

## **La práctica reflexiva en la formación de intérpretes**

**Marta ARUMÍ RIBAS**  
**Universitat Pompeu Fabra**

### **Como citar este artículo:**

ARUMÍ RIBAS, Marta (2008) «La práctica reflexiva en la formación de intérpretes», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 441-454. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: <[http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI\\_3\\_MAR\\_Practica.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_MAR_Practica.pdf)>.



# La práctica reflexiva en la formación de intérpretes

Marta Arumí Ribas  
Universitat Pompeu Fabra

## 1. Introducción

Partiendo de las investigaciones más recientes en didáctica de la interpretación sobre cómo se realiza el paso de intérprete novel a experto, observamos como la práctica reflexiva, es decir, la introducción regular del componente reflexivo y del fomento de la metacognición en el aula, es un aspecto que no se ha tenido demasiado en cuenta en los distintos estudios. No obstante, a nuestro entender, puede resultar clave en la formación de los futuros intérpretes. En ese sentido, y dada la importancia de fomentar tanto la conciencia como las competencias metacognitivas en el aula de interpretación, presentamos un ejemplo concreto de propuesta didáctica adecuada a tal fin. Se basa en los principios de la teoría sociocultural de aprendizaje y permite introducir la práctica reflexiva en el aula respondiendo a una doble finalidad:

- a) Transferir paulatinamente a los estudiantes el control y la conciencia sobre las actividades de aprendizaje;
- b) Fomentar una interacción que les ayude a tomar conciencia de todo lo relacionado con su propio proceso de aprendizaje.

## 2. La importancia de la práctica reflexiva en el paso de intérprete novel a experto

En el campo de la didáctica de la interpretación, se han elaborado varios estudios que definen cómo se produce el paso de novel a experto. Hoffman (1997) y Moser *et al.* (2000) apuntan, por ejemplo, cómo el desarrollo de la pericia tiene lugar en varias fases. Anderson (1995: 121) describe tres fases en concreto para la adquisición de las distintas habilidades: la fase cognitiva, la fase asociativa y la fase autónoma. Por su lado, Ericsson (2001: 193) subraya que la adquisición de la pericia requiere de práctica deliberada. No se trata de la práctica por la práctica sino de la práctica que se realiza con un alto grado de motivación, la práctica situada en tareas bien definidas, con retroalimentación y oportunidades de repetición. En este sentido, la práctica que tiene como objetivo la mejora del rendimiento no se puede llevar a cabo independientemente del contexto representativo en el cual tendría lugar la actuación del experto. El concepto de práctica deliberada enfatiza la importancia que tiene el hecho de ayudar a los estudiantes a controlar su aprendizaje, a buscar retroalimentación que les permita evaluar sus estrategias y niveles. Y Ericsson (2001: 194) apunta la importancia de los formadores, los cuales juegan un papel decisivo a la hora de guiar a los futuros expertos. Desde nuestro punto de vista, este argumento se puede relacionar directamente con las teorías de Vygotsky (1978) cuando se refiere al andamiaje colectivo<sup>1</sup> como una forma de desarrollo cognitivo. El andamiaje requiere que el profesor aporte a los estudiantes la oportunidad de ampliar sus conocimientos y habilidades. Para que el cambio tenga lugar dentro de la zona de desarrollo próximo<sup>2</sup> hay que diseñar la instrucción de tal manera

---

<sup>1</sup> El concepto de *andamiaje colectivo* (*collective scaffolding*) hace referencia a la co-construcción de conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de clase.

<sup>2</sup> El concepto de *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky 1978) hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los presupuestos vygotkianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa

que el estudiante pueda acceder a un nivel de desarrollo justo superior a su nivel de desarrollo actual. El profesor debe fomentar el interés de los estudiantes, simplificar las tareas para que sean manejables, motivar a los estudiantes para que consigan los objetivos establecidos y poner retos ante sus capacidades cognitivas.

En nuestra opinión, en este campo existe un concepto que debería ser más visible y tener un rol destacado: se trata del concepto de práctica reflexiva. Hoffman (1997: 191), cuando se refiere a la manifestación de los factores sociales y de personalidad en las ciencias cognitivas, cita a Schön (1983: 124) y como éste distingue entre expertos ordinarios y practicantes reflexivos. En el mismo sentido, McLaughlin (1995), citado por Moser *et al.* (2000: 110), subraya que es necesario un proceso de reestructuración para que el estudiante novel pueda pasar de un proceso controlado conscientemente a un proceso más automático. También Ericsson (2001:195) se refiere indirectamente a los procesos de conciencia cuando señala que el experto contrarresta la tendencia a la automatización a través de la adquisición activa de mecanismos cognitivos que apoyan la mejora y el aprendizaje continuados.

La conciencia sobre el aprendizaje debería ser una de las bases si queremos promover el aprendizaje autónomo en el campo de la interpretación. La metacognición se define como aquellos conocimientos o actividades cognitivas que tienen como objeto, o bien regulan, cualquier aspecto de una tarea cognitiva, es decir, se trata del «conocimiento del conocimiento» (Flavell 1985: 321). Brown *et al.* (1983: 191) afirman, por su parte, que la metacognición implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación o control de la actividad mental que, a su vez, exige que el aprendiz: planifique la actividad mental antes de enfrentarse a cualquier tarea; observe la eficacia de la actividad que ha iniciado y compruebe los resultados. La metacognición es importante para que el estudiante novel pueda comprobar su comprensión y las posibles soluciones que ofrecería ante un problema. Es crucial para que el estudiante pueda reaccionar ante situaciones difíciles y a su vez modificar su actuación con la finalidad de alcanzar los objetivos establecidos.

Así se necesita de una práctica que no consista únicamente en la repetición de ejercicios de interpretación. Es más probable que el aprendizaje que va acompañado de la reflexión llegue a promover habilidades que vayan más allá de la simple memorización o del desarrollo de habilidades rutinarias.

### **3. Marco conceptual**

Para desarrollar la propuesta didáctica que presentamos en este artículo, partimos de los principios de la teoría sociocultural de aprendizaje o socioconstructivismo, así como de diversos estudios realizados en el campo de la autonomía del aprendiz.

#### **3.1. La teoría sociocultural: hacia la autorregulación del aprendizaje**

La teoría sociocultural sitúa al aprendiz en el centro del proceso de aprendizaje. Considera el aprendizaje como un proceso continuado de interacción entre las estructuras cognitivas del aprendiz y su entorno y fomenta la interacción con otros aprendices, ya que ello influye positivamente el desarrollo cognitivo. Según Vygotsky, los humanos tienen «la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo» (Lantolf 2000: 84). El concepto fundamental de la teoría sociocultural, que

---

aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.

nace a partir de las teorías de Vygotsky, es el de la mediación: a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un estudiante puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (estudiantes y/o profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) como en su dimensión cognitiva: cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje.

Subrayamos dos aspectos cruciales de los enfoques socioculturales:

- la autorregulación tiene su origen en el plano social, a través de la actividad sociocultural, para aparecer después en el plano individual.
- se llega a la autorregulación a través de la mediación de instrumentos y sistemas de signos como la lengua y el discurso.

### ***3.2. De la heterorregulación a la autorregulación: la importancia de la mediación***

El salto hacia la autorregulación no es espontáneo, sino que es fruto de un proceso, se produce de forma lenta y gradual y sólo con la ayuda de elementos externos que fomentan la mediación y el diálogo externo e interno.

Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo procede siempre del mundo externo, social, hacia el mundo interno. En este sentido, no se llega a la autorregulación o a la actividad intramental sin una fase previa de heterorregulación o actividad intermental. Y la transición de la heterorregulación a la autorregulación tiene lugar en la ZDP donde el niño y el adulto participan de un proceso dialógico. Es paulatinamente, a través de la interacción y de la mediación de ciertos instrumentos, que el niño llega a autorregularse. En palabras de Leontyev (1981: 55-56):

The tool mediates activity and thus connects humans not only with the world of objects but also with other people. Higher psychological processes unique to humans can be acquired only through interaction with others that is, through interpsychological processes that only later will begin to be carried out independently by individual.

Apunta Vygotsky que el discurso es la herramienta psicológica<sup>3</sup> a través de la cual se da la mediación. Y el discurso no constituye únicamente una representación externa de las ideas, ni la expresión en voz alta de ideas que existen en la mente y que están esperando a tomar forma en las palabras. Subraya que uno, mientras habla o escribe, va configurando sus ideas y construyendo conocimiento. Por ello, el discurso, más allá de su función comunicativa, tiene una función privada, de organización y realización de la actividad mental.

## **4. Descripción de la propuesta didáctica**

La propuesta que presentamos nace con el objetivo de encontrar un instrumento que permita, a los estudiantes que se inician en la interpretación consecutiva, reflexionar sobre su progreso en el aprendizaje de esta modalidad.

El contexto universitario vive en la actualidad su adecuación al Espacio Europeo de

---

<sup>3</sup> Otros autores se refieren a otros instrumentos de mediación: Wertsch (1998:24) habla de herramientas culturales que define como aquellas que se encuentran «inherently situated culturally, institutionally, and historically», y que proporcionan el vínculo entre la acción, incluyendo la acción mental, y los contextos socioculturales en los que tiene lugar esta acción. Asimismo, Cole (1996: 127) habla de artefactos que entiende como las normas, las representaciones, los esquemas que median la acción (artifact-mediated action).

Educación Superior. En este sentido, se plantea la necesidad de ofrecer a los estudiantes fórmulas que les permitan gestionar su proceso de aprendizaje y fórmulas de seguimiento que contemplen su participación activa en todo el proceso, dentro y fuera del aula.

La experiencia docente nos dice que los estudiantes suelen tener interés por la materia y suelen practicar por su cuenta pero, sin ayuda externa, no suelen realizar el siguiente paso que consiste en analizar de forma activa y sistemática su rendimiento. Esperábamos que las pautas les permitiesen identificar conductas, estrategias, que pudiesen hacer correcciones y que les diesen la distancia objetiva necesaria para llevar a cabo este proceso cognitivo que las pautas tenían que fomentar. También esperábamos, evidentemente, que sirviesen como instrumentos que pudieran llegar a impulsar y a desencadenar el cambio.

No es que pensemos que el aprendizaje de la interpretación consecutiva no se puede dar sin recurrir a estos instrumentos, a pesar de que sí que defendemos que, con la integración de estos instrumentos, el aprendizaje es más consciente, ya que estos permiten documentar el proceso, tener evidencias sobre cada uno de los pasos y aprender a hacer una lectura crítica e interpretarlos.

La acción pedagógica que describiremos seguidamente consiste en la introducción regular, en el aula de interpretación consecutiva, de unos instrumentos, las pautas metacognitivas, con las cuales trabajarán los alumnos periódicamente. Partimos de una concepción amplia del término instrumento. Abarca todo aquello que sirve para llegar a un objetivo que es, en el caso que nos ocupa, la autorregulación del aprendizaje.

#### **4.1. ¿Qué son las pautas metacognitivas?**

Desde el ámbito de la didáctica y de la psicología de la educación, no existe una única denominación consensuada con el fin de denominar el instrumento que para Monereo (1995: 78) es una herramienta de la que dispone el profesor para transferir el control de cada actividad a los estudiantes favoreciendo así que interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados para que puedan llegar a utilizarlos de manera independiente. En la misma línea, en Arumí (2003: 191) proponemos que se trata de una guía escrita pensada para que el alumno la utilice para la reflexión, la orientación y la explicitación sobre su proceso de aprendizaje individual o respecto a una habilidad concreta.

Monereo *et al.* (1998) considera que los sistemas de enseñanza por interrogación consisten en un conjunto de cuestiones que inciden en las principales variables de un proceso de aprendizaje ligado a una tarea, de manera que la respuesta que reclaman facilita su resolución. Y se refleja en el hecho de que, cuando estos interrogantes se centran en las acciones mentales o en los procesos que hay detrás de estas acciones, hablamos de interrogación cognitiva y metacognitiva.

Según Monereo *et al.* (1998), existen dos grandes modalidades que habitualmente se utilizan de forma complementaria: la interrogación externa que formula el profesor como si se tratase de una ayuda con el fin de comprender y responder mejor a la materia, y la autorregulación que el propio alumno se administra en calidad de guía interna permitiéndole controlar y mejorar su aprendizaje. En la práctica, afirma, la primera suele ir antes y provocar la segunda favoreciendo así la apropiación gradual y la automatización de los interrogantes por parte del alumno en el camino hacia su emancipación cognitiva. Este autor ve en las guías de interrogación una forma a través de la cual el profesor puede ofrecer modelos de interrogación que facilitan al aprendiz la reflexión sobre su proceso cognitivo. La finalidad de estos modelos es que, cuando

posteriormente los alumnos trabajen de manera independiente, sean capaces de elaborar sus propias guías que les permitan reflexionar sobre sus decisiones.

Respecto a nuestra propuesta concreta para el aprendizaje de la interpretación consecutiva, entendemos las pautas metacognitivas como cuestionarios, en forma de preguntas o afirmaciones, cuya función consiste en guiar la reflexión del alumno para que explicita su propio proceso de aprendizaje. Se trata de un cuestionario que tiene que ser lo más sencillo y concreto posible y que tiene que llevar al alumno, a través del «desmenuzamiento» previo del proceso, a formularse explícitamente las características del proceso de la interpretación consecutiva. El alumno tiene que ser capaz de reconstruir retroactivamente el proceso cognitivo necesario al realizar una tarea concreta de interpretación consecutiva.

El objetivo del trabajo con pautas metacognitivas es que el aprendiz, de forma continuada, vaya reflexionando por escrito sobre algunos o todos los puntos que contiene la pauta. Main (1985) afirma que los métodos más productivos para la mejora del aprendizaje son aquellos en los que se estimula a los alumnos a reflexionar de manera crítica sobre sus propias actuaciones. Como veíamos al hablar de los principios vygotkianos, queremos que la pauta dé pie a un proceso dialógico del aprendiz con él mismo, pero también del aprendiz con el profesor y con sus compañeros. La pauta es la forma como el docente guía la reflexión sobre la tarea y la manera como los aprendices dan también *feedback* al docente. Éste podrá después hacer los reajustes necesarios a partir de la información recibida. Aunque las pautas son un encargo del docente, como apunta Bakhtin (1981), cuando escribimos o hablamos, dirigiéndonos a otra persona, lo que estamos haciendo también es hablar con nosotros mismos. Y verbalizar contribuye a la clarificación de las ideas.

Las pautas metacognitivas también contemplan los componentes básicos de conciencia y control propios de todo proceso de autorregulación. Según van Lier (1996), para aprender es absolutamente esencial que haya una implicación consciente en el aprendizaje y eso no significa sólo una atención específica en los contenidos, sino también conocer todos los procesos que tienen lugar durante el aprendizaje, de lo que pasa y de lo que se está haciendo, en definitiva, la implicación de una «mente consciente». Así como hay estudios que han llegado a la conclusión de que la conciencia lingüística es esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de adultos, también es importante que los alumnos desarrollen lo que podríamos denominar la conciencia interpretativa. Y una forma de hacerlo es a partir de metodologías que incorporan y prevén fases donde el aprendiz se ve obligado a reflexionar (individualmente o con otros) sobre diversos aspectos relacionados con la tarea que está llevando a cabo.

Al mismo tiempo, la pauta es un instrumento a través del cual se puede transferir al aprendiz, paso a paso y de forma sistemática, no el control de una actividad global sino el control de los procesos cognitivos o de las operaciones mentales que tienen lugar en una tarea relacionada con una habilidad concreta.

Los objetivos concretos de trabajo con pautas metacognitivas son:

- Que, dentro de la globalidad del proceso, los aprendices puedan diferenciar y, por tanto, reflexionar sobre cada una de las fases de la interpretación consecutiva.
- Que los aprendices puedan verbalizar sus reflexiones sobre el aprendizaje.
- Que cada uno pueda apreciar cuál es su progreso y también todos los aspectos en los que no se han obtenido los resultados esperados.

- Que se puedan centrar en las carencias y en los errores.
- Reforzar en el alumno los aspectos que domina y pedirle la explicitación de las estrategias que considera positivas.
- Al mismo tiempo la pauta puede ser un punto de referencia en el momento de tomar las diversas decisiones por las que hace falta optar en el ejercicio de la interpretación.
- Las pautas posibilitan un seguimiento dinámico del proceso de aprendizaje porque cubren un período largo de tiempo.

#### ***4.2. La elaboración de las pautas metacognitivas y su aplicación***

Queremos ahora centrarnos en los elementos que, según Ribas (2000), permiten describir el funcionamiento y la utilidad de las pautas. Esta autora señala que la realidad de las prácticas educativas proporciona una gran diversidad de pautas y un abanico muy amplio de maneras de utilizarlas.

En la acción pedagógica que nos ocupa, las pautas metacognitivas se refieren a dos objetos diferenciados. Por un lado, cada una de las habilidades por separado que hace falta dominar en un ejercicio de interpretación consecutiva<sup>4</sup> y, por otro, el proceso global de aprendizaje de las habilidades anteriores. En cuanto al grado de generalización, las pautas metacognitivas con las que trabajamos en la propuesta son bastante generales para que se puedan aplicar de forma global a cualquiera de las actividades de interpretación que los alumnos hacen en clase con el objetivo de que puedan trabajar regularmente.

En relación a las formas de utilización de las pautas, en la acción pedagógica que presentamos, los aprendices han hecho un uso sólo individual, si bien es cierto que, en otras ocasiones y contextos, las pautas han servido como la base del trabajo de discusión en parejas o en grupo.

Como veíamos, las pautas metacognitivas se pueden introducir en diversos momentos del proceso de aprendizaje y con objetivos particulares múltiples. En este caso, sin embargo, los estudiantes han trabajado siempre después de haber hecho una tarea de interpretación consecutiva con el fin de que les sirviesen para hacer un ejercicio de retrospcción del proceso seguido y de valoración del discurso resultante.

Con respecto a su elaboración, el docente la puede hacer previamente y después dar las pautas a los alumnos para que trabajen o bien la elaboración puede ser conjunta, entre docente y aprendices, como tarea de clase. En nuestro caso, las pautas fueron elaboradas por la profesora.

Como bien apunta Ribas (2000), la presentación y el formato de la pauta pueden conducir al alumno hacia diferentes tipos de respuesta. Hay diversidad de pautas, desde las que no interactúan de manera explícita con el lector hasta las que llevan a la acción, pasando por las que dialogan con el escritor. En cuanto a la orientación de la respuesta, algunas pautas refuerzan los aspectos que el alumno domina, pidiendo explicitar las estrategias que considera positivas. Otras, en cambio, ponen más énfasis en las carencias o en los errores.

---

<sup>4</sup> No existe un consenso sobre el número de fases en las cuales se descompone el proceso de interpretación consecutiva. Algunos autores distinguen tres fases (Bowen y Bowen, 1984:3); Weber sugiere cinco fases (1989: 163) y Gile, dos (1995: 178). Ante esta diversidad de opiniones en cuanto a la segmentación del proceso de la consecutiva, hemos optado por no basarnos en una propuesta única sino en incorporar ciertos elementos interesantes de todas las existentes.

### **4.3. *¿Cuál es el marco de aprendizaje más idóneo para el trabajo con pautas metacognitivas y cómo debe ser la intervención del docente?***

Una acción pedagógica de estas características no puede presentarse de forma aislada sino como parte integrante de una globalidad y de un marco de aprendizaje. En este sentido, partimos de la teoría de Galperin (1992a, 1992b) que describe el aprendizaje como una actividad orientada hacia el objeto, como un proceso en el cual la acción pasa por distintas fases. Concretamente, subraya la importancia de la existencia de cuatro fases en el proceso de enseñanza-aprendizaje: 1) la orientación; 2) el pensamiento comunicativo; 3) el pensamiento dialógico y 4) la actuación mental. Estas cuatro fases se pueden contemplar en una secuencia didáctica que parta de la orientación, es decir, que promueva, con las primeras actividades, que el estudiante se sitúe en su ZDP respecto al objetivo u objetivos concretos de aprendizaje para alcanzar. La segunda fase de la secuencia consistiría en lo que Galperin denomina pensamiento comunicativo y dialógico. Las actividades reflexivas (individuales o en grupo) desencadenadas por la incorporación del trabajo con la pauta promueven la interacción con los otros y con uno mismo. Y es así como se verbalizan los procesos cognitivos y metacognitivos. Por último, la fase final de este proceso consistiría en el momento en el cual la acción se ha integrado de tal forma que se ha convertido en un acto mental. En este sentido, el aprendiz puede aplicar lo aprendido a situaciones similares a partir de (incorrecto; la única forma posible es: «a base de») la experiencia adquirida.

Para el trabajo con pautas metacognitivas hace falta tener en cuenta que:

- Las pautas se integren, lo máximo posible, en la actividad puntual del alumno en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los que la pauta puede adquirir significado de manera adecuada.
- Es importante posibilitar la participación de todos los alumnos en la elaboración de las pautas.
- Es importante que los alumnos trabajen conjuntamente con los resultados obtenidos individualmente con las pautas, o bien que trabajen en grupo con una misma pauta.
- Es importante utilizarlas periódicamente para que, con el tiempo, lleguen a formar parte de los materiales del alumno y éste las utilice regularmente.
- Es importante incluirlas en el currículum, tanto en el externo, que establece la programación como en el interno, es decir, hacerlas aparecer o mencionarlas en todas las situaciones que se van dando, también en lo que no está planificado.
- Es importante promover, cuando ya hace un tiempo que se trabaja con pautas, el uso autónomo de éstas.
- Es importante integrarlas en un entorno de aprendizaje basado en el fomento de los principios socioconstructivistas de la interacción y co-construcción de conocimientos, y del fomento de la autonomía. En una docencia en la cual las representaciones y los conocimientos interiorizados de los aprendices ocupen un lugar privilegiado.
- A través de las pautas el docente está trabajando en las ZDP (zonas de desarrollo próximo) de los alumnos y les está ofreciendo ayuda pedagógica (Onrubia 1993). Por tanto, debe tener en cuenta los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación con el contenido de aprendizaje tratado y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que disponen los alumnos en relación con aquellos contenidos. Al mismo tiempo, tiene que provocar retos que



lleven al alumno a cuestionarse estos significados y sentidos con el objetivo de modificarlos cuando sea necesario.

- Si bien las pautas tienen que estar muy guiadas al inicio, el objetivo es que gradualmente esta guía vaya desapareciendo hasta llegar a un momento en el que se pueda prescindir de ellas y se puedan retirar.
- El profesor puede utilizar el trabajo con las pautas como base para las tutorías<sup>5</sup>. Una vez que los estudiantes han reflexionado en las pautas sobre las tareas realizadas, necesitan, como mínimo durante el primer tiempo de familiarización con el instrumento, a alguien que corrobore y que guíe si las reflexiones llevadas a cabo son o no las acertadas. Por ejemplo, necesitan la intervención externa de alguno más experto que les ayude a planificar cómo avanzar a partir de todo lo que han detectado.

#### ***4.4. ¿Cómo trabajan con pautas metacognitivas los estudiantes en el aula de interpretación consecutiva?***

Como hemos dicho, la reflexión de los aprendices en las pautas se plasma por escrito. El discurso escrito permite que tanto el grupo como el individuo progresen en la construcción de conocimiento. Un texto escrito, a diferencia del texto oral, es un artefacto permanente que se puede revisar, repensar a través de una forma diferente de diálogo, en el que el texto que se está construyendo juega un papel central. El texto funciona como un objeto que proporciona el tema central del discurso progresivo y, al mismo tiempo, incorpora simultáneamente el progreso que se ha alcanzado. Existe una unión estrecha entre escribir y aprender. A través de la escritura uno ordena sus ideas, las relaciona, las modifica y genera nuevas.

En el caso que nos ocupa, durante la primera mitad del semestre, aproximadamente, se introducen seis pautas,<sup>6</sup> una diferente cada semana. Cada una de ellas está orientada hacia las competencias o habilidades que es fundamental dominar para la realización de un buen ejercicio de interpretación consecutiva (escucha, atención y concentración; memoria y análisis del discurso original; toma de notas; reproducción y presentación del discurso en la lengua meta y comprensión del discurso en la lengua extranjera). Al mismo tiempo, para cada una de las habilidades, las pautas incorporan un desglose minucioso de subhabilidades que tiene que permitir que el aprendiz llegue a reflexionar sobre el nivel más micro de su actividad cognitiva. A continuación, se introduce una única pauta que engloba todas las competencias anteriores y que los aprendices utilizan durante diversas semanas consecutivas. Los alumnos trabajan con las pautas de forma retrospectiva en clase, en algunos casos (según de qué pauta se trate) con una producción oral al lado y, en otras, a partir de lo que recuerden, de las sensaciones que tengan, etc.

#### ***4.5. Ejemplo de pauta metacognitiva***

**PAUTA DE REFLEXIÓN 3**  
**SOBRE LA TOMA DE NOTAS**  
**Reflexiona sobre los siguientes aspectos y contesta:**

<sup>5</sup> Las tutorías deben servir como un encuentro de orientación del estudiante y son, a nuestro entender, una actividad esencial que acompaña el proceso formativo.

<sup>6</sup> En el apartado 4.5. publicamos un ejemplo de pauta metacognitiva que conforma la acción pedagógica que estamos presentando.

1. ¿En qué lengua tomo las notas? ¿Me resulta fácil encontrar la traducción de los términos en el caso de que las tome en la lengua meta?
2. ¿Mi toma de notas es suficientemente clara?
3. ¿Considero que escribo demasiado?
4. ¿Utilizo símbolos y abreviaturas? ¿Cómo consigo interiorizar los símbolos e ir desarrollando un sistema de símbolos propio?
5. ¿Podría tomar las notas de forma más concisa?
6. ¿Establezco una buena relación entre las ideas? ¿Utilizo conectores?
7. Después de escuchar el discurso original y tomar notas, suelo disponer de unos segundos antes de ponerme a hacer la interpretación del discurso. Con un simple vistazo a mis notas, ¿consigo tener una idea clara de la estructura del discurso, de las ideas principales y secundarias, causas y consecuencias, etc.?
8. ¿Deseo añadir alguna reflexión que no ha aparecido en las preguntas anteriores?

#### 4.6. Ejemplo del resultado del trabajo de un estudiante con la pauta metacognitiva anterior

TEXTO DE LA PAUTA	TEXTO ESTUDIANTE
1. ¿En qué lengua tomo las notas? ¿Me resulta fácil encontrar la traducción de los términos en el caso de que las tome en la lengua meta?	<p>Esta pregunta es difícil de responder porque todavía no hemos practicado discursos que tengamos que interpretar de una lengua extranjera, el alemán en nuestro caso, a nuestra lengua materna, así que no sabría qué contestar. En principio, si he anotado un símbolo, supongo que podría servir para varios idiomas.</p> <p>Como no siempre encuentro un símbolo en el momento oportuno, si tengo que escribir una palabra de manera explícita, lo hago en castellano (pero, como he mencionado, el discurso de partida también está en este idioma).</p> <p>No suelo utilizar palabras inglesas porque no es una lengua muy cercana aunque sí utilizo siempre «hi!» (=saludar, quiero saludar, me gustaría saludar) y «thanks» (= agradecer, agradezco, quiero agradecer, me gustaría agradecer). En todo caso, «hi!» más que del inglés, sería extraída del alemán (ahora que lo pienso).</p>
2. ¿Mi toma de notas es suficientemente clara?	<p>Mi toma de notas es un poco caótica y casi «sucia» pero no se debe a que yo sea muy desordenada sino a que tengo una manera muy extraña de colocar el folio al escribir. Con la toma de notas tengo que poner el cuaderno recto y, claro, en vez de «escribir» en línea recta, se me inclina la dirección.</p>
3. ¿Considero que escribo demasiado?	<p>No considero que escriba mucho; es más, a veces, por no haberlo querido escribir explícitamente, si no se me ha ocurrido algún símbolo, me quedo con menos información que quizás después me falta para detallar más.</p>

4. ¿Utilizo símbolos y abreviaturas? ¿Cómo consigo interiorizar los símbolos e ir desarrollando un sistema de símbolos propio?	Intento utilizar el máximo de símbolos posibles porque desde que empezamos me quedé con la frase «mejor que escribáis poco y con símbolos a escribirlo todo con palabras» (más o menos). Creo que la única solución para interiorizarlos es la práctica. Además de esto, quizás el trabajo en grupo porque se pueden comentar las diferentes opciones para un mismo símbolo y adoptar la solución de alguna compañera que no se nos había ocurrido antes.
5. ¿Podría tomar las notas de forma más concisa?	Seguro que sí pero cuando domine más la toma de notas y asimile bien y amplíe el listado de símbolos propios.
6. ¿Establezco una buena relación entre las ideas? ¿Utilizo conectores?	La primera toma de notas, si no recuerdo mal, fue un desastre en cuanto a lo que conectores se refiere. Ahora cada vez intento incorporarlos más y marcar la separación de ideas claramente porque me doy cuenta de que sin ella no sabía donde empezaba o acababa la frase y si los símbolos de arriba se enlazaban o no con los de más abajo.
7. Después de escuchar el discurso original y tomar notas, suelo disponer de unos segundos antes de ponerme a hacer la interpretación del discurso. Con un simple vistazo a mis notas, ¿consigo tener una idea clara de la estructura del discurso, de las ideas principales y secundarias, causas y consecuencias, etc.?	No, todavía no he llegado a ese nivel tan perfecto. Quizás en algunos fragmentos sí que puedo reconocer todo de manera más o menos clara pero, en general, en el total, aún no. Supongo que tengo que conseguir, primero, una toma de notas ordenada y clara, no dejarme ningún conector ...
8. ¿Deseo añadir alguna reflexión que no ha aparecido en las preguntas anteriores?	Simplemente quiero aclarar que en la toma de notas que tenemos que adjuntar puede haber alguna modificación o mejora que hayamos comentado, suelen estar en otro color o a la derecha de la columna.

## 5. Conclusiones

La adopción de un enfoque sociocultural en una disciplina como la interpretación, donde los procesos cognitivos y los sociales están íntimamente unidos, potencia una aproximación didáctica que tiene en cuenta la reflexión en el aula y el trabajo en colaboración. Un enfoque de estas características conduce a un replanteamiento de los roles del docente y aprendiz, de los objetivos y de las técnicas y fomenta la adopción de una nueva perspectiva en cuanto a la metodología y a la función y naturaleza de la evaluación.

Asimismo, consideramos que el instrumento pauta metacognitiva tiene las aplicaciones didácticas siguientes:

- El uso de la pauta metacognitiva en clase fomenta una enseñanza más encaminada hacia el proceso de aprendizaje;
- Las pautas fomentan un aprendizaje autónomo y potencian que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje;

- A través de las pautas, los estudiantes tienen la posibilidad de articular los problemas relacionados con el contenido del curso y, por lo tanto, pueden recibir ayuda.
- Los profesores pueden recibir información privilegiada, de primera mano, sobre sus actuaciones en clase, y hasta qué punto éstas son útiles para los estudiantes o bien si deben modificarlas en algún sentido.

### Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Arumí, M. (2003). La reflexió metacognitiva en els nivells inicials de l'ensenyament i l'aprenentatge de la interpretació consecutiva en l'àmbit universitari: un estudi etnogràfic. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. [Trabajo de investigación inédito.]
- Arumí, M. (2006). Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. [Tesis doctoral inédita.]
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination, Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bowen, D. y M. Bowen (1984). *Steps to Consecutive Interpretation*. Nueva York: Pen and Booth.
- Brown, A. L., J. D. Bransford, R. A. Ferrara y J. C. Campione. (1983). «Learning, Remembering and Understanding». En P. H. Mussen (ed.). *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley & Sons. 3, 177-266.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- Ericsson, K. A. (2001). «Expertise in interpreting. An expert-performance perspective». *Interpreting* 5:2. 187-220.
- Flavell, J. H. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Galperin, P. I. (1992a). «The problem of activity in soviet psychology». *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4). 37-59.
- Galperin, P. I. (1992b). «Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation». *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4). 69-80.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hoffman, R. R. (1996). «How can expertise be defined? Implications of research from cognitive psychology». En J. Fleck y R. Williams (eds). *Exploring Expertise*. Edinburgh: University of Edinburgh Press. 81-100.
- Hoffman, R. R. (1997). «The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting». *Interpreting* 2 (1/2). 189-230.
- McLaughlin, B. (1995). «Aptitude from an information processing perspective». *Language Testing* 12 (3). 370-387.
- Moser-Mercer, B., U. H. Frauenfelder, B. Casado y A. Künzli (2000). «Searching to define expertise in interpreting». En Hyltenstam, K. y B. Englund-Dimitrova (eds.). *Language processing and interpreting*. Amsterdam: John Benjamins. 1-21.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leontyev, A. N (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon Press.
- Main, M. (1985). «Reflection and the Development of Learning Skills». En D. Boud *et. al.*

- (eds.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres: Kagan Page.
- Monereo, C. (1995). «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?». *Aula* 34. 74-80.
- Monereo, C. (coord.) (1998). *Estratègies d'aprenentatge. Volum I: Assessorament i formació del professorat*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Onrubia, J. (1993). «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir». En C. Coll (ed). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 101-124.
- Ribas, T. (2000). L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. [Tesis doctoral inédita.]
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nueva York: Basis Books.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Applied Linguistics and Language Study. Nueva York: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Weber, W. (1989a). «Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation». En L. Gran y J. Dodds (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 161-167.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Nueva York: Harvard University Press.