

Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas

Marta ARUMI RIBAS
Universidad Pompeu Fabra

Como citar este artículo:

ARUMI RIBAS, Marta (2003) «Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas», en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 2, pp. 139-156. ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_MAR_Analisis.pdf>.



Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas

Marta ARUMI RIBAS
Universidad Pompeu Fabra
marta.arumi@trad.upf.es

Resumen

Si bien la didáctica de la traducción y la interpretación se ha concentrado tradicionalmente en el análisis del producto y en la prescripción, el presente se caracteriza, cada vez más, por la búsqueda de una metodología de enseñanza centrada en el proceso y en el alumno y basada en sus necesidades. En esta ponencia describimos y presentamos los resultados de una investigación cuyo objetivo es describir e interpretar la realidad del aula de interpretación consecutiva en toda su complejidad con la finalidad de avanzar en la comprensión de cómo se aprende a interpretar y qué factores internos y externos intervienen en el proceso. El corpus de datos procedentes de la verbalización de la reflexión metacognitiva, materializada en dos métodos de recogida de datos (diarios retrospectivos y valorativos) y guiada a través de una pauta introspectiva, nos ha permitido identificar una serie de reflexiones sobre aspectos destacables de la interpretación consecutiva y sobre las estrategias metacognitivas que aplican los aprendices. El estudio surge en el marco de una concepción del aprendizaje que cuenta con resultados empíricos contrastados en otros ámbitos afines, como el de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, donde en los últimos tiempos han adquirido un relieve fundamental el aprendiz, como agente activo de su aprendizaje; el aula, como espacio social de aprendizaje e interacción y las estrategias de aprendizaje, como procedimientos verbales y no verbales, conscientes e inconscientes, de resolución de problemas y consecución de objetivos. En este sentido, partimos de la base de que nuestros estudiantes no sólo deben adquirir las estrategias propias y necesarias para el buen ejercicio de la interpretación sino que también deben desarrollar, de forma paralela, unas estrategias de aprendizaje adecuadas (metacognitivas, sociales y afectivas). Asimismo, nos proponemos presentar cómo, dentro de la metodología cualitativa, la etnografía nos ofrece un marco innovador y amplio que nos permite obtener una información sobre el aula y los aprendices de interpretación consecutiva que puede tener unas implicaciones muy directas en la enseñanza de esta modalidad de interpretación.

1. Introducción

Si consideramos que la didáctica de la traducción y la interpretación es un fenómeno relativamente joven, no nos debe sorprender que la investigación en este ámbito se halle todavía lejos de la que se ha efectuado en otros campos. Algunos autores (Király 1995, 2000) definen la situación actual de “vacío pedagógico” y aducen a la inexistencia de objetivos claros, a la falta de materiales y métodos y a los pocos intentos de aplicar los principios pedagógicos generales a la formación.

En los últimos años, las reflexiones en el ámbito teórico no han venido acompañadas del desarrollo paralelo de la didáctica específica que comporta la formación de traductores e intérpretes. A su vez, durante largo tiempo la traductología se concentró en el análisis del producto y sólo recientemente no ha sido hasta recientemente que las investigaciones en este campo parecen haberse interesado por los procesos. Se empieza a considerar esencial entender cómo se traduce y se interpreta y qué dificultades comporta con el objetivo de diseñar una metodología práctica de enseñanza centrada en el proceso y alejada de la prescripción.

Ante la situación actual, estamos de acuerdo con Hurtado (1999) cuando afirma que cualquier propuesta para la enseñanza de la traducción y la interpretación debe contemplar tanto el marco traductológico como el pedagógico. Es decir, no sólo debe tener en cuenta de qué concepto de traducción e interpretación se parte y de cuál es el proceso de adquisición de las competencias necesarias sino también cuáles son los principios que hay que aplicar para el diseño de objetivos, materiales y pautas metodológicas.

Como intentaremos exponer, proponemos que algunas teorías y principios de aprendizaje procedentes de la psicología de la educación y la psicología cognitiva, que ya se han aplicado y han tenido resultados empíricos interesantes en ámbitos afines a la traducción y la interpretación, como es el de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, podrían ser una fuente a considerar para la formación en nuestro ámbito.

2. Principios pedagógicos de enseñanza y aprendizaje de lenguas

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, los últimos tiempos se caracterizan por la proliferación de estudios y publicaciones sobre los procesos de aprendizaje. A partir de estos estudios, adquieren un relieve fundamental el aprendiz, como protagonista y sujeto activo de su aprendizaje; el aula, como espacio social de aprendizaje e interacción y las estrategias de aprendizaje, como procedimientos verbales y no verbales, conscientes e inconscientes, de resolución de problemas y consecución de objetivos (Martín 1999). En este sentido, el papel del aprendiz, en tanto que sujeto activo en el proceso de aprendizaje, se convierte en uno de los ejes de la renovación didáctica de los últimos años y uno de los conceptos clave en la definición de este papel es el de autonomía del aprendiz.

Se entiende la «autonomía» como el ejercicio activo por parte del alumno de las responsabilidades como aprendiz así como la misma capacidad de aprender. El aprendiz autónomo se define como «aquel que sabe aprender porque tiene los conocimientos y las habilidades necesarias» (Bosch 1996: 7-8). Lo importante no es si éste trabaja o no con independencia física del profesor o más o menos guiado por aquél sino que sea capaz de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y sobre todo que sea consciente de los conocimientos y las habilidades necesarias para llevarlo a cabo, en cualquier tipo de situación de aprendizaje (Sinclair *et al.* 2000: 11). Se trata, por consiguiente, de abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje.

No obstante, los estudios más recientes demuestran que el desarrollo de la autonomía no necesita simplemente del fomento de las estrategias cognitivas sino que requiere una reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje y lo que éste conlleva; se trata de incorporar, en las prácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje, estrategias y recursos que fomenten una dimensión mucho más profunda sobre «el conocimiento del conocimiento»: la dimensión metacognitiva¹, que permite el conocimiento de la cognición y la regulación de los procesos cognitivos (Wenden 1998; Victori y Lockhart 1995, Monereo 1995).

A partir de lo que hemos planteado, en este estudio partimos de la base de que nuestros estudiantes no sólo deben adquirir las estrategias propias y necesarias para el buen ejercicio de la interpretación sino que también deben desarrollar, de forma paralela, unas estrategias de aprendizaje adecuadas (metacognitivas, sociales y afectivas) que les permitan avanzar hacia la autorregulación, es decir, imponerse metas de aprendizaje, planificarse los recursos necesarios para alcanzarlas y evaluar el progreso realizado. Sólo así el proceso de adquisición de las competencias necesarias se desarrollará de forma adecuada.

3. Metodología

3.1. Objetivos

El principal objetivo de esta investigación ha sido observar, analizar, describir e interpretar la realidad del aula de iniciación a la interpretación consecutiva en toda su complejidad a través de la integración de una propuesta pedagógica, la

¹ Aunque la primera aparición del término *metacognición* se produce en 1970, de la mano de un psicólogo del desarrollo, J. H. Flavell, no sería hasta la década de 1980, con la entrada de los enfoques constructivistas en la enseñanza y aprendizaje, cuando el tema fuera recogido por algunos investigadores del campo educativo, quienes reformularon el concepto. También a comienzos de los 80, los principales autores que escriben sobre aprendizaje de segundas lenguas, cuando hacen referencia a las estrategias de aprendizaje, empiezan a identificar la necesidad de ayudar a los aprendices a reflexionar sobre sus creencias y su conocimiento sobre el aprendizaje.

reflexión metacognitiva mediante una pauta de interrogación, cuya esencia y concepto trataremos más adelante. Más concretamente, nos hemos propuesto:

- a) Valorar si la pauta es un instrumento válido que nos permite realizar esta descripción e interpretación.
- b) Analizar su aplicación didáctica en un ámbito en el que no se había aplicado anteriormente.
- c) Comprobar si es una herramienta que contribuye a un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje del ejercicio de la interpretación consecutiva.
- d) Descubrir qué aspectos o fases del ejercicio de la interpretación consecutiva son objeto de reflexión.
- e) Analizar si los resultados obtenidos aportan datos significativos para una mejor planificación de los objetivos de aprendizaje y un mejor diseño de los procedimientos metodológicos en didáctica de la interpretación consecutiva.
- f) Examinar la relación existente entre reflexión metacognitiva y expresión afectiva.

3.2. Paradigma de investigación: un estudio etnográfico

Los objetivos que acabamos de ver, juntamente con las preguntas de investigación que nos planteamos, nos determinan el marco metodológico en el que enmarcamos esta investigación. Se trata del gran paraguas de la metodología cualitativa o interpretativa² y, de forma más concreta, se adscribe a los postulados de la investigación etnográfica.

I think metaphorically of qualitative research as an intricate fabric composed of minute threads, many colors, different textures, and various blends of material. This fabric is not explained easily or simply.

(Creswell 1997:13)

En esta cita, J.W. Creswell recoge, a través de la metáfora, la esencia de la investigación cualitativa. Su objeto de estudio es el ser humano y, como tal, no podemos observarlo desde una perspectiva lineal sino cíclica porque es el resultado de un cúmulo de valores, conocimientos, intereses, problemas y contradicciones unidos estrechamente e influenciados entre sí. En este sentido, cuando nos disponemos a observarlo e interpretarlo, no podemos regirnos por constructos cerrados, inflexibles e invariables. Necesitamos hallar instrumentos que nos permitan tener en cuenta la visión del mundo particular de cada

² Aunque se habla con frecuencia de metodología cualitativa por oposición a la cuantitativa, nos sumamos a la propuesta de Erickson (1986) de utilización del término *interpretativa* que permite alejarnos de la dicotomía tradicional. Erickson justifica así su opción: *a)* el término *interpretativa* es más inclusivo que otros; *b)* evita el hecho de tener que nombrar estos métodos esencialmente como no cuantitativos, lo cual es importante porque en estos estudios también se puede recurrir a la cuantificación; *c)* apunta hacia un aspecto clave que es el interés por el significado humano en la vida social, y la percepción y exposición por parte del investigador.

individuo y que posibiliten el acercamiento. Discernir uno a uno los colores de este tejido complejo que es el ser humano e interpretar sus pensamientos y sus palabras en el contexto de la cultura que le rodea, no es un reto fácil. Sin embargo, es una tarea fascinante por la diversidad de contrastes, matices y tonalidades que lo configuran.

La metodología cualitativa se define como la investigación que se realiza en un contexto natural en el cual el investigador es el instrumento de recogida de datos que luego analizará inductivamente, poniendo énfasis en el significado que aportan los participantes (Silverman 2000). Si bien la metodología cualitativa, como hemos mencionado, es el marco general de nuestra investigación, es todavía un marco demasiado amplio y nos ofrece pocas orientaciones en cuanto a los objetivos, a la manera de realizar la investigación y a la fijación de pautas de actuación del investigador. Los principios de la metodología cualitativa se concretan de formas diversas, siendo una de ellas la *investigación etnográfica*.

El término *etnografía* procede de la unión de las palabras griegas *etnoi* y *graphie*, cuyo significado literal es «escribir sobre la gente». Como modalidad de investigación tiene sus orígenes en la antropología cultural y la sociología cualitativa y nace de la curiosidad por la vida de las personas en todas sus situaciones. Asimismo, nos ofrece un marco flexible que permite que los objetivos iniciales puedan verse ampliados, modificados o redefinidos a medida que avanza la investigación y que nos acercamos a la complejidad del ser humano y de la cultura. Concretamente en este estudio, optamos por el enfoque etnográfico porque:

- a) Nos permite describir un fenómeno en profundidad (el aula de interpretación consecutiva) y en su ámbito natural.
- b) Nos permite comprender el fenómeno estudiado desde el punto de vista de los que están implicados en él (principio émico³).
- c) Nos permite interpretar los datos obtenidos en el contexto en el que se producen (principio holístico⁴).
- d) Nos permite contemplar no sólo el contexto cognitivo sino también el contexto social.

Visto todo esto, este estudio etnográfico surge de nuestro convencimiento de que el primer paso hacia la didáctica de la interpretación debe consistir en la descripción y la interpretación de la realidad del aula en toda su complejidad.

3 La investigación etnográfica se rige por dos principios: el principio émico y el principio holístico. El principio émico supone que la situación investigada debe ser entendida desde la perspectiva de los participantes. Adquieren una mayor importancia los significados de las personas implicadas que se convierten en las protagonistas de la investigación cuyos resultados revertirán única y exclusivamente en ellas (Watson-Gegeo 1988: 582). El principio holístico consiste en describir los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, no es posible comprender las acciones y las interacciones sin conectarlas con el contexto en el que adquieren un significado específico (Boyle 1994: 162).

4 Véase la nota 3.

Únicamente si llegamos a comprender cómo se enseña y se aprende a interpretar y qué factores internos y externos intervienen en el proceso, podremos promover fórmulas de uso en el aula que contribuyan a la formación en interpretación y que nos permitan intervenir en el proceso de aprendizaje para la mejora de la práctica en su contexto.

3.3. Fases de la investigación

En el ámbito de la investigación etnográfica, las fases están menos definidas que en otros métodos de investigación. En este caso, partimos de las fases que establece Watson-Gegeo (1988) a la hora de establecer las fases de nuestro estudio. Según esta autora, toda investigación etnográfica es siempre un proyecto largo que comprende:

- aproximación al conjunto de la cultura investigada
- focalización temática con el objetivo de generar preguntas de investigación e hipótesis
- fase final encaminada a responder las preguntas de investigación formuladas y comprobar las hipótesis.

Teniendo presente que un trabajo etnográfico no sigue nunca un proceso lineal sino cíclico, optamos por determinar tres fases con el objetivo de facilitar la descripción:

- entrada en la cultura de estudio
- recogida y análisis de datos
- interpretación de los datos

3.3.1. Entrada en la cultura de estudio

Al plantear el marco teórico, hemos dicho que la investigación etnográfica debe tener en cuenta todos los elementos que confluyen en la realidad que estudia (principio holístico). Cada aspecto de la cultura debe ser descrito y explicado en relación con todo el sistema del cual forma parte. En este sentido, describimos a continuación el ámbito institucional donde realizamos la investigación y los participantes en el estudio.

El marco institucional en el que llevamos a cabo nuestra investigación es la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB, durante el curso 2001-2002, concretamente en dos asignaturas troncales del primer semestre de tercer curso: Técnicas de la Interpretación Consecutiva y Prácticas de la Interpretación Consecutiva.

En cuanto a los alumnos, además de las características propias de los estudiantes de segundo ciclo de cualquier licenciatura en traducción e interpretación en cuanto a conocimientos de traducción y dominio lingüístico, destacamos:

- Al tratarse de una asignatura troncal, presentan objetivos muy variados en cuanto al aprendizaje de la interpretación.

- Llegan al aula con unas creencias e ideas propias (poco reales) de lo que es la interpretación y en qué consiste.

Debido al gran número de datos que se generaron, a partir de los métodos que describiremos a continuación, decidimos acotar el análisis a dos aprendices. Para que su selección fuese lo más objetiva posible tuvimos en cuenta su asistencia regular a clase, su interés por las asignaturas, su participación activa en la elaboración y entrega de los diarios y que se tratara de alumnos con avances y dificultades representativos de la media del grupo.

3.3.2. Recogida de datos: los diarios de los aprendices ⁵

Los métodos utilizados en esta investigación para hacer emerger datos han sido los diarios de los aprendices, concretamente los diarios retrospectivos y valorativos. Teniendo presente su doble vertiente, los diarios de los aprendices son:

- un método de investigación para la obtención de datos
- una herramienta didáctica a través de la cual los aprendices reflexionan sobre su aprendizaje, motivaciones, etc.

Los diarios retrospectivos

Los diarios retrospectivos son el método de nuestra investigación de donde proceden la mayoría de los datos que analizaremos. Se trata de un diario semi-guiado a partir de la pauta de reflexión, descriptivo de hechos y procesos básicamente, con una frecuencia de elaboración de 3 semanas.

La pauta de interrogación para la reflexión metacognitiva

La pauta de interrogación es una guía escrita para que el alumno la utilice para la reflexión y la explicitación sobre su proceso de aprendizaje de la interpretación consecutiva, que materializa en un diario retrospectivo. Se trata de un cuestionario diseñado con el objetivo de conducir al alumno a formularse explícitamente las características del proceso de aprendizaje que está llevando a cabo (incluimos un ejemplo de pauta de interrogación en el apéndice).

Nuestra pauta incluye una serie de preguntas abiertas, la mayoría de las cuales hacen referencia a hechos y valoraciones. Consideramos oportuno dividir la pauta en tres bloques temáticos que se corresponden con las tres fases que conforman el ejercicio de la interpretación consecutiva (comprensión del discurso original, análisis y toma de notas y reproducción; Bowen y Bowen 1984). El objetivo de esta división era que, dentro de la globalidad del proceso, los aprendices pudieran diferenciar y, por lo tanto, reflexionar sobre cada una de estas fases.

⁵ Los diarios de los aprendices también han sido una herramienta utilizada en la enseñanza de la traducción. O. Fox (2000) estudia una experiencia con el uso de diarios de traducción donde concluye que son una herramienta crucial que permite seguir el proceso en el desarrollo de las competencias traductoras.

Los diarios valorativos

Los diarios valorativos tienen como principal objetivo que los estudiantes reflexionen, valoren y describan la vivencia de una experiencia. Nuestro propósito era conocer su percepción de la inclusión de una metodología concreta, saber cuál era su valoración y que evaluaran su utilidad. Elaboraron un único diario valorativo, que entregaron durante los últimos días de la asignatura. En este caso, para su elaboración no se basaron en la pauta de reflexión sino en una serie de preguntas guiadas y básicamente valorativas.

3.3.3. Análisis de datos: la aplicación del análisis del discurso

En el marco de la investigación etnográfica, el análisis tiene por objetivo extraer e interpretar el sentido de los datos recogidos por el investigador e intentar reconstruir la cultura de estudio y aproximarse al significado que atribuyen a las realidades o fenómenos los mismos sujetos que participan en los contextos estudiados. Como se puede deducir, no nos estamos enfrentando a un análisis simple y rápido sino a un proceder cíclico, que requiere tiempo y se retroalimenta. La principal dificultad para el análisis surge de la misma naturaleza de los datos, que son ricos, polisémicos y esconden matices múltiples. Además, el hecho de que se trate de reflexiones de personas y no de datos impersonales y cuantificables requiere un tratamiento especial. Ante la escasez de métodos existentes, uno de los retos más importantes de este estudio a los que hacíamos frente era diseñar un método de análisis que nos sirviera de base para el estudio de los datos procedentes de la verbalización de la reflexión metacognitiva.

Una vez extraídas las ideas y reflexiones de los diarios, dividimos los datos en lo que llamamos unidades de análisis. Ante la cantidad de datos emergidos, es imprescindible realizar una segmentación de ellos para dividirlos en unidades relevantes y significativas. Nuestra opción ha sido la de dividir la información en unidades breves y, por lo tanto, fácilmente manejables para el análisis. Lo que distingue una unidad de la otra es básicamente el tema tratado de forma prioritaria.

Para el análisis micro de las fuentes de información, nuestra aproximación no ha sido al azar sino que nuestra experiencia ha hecho que nos aproximáramos al tema que nos ocupa con unas preguntas y objetivos de partida que son los que intentamos responder. Así, en una primera fase del análisis, nos hemos concentrado en tratar a fondo estas tres cuestiones:

- diversos aspectos relacionados con el ejercicio de la interpretación consecutiva
- el uso de estrategias metacognitivas
- el uso de la pauta de reflexión

Finalmente, para el análisis interpretativo de los datos, optamos por la aplicación del análisis del discurso, dado que nos pareció el mejor método para aproximarnos de forma cualitativa a la expresión singular de la persona, para llegar al significado y penetrar en lo expresado y en cómo se ha expresado. Tuvimos en cuenta básicamente los siguientes aspectos, ilustrados en la tabla 1.

La relación que se estableció entre los enunciados mediante los marcadores y los conectores del discurso

Como unidades lingüísticas cohesionadoras que son, los marcadores y conectores son una de las formas existentes para la relación de los distintos elementos que configuran el discurso y guían la interpretación que el receptor hará del discurso.

La localización temporal

Hemos considerado tanto los tiempos verbales como las perífrasis verbales por la implicación determinada que suponen. Además, el hecho de que se trate de un diario retrospectivo hace que tengamos que tener en cuenta la convivencia de tres planos temporales: *a)* el momento en que se escribe el diario; *b)* el momento en que se realizó una tarea concreta sobre la cual se está reflexionando y *c)* el proceso de aprendizaje en el que está sumergido el aprendiz y donde están incluidos los dos momentos anteriores

La conducta discursiva

Nos ha interesado distinguir qué tipo de secuencias textuales aparecen en los diarios. Las conductas discursivas que hemos contemplado han sido: describir, explicar, argumentar y justificar.

La modalización

Para un análisis de estas características, juzgamos imprescindible considerar la marca o marcas que todo locutor imprime en sus enunciados, es decir, de qué manera el locutor se inscribe en el discurso. La relación entre el locutor y los enunciados se concreta a través de unos elementos modalizadores que pertenecen a distintos niveles gramaticales. Hemos tenido en cuenta:

- los modos y las perífrasis verbales
- los pronombres
- los adverbios
- los elementos léxicos valorativos

UNIDADES DE ANÁLISIS	ANÁLISIS INTERPRETATIVO	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
«No separo les idees i no utilitzo prou connectors. Això fa que les meves notes no siguin prou clares i em dificulta la reproducció, sobretot pel que fa a la rapidesa»	Inicia la idea amb dues negacions de les quals se'n desprèn que l'aprenent coneix les habilitats que ha de dominar per dur a terme la tasca correctament i que, per tant, és capaç de detectar l'error. A continuació, a través del connector consecutiu «això fa que» introdueix les conseqüències del fet anterior. D'una banda, mitjançant l'adverbi «prou» expressa que considera que les seves notes haurien de ser més clares. D'altra banda, l'adverbi «sobretot» ajuda a localitzar el principal problema de reproducció (la rapidesa).	Evalúa la técnica de toma de notas Asimismo, encuentra la consecuencia
«Uso símbols i abreviatures, però no tinc un sistema propi suficientment assimilat i, a vegades, es presta a confusions»	Constata l'ús de símbols i abreviatures. Fa ús de la conjunció «però» per introduir un nou element del discurs que servirà per eliminar conclusions errònies que es podrien extreure de la primera part. És a dir, malgrat ja haver assolit l'ús de símbols, li falta superar certa mancança: no tenir un sistema suficientment personalitzat. Alhora, i de forma explícita, inclou la conseqüència d'aquest últim fet: «es presta a confusions»	Evalua la utilización de símbolos (toma de notas) A su vez, detecta cierta laguna y establece la consecuencia

Tabla 1. Muestra del análisis de los datos

4. Resultados

4.1. Aspectos de la interpretación consecutiva objeto de reflexión

Una de las utilidades de los diarios retrospectivos radica en poder detectar una serie de reflexiones sobre aspectos de la interpretación consecutiva y en el hecho de poder interpretar por qué los aprendices los subrayan, cómo los mencionan, con qué frecuencia y en qué momento del proceso de aprendizaje lo hacen.

La cuantificación realizada sobre las reflexiones de los aprendices nos muestra la existencia de cierto equilibrio, que se mantendrá constante, entre el peso de la reflexión sobre la toma de notas y las reflexiones cuya temática princi-

pal es la reformulación del discurso. Del mismo modo, las reflexiones relacionadas con la comprensión del discurso original ocupan siempre un tercer lugar.

4.1.1. Toma de notas, análisis del discurso original y memoria

En cuanto a la toma de notas y al análisis del discurso original, es destacable el hecho de que ambos aprendices reflexionen sobre una serie de aspectos que se repiten y que nos proponemos abordar. En primer lugar, se refieren a la dificultad que les plantea la utilización de símbolos en la toma de notas y subrayan en varias ocasiones la importancia que adquiere el hecho de llegar a integrar y personalizar los símbolos y, en general, el proceso de la toma de notas en su globalidad. Destacan también la necesidad de realizar una buena separación y distribución de las ideas sobre el papel para poder tener una idea general y clara sobre el discurso con una simple ojeada antes de su reproducción. A su vez, se refieren a la importancia de relacionar las ideas mediante los conectores del discurso y a la dificultad que esto les plantea. Subrayan aspectos importantes como son la toma de notas en la lengua de llegada o el hecho de intentar plasmar el sentido del discurso más allá de las palabras. Por último, se plantean en repetidas ocasiones qué deben hacer cuando en la toma de notas se encuentran con vacíos de información porque han tenido dificultades de comprensión o bien porque sus notas son confusas o presentan lagunas.

Las reflexiones sobre la memoria se repiten en ambos aprendices y se convierten en unos de los ejes sobre los que se estructuran las reflexiones de los diarios retrospectivos. Con frecuencia los aprendices se plantean su poca confianza en la memoria y las formas de superación de esta dificultad.

El hecho de que ambos aprendices y, de forma recurrente, presenten la toma de notas y la memoria como un obstáculo y como una práctica que les supone dificultades muy importantes, nos hace ver que es una de las cuestiones donde, como docentes, debemos centrar nuestra atención. En varias ocasiones se pone de manifiesto que los aprendices hacen girar el aprendizaje de la interpretación consecutiva al entorno de la toma de notas y que no la entienden sólo como una herramienta de la cual disponemos y como un recurso de apoyo a la memoria sino como un fin en sí mismo. Esta cuestión nos lleva a plantearnos cómo deberíamos introducir la toma de notas en nuestras clases de iniciación al ejercicio de la interpretación consecutiva, qué importancia e insistencia hay que otorgar a la toma de notas y a la memoria respectivamente, qué tipo de ejercicios habría que diseñar y qué ejercicios nos pueden ser más útiles para poner al descubierto las ventajas y limitaciones de la toma de notas. Asimismo, el hecho de que los aprendices se hayan planteado en repetidas ocasiones qué hay que hacer cuando nos enfrentamos a omisiones de información debidas a dificultades en la comprensión o bien porque la toma de notas ha sido deficiente, también tiene implicaciones didácticas importantes. Consideramos que sería un buen momento para abordar la temática de las tácticas y estrategias existentes para la resolución de este tipo de problemas.

4.1.2. Reproducción del discurso en la lengua meta

Como hemos mencionado, las reflexiones sobre la reproducción del discurso constituyen uno de los bloques donde los aprendices centran más su atención. Entre los distintos aspectos que mencionan destacamos:

- Consideran que deben alejarse de la sintaxis del discurso original con el fin de evitar calcos sintácticos.
- Consideran que no deben corregir una opción de traducción cuando ésta ya ha sido válida por el simple hecho de buscar una mejor traducción. El objetivo debe ser ahorrar tiempo y administrar capacidades.
- Consideran que el discurso debe ser cohesionado.
- Critican la artificiosidad del discurso provocada por la poca distancia que toman del original.
- Critican la falta de seguridad y la sensación de duda que transmiten mediante el tono de voz y por el hecho de recurrir a correcciones innecesarias.
- Critican las pausas superfluas del discurso y, en general, la falta de fluidez.

4.1.3. La simultaneidad de tareas

Destacamos la cuestión de la simultaneidad de tareas porque se trata de una de las dificultades que los aprendices mencionan con mayor asiduidad. Se suelen referir a la complejidad que les plantea la multiplicidad de tareas que deben realizar simultáneamente, es decir, el hecho de escuchar, entender y analizar el discurso casi paralelamente a la toma de notas y a la escucha del siguiente fragmento de discurso en la lengua de origen. Teniendo en cuenta la frecuencia de aparición de esta idea y la importancia que tiene el buen dominio de la simultaneidad, una característica inherente a cualquier ejercicio de interpretación, consideramos también que tendría que ser una de las temáticas que deberíamos incluir explícitamente en la programación de los cursos de iniciación, tanto desde un punto de vista teórico, con la descripción y la presentación de las aportaciones didácticas del Modelo de Esfuerzos de Gile como desde su vertiente práctica, con la introducción de ejercicios que fomenten la buena distribución de la atención y de las capacidades necesarias entre las múltiples tareas que hay que realizar a la vez.

4.2. Las estrategias metacognitivas

A continuación presentamos las cuantificaciones de las estrategias metacognitivas que aplican los aprendices:

	EVALUACIÓN				EVALUACIÓN + CAUSA Y CONSECUENCIA				PLANIFICACIÓN	OTROS
	proceso en general	toma de notas	reproducción del discurso	comprensión	proceso en general	toma de notas	reproducción del discurso	comprensión		
DIARIO 1	1	2	1	1	1	2			2	
DIARIO 2		2	2	1		2	4			
DIARIO 3		3	1	2		1	2		3	-Reflexión práctica metodológica -Petición implícita de ayuda

Tabla 2. Cuantificación de las estrategias metacognitivas del aprendiz 1⁶

	EVALUACIÓN				EVALUACIÓN + CAUSA Y CONSECUENCIA				PLANIFICACIÓN	OTROS
	proceso en general	toma de notas	reproducción del discurso	comprensión	proceso en general	toma de notas	reproducción del discurso	comprensión		
DIARIO 1	2	3	1		3	2	1			
DIARIO 2	1	3	6			1				
DIARIO 3		5	5	1	1					

Tabla 3. Cuantificación de las estrategias metacognitivas del aprendiz 2

Observamos la existencia de un claro predominio de la evaluación, sobretodo de la toma de notas y de la reproducción del discurso. La evaluación de la comprensión y del proceso en general ocupan una posición mucho más discreta. Nuestra hipótesis para explicar esta tendencia se basa en el hecho de que reflexionar sobre el proceso es una tarea más abstracta y, consecuentemente, más difícil. Presenta más dificultades que reflexionar sobre cuestiones más definidas y concretas como puede ser la toma de notas. Asimismo, aparece una clara tendencia a ir más allá de la simple evaluación y a establecer relaciones de causa y consecuencia entre los hechos relatados.

Por lo que a la estrategia metacognitiva de la planificación se refiere, es decir, a la fijación de propósitos, objetivos concretos y recursos para conseguirlos, nos llama la atención el poco recurso a la planificación. Se nos plantea el interrogante de que tal vez la planificación no sea una estrategia a la que los aprendices tiendan a recurrir intuitivamente y que quizás necesite de un tratamiento y guía especiales.

⁶ La cuantificación está contabilizada en número de reflexiones.

Detección de errores y logros

El análisis nos revela que, a medida que avanza el curso de las asignaturas, los aprendices van mostrando conocer las habilidades que deben dominar para llevar a cabo un buen ejercicio de interpretación consecutiva. El uso frecuente del metalenguaje, es decir, de los conceptos teóricos propios de la interpretación, refuerza esta idea de dominio teórico que presentan los alumnos. Demuestran saber cómo hay que realizar una tarea, reconocen que cometen errores y exponen cómo consideran que deberían realizar el ejercicio. Concluimos que conocen la distancia existente entre cómo realizan su ejercicio y cómo deberían realizarlo en realidad.

	ERRORES	LOGROS PARCIALES	LOGROS TOTALES
DIARIO 1	4		1
DIARIO 2	2	3	2
DIARIO 3	2	2	3

Tabla 4. Cuantificación de detecciones de errores y logros del aprendiz 1⁷

	ERRORES	LOGROS PARCIALES	LOGROS TOTALES
DIARIO 1	4	3	
DIARIO 2	4	3	
DIARIO 3	1	4	1

Tabla 5. Cuantificación de detecciones de errores y logros del aprendiz 2

Aparte de errores, como se desprende de las tablas 4 y 5, los aprendices también detectan y señalan los logros alcanzados. Hemos dividido los logros en dos tipos, a los cuales denominamos totales y parciales. Son logros totales cuando el aprendiz manifiesta haber conseguido los objetivos que se había propuesto. Son parciales, en cambio, cuando dice hallarse «a medio camino», es decir, cuando detecta una mejoría pero sigue subrayando que todavía no basta e identifica ciertas lagunas que debe superar.

4.3. Los aspectos afectivos

Los aspectos afectivos y de motivación son una cuestión a tener en cuenta porque se nos han manifestado en varias ocasiones durante el análisis del corpus. Contemplamos la afectividad en su doble vertiente:

- Las condiciones afectivas en las cuales se desarrolla el aprendizaje, es decir, el bagaje de emociones, ideas preconcebidas y juicios (positivos y negativos) con que los estudiantes llegan al aula de interpretación

⁷ Véase la nota 6.

(miedos, desconocimiento, mitos, dudas, etc.). Comprobamos que, con el avance de las asignaturas, cada vez se producen más referencias a cambios en cuanto a las percepciones iniciales.

- Las reacciones que las experiencias de aprendizaje provocan en los alumnos (tensión, estrés, falta de confianza en sí mismos). El estrés es un factor intrínseco a la actividad de la interpretación, pero hemos podido comprobar cómo la situación del aula todavía contribuye más al incremento de la ansiedad. Aunque apenas se ha estudiado la influencia del estrés en la competencia en interpretación y sus repercusiones no están claramente definidas, sí que algunos autores abogan porque el éxito de la interpretación depende, en gran medida, de la capacidad de hacerle frente (Iliescu 2001; Jiménez y Pinazo 2002).

Tras el análisis se nos plantea la cuestión de desarrollar en los estudiantes mecanismos que les permitan tener conciencia y saber controlar el componente psicoafectivo así como enseñarles a canalizarlo ya que podría llegar a tener influencias sobre el aprendizaje.

4.4. Uso y valoración de la pauta de reflexión y los diarios

En cuanto al uso de la pauta de interrogación, la tendencia general de ambos aprendices analizados es a reflexionar sobre aspectos no contemplados de antemano en la pauta. Aproximadamente una tercera parte de las ideas tratadas por los aprendices pertenecen a un tipo de comentarios espontáneos y no guiados. De este uso deducimos que se trata de una muestra de que los aprendices poseen un grado importante de seguridad a la hora de alejarse de la guía establecida y que, paralelamente, cuentan con un conocimiento de las habilidades y estrategias que tienen que dominar. La pauta de interrogación ha demostrado ser un instrumento útil para:

- Poner en relación el proceso del ejercicio de la interpretación consecutiva con el proceso de su aprendizaje individual.
- Que, dentro de la globalidad del proceso, los aprendices pudieran diferenciar y, consecuentemente, reflexionar sobre cada una de las fases constitutivas del ejercicio de la interpretación consecutiva.
- Que cada aprendiz pudiera apreciar su progreso.
- Que cada aprendiz pudiera apreciar en qué aspectos no ha obtenido los resultados esperados.
- Que el aprendiz se concentre en sus carencias y errores.
- Que el aprendiz se concentre en los aspectos que domina y pueda explicitar las estrategias que le funcionan y considera positivas.
- Puede ser un punto de referencia en el momento de tomar las decisiones por las cuales hay que optar en el ejercicio de la consecutiva.

Por lo que a la tarea de escribir regularmente un diario se refiere, la valoración que hacen los aprendices es en general positiva porque consideran que:

- Se trata de una forma de fijarse más en los problemas concretos y de ver qué es lo que estos reflejan y analizar qué cabe mejorar.
- Permiten disponer de más tiempo para reflexionar y extraer conclusiones sobre sus errores y aciertos.
- Se trata de una forma de ver qué cabe mejorar.
- Se trata de una forma de tener una mayor conciencia de las necesidades que tienen y de sus capacidades y limitaciones.

5. Conclusiones

Esta investigación empírica de procesos nos ha permitido obtener información valiosa sobre los procesos de aprendizaje de la interpretación consecutiva de dos aprendices lo que, desde nuestro punto de vista, tiene unas implicaciones muy directas en la enseñanza de esta modalidad de interpretación. A su vez, las constataciones realizadas y los comentarios de los aprendices nos llevan a reflexionar sobre una serie de cuestiones que han ido emergiendo durante el análisis.

A su vez, se ha puesto de manifiesto la importancia del fomento de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de la interpretación consecutiva. Aparecen indicios claros de madurez metacognitiva en los aprendices estudiados. A nuestro entender, la detección del error por parte de los aprendices adquiere una importancia decisiva y se trata del paso previo y necesario para la autorregulación. Sólo si existe conciencia sobre el error, el alumno podrá hacer un replanteamiento, proponerse el logro de objetivos concretos y planificarse los recursos necesarios para obtenerlos. Por otro lado, se nos confirma la hipótesis de que si favorecemos el desarrollo metacognitivo, estamos dejando un espacio para que los aspectos afectivos salgan a la superficie.

La pauta de reflexión metacognitiva ha demostrado ser un instrumento útil como guía para la reflexión introspectiva. Permite poner en relación el proceso de interpretación con el proceso de aprendizaje individual que el alumno está realizando. Por medio de la explicitación, hemos visto cómo los alumnos facilitan la representación de los contenidos de aprendizaje y el control sobre su propio proceso. Realizan valoraciones sobre el progreso conseguido, sobre los conocimientos obtenidos, sobre las dificultades halladas y sobre la gestión global del proceso. En algún caso, la pauta ha servido para formular conclusiones de actuación para el futuro.

Valoramos positivamente los diarios retrospectivos y valorativos no sólo como método de análisis sino también como herramienta didáctica. Los diarios adquieren una gran importancia dentro de la dinámica del aula como instrumento de acceso directo al docente, especialmente cuando se trata de grupos numerosos. Al mismo tiempo, los diarios pueden ser una forma a través de la cual los docentes puedan descubrir lagunas y errores, o bien aspectos afectivos

y les permiten poderse concentrar en las necesidades y en el progreso individual de las competencias que cada aprendiz debe desarrollar.

Para acabar, queremos poner de relieve que la investigación etnográfica nos ofrece un marco innovador y amplio que nos permite introducirnos en el aula de interpretación consecutiva para descubrir lo que allí sucede y analizarlo y describirlo en profundidad. A nuestro entender, se trata de una metodología de investigación con un rico potencial de aplicación en futuros estudios.

Agradecimientos

A Olga Esteve, por revelarme el interesante e inmenso mundo del aula.

A los alumnos que colaboraron en esta investigación, por dejarme aprender tantas cosas.

Referencias

- BOSCH, M. 1996. *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- BOWEN, D., y M. BOWEN. 1984. *Steps to Consecutive Interpretation*. Pen and Booth.
- BOYLE, J.S. 1994. "Styles of Ethnography". En J. M. MORSE, ed. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. California: Sage Publications, pp. 158-185.
- CRESWELL, J.W. 1997. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Londres: SAGE.
- ERICKSON, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. En M. C. WHRITTOCK, ed. *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: McMillan.
- FOX, O. 2000. The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology. En C. SCHÄFFNER y B. ADAB, eds. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GILE, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Volume 8. Amsterdam: John Benjamins.
- HURTADO, A. 1999. *Enseñar a Traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Barcelona: Edelsa.
- ILIESCU GHEORGHIU, C. 2001. *Introducción a la interpretación*. Zaragoza: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- JIMÉNEZ, A., y D. PINAZO. 2002. Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio. *Quaderns de Traducció i Interpretació*, nº 8. Barcelona: UAB.
- KIRALY, D.C. 1995. *Pathways to Translation*. The Kent University Press.
- . 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- MARTÍN, E. 1999. La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*. Nº 18. Barcelona, pp. 7-24.
- MONEREO FONT, C. 1995. Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula*. nº 34.
- SILVERMAN, D. 2000. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Londres: SAGE.
- SINCLAIR, B. 2000. Learner Autonomy: the next phase? En B. SINCLAIR, I. MCGRATH y T. LAMB, eds. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Londres: Longman.
- VICTORI, M., y W. LOCKHART. 1995. Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning. *System*. Vol. 23 nº2. Elsevier Science, pp. 223-234
- WATSON-GECEO, K. A. 1988. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*. Vol. 22, nº 4, pp. 575-585.
- WENDEN, A. L. 1998. Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*. Vol. 19, nº 4. Oxford University Press.

Apéndice

TÉCNICAS Y PRÁCTICAS DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA CURSO 2001-2002

PAUTA DE INTERROGACIÓN PARA LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA

COMPRENSIÓN

¿Tengo problemas de comprensión? Si los tengo, ¿de qué tipo?

TOMA DE NOTAS Y ANÁLISIS DEL DISCURSO ORIGINAL

¿Tengo tendencia a anotar mucho? ¿Me fío de la memoria?

¿La toma de notas es suficientemente clara?

¿Utilizo símbolos y abreviaturas?

¿Podría tomar las notas de manera más concisa?

¿Establezco una buena unión entre las ideas? ¿Utilizo conectores del discurso?

REPRODUCCIÓN DEL DISCURSO EN LA LENGUA META

¿Tengo problemas a la hora de leer las notas?

¿En mi discurso aparecen omisiones de contenido?

¿Soy fiel al original?

¿Mi discurso es preciso, coherente y cohesionado?

¿Cometo errores gramaticales o sintácticos en la lengua meta?

¿En mi discurso aparecen pausas que no son las habituales del discurso oral?

¿Son frecuentes los contrasentidos?

¿Dejo ideas sin terminar?

¿El tono de voz es el adecuado?

¿Transmito sensación de seguridad? ¿O de duda?

¿Tengo presente el contacto visual con el público?