renau Michavila, 2008) que la Técnica Alexander les ayuda a ser conscientes de aspectos como la postura, la voz y la respiración y a gestionar el estrés. Gracias a esta primera experiencia piloto, hemos constatado que las aprendices de intérpretes toman un papel más activo en el proceso de aprendizaje-enseñanza: «Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn» (Benjamin Franklin).

A pesar de los aspectos positivos que hemos constatado, durante el desarrollo de este proyecto de mejora educativa hemos observado algunos problemas a los que se debería dar solución. Por un lado, como señala Bahadir (2006), las aulas de interpretación pueden limitar la movilidad, dado que las cabinas y los puestos de las estudian-

tes suelen ser hijos. Por tanto, resulta fundamental contar con un espacio físico en el que las estudiantes puedan utilizar el suelo para la relajación semisupina. Por otro lado, el elevado número de estudiantes por clase, sumado a la necesidad de un seguimiento personalizado de la Técnica Alexander, dificultan en gran medida la aplicación de la Técnica. Por estas razones, hemos optado por reformular nuestra propuesta y ofertar al estudiantado de interpretación un taller de Técnica Alexander como complemento a su formación, con grupos reducidos e instalaciones más adecuadas.

Los resultados beneficiosos de la Técnica Alexander en el aula de interpretación se han constatado a través de las manifestaciones de opiniones de las estudiantes y, también, a través de su ejecución en situaciones controladas de interpretación. Nuestro enfoque es, por tanto, idiográfico y se centra en la percepción de las estudiantes de su propio proceso de aprendizaje, sobre todo teniendo en cuenta, como hemos apuntado anteriormente, que la percepción del estrés es siempre subjetiva.

La Técnica Alexander es un viaje, no un destino, donde no aprendemos a hacer lo correcto, sino que aprendemos a dejar de hacer lo incorrecto. Este mismo enfoque es el que defendemos en la didáctica de interpretación, con las estudiantes como eje central de nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Posludio

El objetivo de este artículo ha sido plantear la posibilidad de introducir la Técnica Alexander en la docencia de interpretación para mejorar el uso psicofisiológico de las aprendices de intérpretes.

Hemos tomado como punto de partida dos aspectos que se han revelado como decisivos en la práctica de la interpretación: la gestión del estrés (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002; Kurz, 2003) y el uso del cuerpo como vehículo de expresión (Poyatos, 1997; Bahadir, 2006).

Ante la necesidad y el deseo de ofrecer a las estudiantes de interpretación una formación integral y holística, nos hemos planteado cuál sería la manera más efectiva de proporcionarles las herramientas necesarias para abordar la gestión del estrés y la concienciación del cuerpo como vehículo de expresión. Al trazar un paralelismo entre la formación de intérpretes y la formación de cantantes y actrices, nos planteamos la posibilidad de aplicar la Técnica Alexander a la formación de intérpretes.

La primera experiencia piloto sobre Técnica Alexander e interpretación de conferencias desarrollada en la Universitat Jaume I de Castellón nos ha abierto la puerta a un campo todavía por descubrir y explotar, una nueva partitura cuyos primeros compases son prometedores.

Bibliografía

- ALEXANDER, F. Matthias (1995). *La técnica Alexander. El sistema mundialmente reconocido para la coordinación cuerpo-mente*. Barcelona: Paidós. Traducción de M.^a Ángeles Garoz Moreno. Original de 1969.
- ALONSO ARAGUÁS, Iciar (2005). «Las técnicas de oratoria y comunicación oral en el aula de interpretación consecutiva. Propuesta de un módulo introductorio». En M.^a Luisa Romana (coord.) *Actas del II Congreso Internacional AIETI 2005*. Madrid, AIETI II, CD-Rom, págs. 1106-1123. Disponible en: <http://web.usal.es/~itziar/DOCENCIA/Doc%20pdf/AIETI%202005%20lc%EDar.pdf> [Acceso 2008: 29 de julio]
- BAHADIR, Sebnem (2006). «Participant, Observer, Actor and Director: The Multiple «Me's» of an Interpreter». Conferencia impartida en 1st International IDEA Conference, 24-26 de abril de 2006, Estambul.
- BLASCO MAYOR, María Jesús (2007). *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- BRANDER DE LA IGLESIA, María (2008). «El Espacio Europeo de Educación Superior y las Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la interpretación». En M. Moro Cabero y Jesús Torres del Rey (eds.) *La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Facultad de Traducción y Documentación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CALZADA PÉREZ, María (2007). *El espejo traductológico: teorías y didácticas para la formación del traductor*. Barcelona: Octaedro.
- COLLADOS AÍS, Ángela (1994). «La comunicación no verbal y la didáctica de la interpretación», págs. 1-38. Disponible en <http://interpreters.free.fr/reading/paralinguisticinfluenceonmeaning.pdf> [Acceso 2008, 29 de julio].
- DARÓ, Valeria (1995). «Attentional, auditory, and memory indexes as prerequisites for simultaneous interpreting». En Jorma Tomola (ed.) *Topics in interpreting research*. Turku: University of Turku, Centre for Translation and Interpreting, págs. 3-10.
- DAYME, Meribeth (2006). *The Little Book about Singing*. Surrey: F C Cake Publishing.
- DE ALCANTARA, Pedro (1999). *The Alexander Technique. A Skill for Life*. Wiltshire: The Crowood Press.
- DE MANUEL JEREZ, Jesús (2003a). *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio.
- (2003b). «Cómo formar a intérpretes contando con los estudiantes». En *Puentes*, Vol. 3, págs. 11-18.
- (2008). «Hacia la formación de intérpretes ciudadanos». Conferencia impartida en el I Foro Internacional sobre Traducción/Interpretación y Compromiso Social, 28-30 de abril de 2007, Granada.
- ERRICO, Elena y Mara MORELLI (2006). «Modalidades no presenciales y destrezas comunicativas para la interpretación». Comunicación presentada en las X Jornadas de Traducción e Interpretación de Vic: Tecnologías asequibles, 30 y 31 de marzo de 2006.
- GARZONE, Giuliana y Maurizio VIEZZI (eds.) (2002). *Interpreting in the 21st Century*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- GILE, Daniel (1994). «Opening up in Interpretation Studies». En Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl (eds.), *Translation Studies: An Interdiscipline*, págs. 149-159. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- GILE, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- GILLIES, Andrew (2004). *Conference Interpreting. A New Students' Companion*. Cracovia: Cracow Tertium Society for the Promotion of Language Studies.
- HURTADO ALBIR, Amparo (dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- ILIESCU GHEORGHIU, Catalina (2001). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.

- JIMÉNEZ IVARS, Amparo y Daniel PINAZO CALATAYUD (2001). «I failed because I got very nervous. Anxiety and Performance in Interpreter Trainees: an Empirical Study». En *The Interpreters' Newsletter*, Vol. 11, págs. 105-118.
- JIMÉNEZ IVARS, Amparo y Daniel PINAZO CALATAYUD (2002). «Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio». En *Quaderns. Revista de traducció*, 8, 2002, págs. 77-97.
- JONES, Roderick (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome
- KIRALY, Donald C. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.
- KNAPP, Mark L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. Original de 1980.
- KORNAKOV, Peter (2000). «Five Principles and Five Skills for Training Interpreters». En *Meta*, XLV, 2, 2000, págs. 241-248.
- KURZ, Ingrid (2001). «Small projects in interpretation research». En Daniel Gile, Helle V. Dam, Friedel Dubsloff, Bodil Martinsen y Anne Schjoldager (eds.) *Getting Started in Interpreting Research: Methodological reflections, personal accounts and advice for beginners*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- KURZ, Ingrid (2003). «Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices». En *The Interpreters' Newsletter*, Vol. 12, págs. 51-68.
- MCCALLION, Michael (1988). *The Voice Book. For actors, public speakers, and everyone who wants to make the most of their voice*. Londres: Faber and Faber.
- MONZÓ NEBOT, Esther (2005). «Reeducación y desculturación a través de géneros en traducción jurídica, económica y administrativa». En Isabel García Izquierdo (ed.) *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Berna: Peter Lang, págs. 69-92.
- MOSER-MERCER, Barbara, Alexander KÜNZLI y Marina KORAC (1998). «Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study)». En *Interpreting*, Vol. 3(1), págs. 47-67.
- NOLAN, James (2005). *Interpretation Techniques and Exercises*. Texas: Multilingual Matters.
- PINAZO CALATAYUD, Daniel y Amparo JIMÉNEZ IVARS (2002). «Miedo a hablar en público, ansiedad estado y rendimiento: el caso de los intérpretes en período de formación». En *Ansiedad y Estrés*, Vol. 8(1), págs. 37-47.
- PÖCHHACKER, Franz (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.
- POYATOS, Fernando (1997). «The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation». En Fernando Poyatos (ed.) *Nonverbal Communication and Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, págs. 249-282.
- RENAU MICHAVILA, Marta (2008). «Del discurso al cuerpo: La Técnica Alexander en interpretación». En *Translation Journal*, Vol. 12(2), abril 2008. Disponible en: <http://accurapid.com/journal/44alexander.htm> [Acceso 2008, 29 de julio].
- RICCARDI, Alessandra, Guido MARINUZZI y Stefano ZECCHIN (1998). «Interpretation and stress». En *The Interpreters' Newsletter*, Vol. 8, págs. 93-106.
- RUSO, Mariachiara (1995). «Self-evaluation: the awareness of one's own difficulties as a training tool for simultaneous interpretation». En *The Interpreters' Newsletter*, Vol. 6, págs. 75-85.
- SEGAL, Karen H. (1981). «The Alexander Technique: An innovative approach to reducing physical tension and stress». En *Behavioral Medicine – Practical Psychology for Physicians*, November-December, págs. 27-29.
- SELESKOVITCH, Danica (1968/1983). *L'Interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. Paris: Lettres Modernes.
- SELESKOVITCH, Danica y Marianne LEDERER (1989/1995). *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*. Silver Spring, MD: The Registry of Interpreters for the Deaf. Traducción de Jocelyn Harmer. Original de 1989.
- SINEIRO DE SAA, Marta (2003). «Linguaxe corporal e interpretación simultánea: ¿son os intérpretes un reflexo do orador?». En Luis Alonso Bacigalupe (ed.) *Investigación experimental en interpretación de lenguas: primeiros pasos*. Vigo: Universidade de Vigo, págs. 39-59.
- TAYLOR-BOULADON, Valerie (2007). *Conference Interpreting. Principles and practice*. Charleston S.C.: BookSurge.
- TENNENT, Martha (ed.) (2005). *Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- TIMBERGEN, Nikolaas (1973). «Ethology and Stress Diseases», Nobel Lecture, 12 de diciembre de 1973, págs. 113-130. Disponible en http://nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1973/tinbergen-lecture.pdf [Acceso 2008, 29 de julio].
- TOMMOLA, Jorma (ed.) (1995). *Topics in interpreting research*. Turku: University of Turku, Centre for Translation and Interpreting.
- VIAGGIO, Sergio (1997). «Kinesics and the simultaneous interpreter. The advantages of listening with one's eyes and speaking with one's body». En Fernando Poyatos (ed.) *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, págs. 283-293.
- VIAGGIO, Sergio (1998). «Enseñar a entender al otro para hacer que el otro entienda, sólo que todo a la vez». En Isabel García Izquierdo y Joan Verdegall (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I, págs. 101-112.
- VV. AA. (1992). *Diccionario terminológico de ciencias médicas*. Barcelona: Masson-Salvat Medicina.