Universitat Pompeu Fabra
Departament de Traducció i Filologia

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

Tesi doctoral

Presentada per **Marta Arumí Ribas**

Dirigida per la doctora Olga Esteve Ruescas

Barcelona, 2006

Dipòsit legal: B.26601-2006
ISBN: 84-689-9117-1

Annex 5: Les pautes de l´aprenenta 2

NOM I COGNOM: GLORIA SERRATE **DATA:** 10.10.2003

PAUTA DE REFLEXIÓ 1
SOBRE EL FET D´ESCOLTAR, L´ATENCIÓ I LA CONCENTRACIÓ

En aquesta primera pauta de reflexió, partim de la base que escoltar i comprendre són dos processos diferents, tot i que íntimament relacionats: escoltar és la primera fase en el procés de comprensió. T´agrairem, però, que per a reflexionar sobre els aspectes que et plantegem a continuació, intentis tenir present que ens estem referint únicament al fet d´escoltar. Més endavant ens centrarem en la comprensió de la llengua estrangera.

Reflexiona sobre els següents punts i contesta:

1. Crec que, en general, en la vida diària, estic acostumat a escoltar?
2. En aquestes primeres classes d´interpretació consecutiva, com em disposo a escoltar un discurs breu en la meva llengua materna dels que aquests dies estem treballant?
3. L´atenció i la concentració són dues capacitats indispensables a l´hora d´interpretar. Em concentro prou? En cas que no sigui així, què crec que podria fer per a concentrar-me més i centrar l´atenció?
4. En acabar de sentir el discurs, tot i haver-ho entès tot (perquè al cap i a la fi ha estat en català o castellà!) tinc la sensació de no haver escoltat prou? Si és així, què m´ho fa pensar?
5. El fet de no haver escoltat prou, té alguna conseqüència en la meva prestació posterior?
6. Vull afegir alguna reflexió que no ha aparegut en les preguntes anteriors?

© Marta Arumí Ribas, 2003

1. Si en la vida real estoy acostumbre a escuchar pero no quiere decir que aunque este escuchando este atento a lo que me dicen por tanto existe un gran defecto de comprensión en mi vida cotidiana.
Sin embargo todo depende de la situación en que me encuentre. Si estoy en el trabajo puesto que es de cara al público como no escuche y esté atento no comprendo y por tanto mi trabajo no es efectivo. Portanto obligatoriamente tenga que escuchar al menos el 50°ro del día.

2. Realmente no se si he adaptado una disposición debido a los grandes nervios de las primeras clases que provocan la desconcentración. Lo que he intentado hacer para escuchar es concentrarme previamente para estar atento a lo que escucho.

3. No me concentro lo suficiente. De hecho llevo arrastrando este problema durante varios años y actualmente estoy en tratamiento con una neuropsicóloga para potenciar mi capacidad de concentración

tención y memorización. En los dos años que llevo haciendo la suspensión he progresado mucho, ~~[illegible]~~ sin embargo aún me falta

4. Normalmente tengo esta sensación de no haber escuchado suficiente porque no me acuerdo del principio del discurso y puede ser que me haya quedado la idea global pero no el "cuerpo" para poder repetir el discurso. Me quedo en blanco. Quizá los nervios o la falta de concentración y atención al escuchar son la causa.

5. Totalmente si no escucho suficiente porque me falta atención el resultado es que me quedo en blanco.

6. El hecho de obsesionarme por escuchar y recordar el discurso me bloquea, y me reduce la capacidad de concentración y atención y memorización.

GLORIA SERRATE

1

PAUTA DE REFLEXIÓN 2

SOBRE LA MEMORIA I EL ANALISIS DEL ORIGINAL

1. SOY CAPAZ DE RECORDAR INFORMACIONES AISLADAS COMO AHORA CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES PROPIOS O REFENCIAS CULTURALES.

→ En general no. Sin embargo según el tipo de información, nombre propio o referencia cultural en algunos casos soy capez de recordelos. Ahora lo que soy incapaz de recordar, totalmente, son las cifras y la enumeraciones.

2. SOY CAPAZ DE RECORDAR IDEAS COMPLETAS Y ESTABLECER LAS RELACIONES Y ASOCIACIONES LÓGICAS QUE EXISTEN ENTRE LAS IDEAS

→ A mi parecer en un texto o discurso puede cepter la idea principal o el tema. A pesar de no poder recordar ideas concretas puedo recordar la idea global. Lo que me es más difícil, es reproducir esa idea en forma de discurso relacionando aquellas otras ideas secundarias del discurso.

3. TENGO MIEDO DE NO RECORDAR CIERTAS INFORMACIONES ES DECIR, QUE ME FALLE LA MEMORIA Y LA CONCENTRACIÓN.

⇒ Profundamente sí. De hecho es ~~una~~ la causa principal de que esté tan tensa en clase y que me falle la atención ya que continuamente pienso en ello.

4. UNA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL BUEN INTÉRPRETE ES SU CAPACIDAD PARA SELECCIONAR Y FOCALIZAR LA INFORMACIÓN RELEVANTE Y DEJAR EN SEGUNDO PLANO LA INFORMACIÓN IRRELEVANTE. ¿CREO QUE LO HAGO? ¿CÓMO LO PUEDO ~~.~~ LOGRAR?

⇒ ~~Este~~ No no lo hago. Es un problema que arrastro desde el colegio y que me está dificultando mis estudios en la universidad. Desde mi punto de vista, creo que la única forma que puedo conseguirlo es practicando: ~~estando~~ atenta a lo que leo o escucho e intentando entender lo que leo o escucho, para poder extraer las ideas que interesan y dejar las que no interese. Por supuesto no cabe decir que una buena toma de notas es crucial

§ GLORIA SERRATE

(2)

5. Al acabar DE ESCUCHAR UN DISCURSO, TENGO LA SENSACIÓN DE TENER CLARA LA ESTRUCTURA, AUNQUE ME FALLEN LOS DETALLES.

⇒ Lo que si que puedo tener claro es la idea de lo que puede hablar el discurso. Ahora cuando lo acabo de escuchar tengo un cumulo de informacions todas desordenadas. es decir totalmente destructuradas, las cuales al cabo de pocos minutos olvido.

6. QUIERO AÑADIR ALGUNA REFLEXIÓN QUE NO HA APARECIDO EN LAS PREGUNTAS.

⇒ Ya se que es hablar siempre de lo mismo, pero creo que todas estas problemas sobre memoria y analisis viene dado por una falta de experiencia y práctica. Seguramente estas apreciaciones variaran un poco al final del curso. (Al menos eso espero).

GLORIA SERRATE

PAUTA DE REFEXIÓN 3
"SOBRE LA TOMA DE NOTAS"

1. ¿EN QUÉ LENGUA TOMO LAS NOTAS? ¿TE ES FÁCIL ENCONTRAR LA TRADUCCIÓN DE LOS TERMINOS EN EL CASO QUE LOS TOME EN LA LENGUA META?

→ Siempre tomo las notas en castellano (lengua materna).
Normalmente no tengo dificultad de encontrar el término, en el caso del catalán. Si alguna vez tengo dificultad lo que si hago es mantener el término en la lengua original En caso de otra lengua (ej alemán) tengo más dificultades, lógicamente.

2. ¿MI TOMA DE NOTAS ES BASTANTE CLARA?

→ No. Soy bastante desordenada. Esto me dificulta mucho el trabajo a la hora de reproducir lo que he escuchado Quizá una o la causa principal de ello es que me cuesta mucho separar las ideas.

3. CONSIDERO QUE ESCRIBO MUCHO

→ Absolutamente Sí. Desde el colegio he tendido a querer apuntar todas las palabras que decía el profesor. Me cuesta mucho dejar de escribir alguna palabra aunque no sea importante para después.

4. ¿HAGO USO DE SÍMBOLOS Y ABREVIATURAS?
¿CÓMO CONSIGO INTERIORIZAR LOS SÍMBOLOS E IR DESARROLLANDO UN SISTEMA DE SÍMBOLOS PROPIO)

→ Generalmente no. Aunque tengo algunas palabras que he abreviado de forma automática.
Ej: · ∃ hay / ∄ No hay
· q. ; xq ; xo ; +. (1) (todas las palabras acabadas en -mente, -ción
· = igual / ≠ diferente

En los últimos días he intentado utilizar más símbolos, después de la lista que nos he dado Guiomar. Aunque todo mucho en la toma de apuntes xq tengo que pensarlos.

Por otro lado la única forma de interiorizar los símbolos creo que es practicando con ellos y trabajandolos. Asimismo he comenzado la hacerme una lista de símbolos a medida que leo cualquier texto. igual que si me hiciera un vocabulario.

5. ¿PODRÍA TOMAR NOTAS DE FORMA MAS CONCISA?
→ Claro que sí. Es cuestión de ir trabajando sobre ello. De hecho en la última clase es lo que me propuse y conseguí reducir bastante el volumen de notas. (Aunque cuesta)

6. ¿ESTABLEZCO UNA BUENA CONEXIÓN ENTRE LAS IDEAS? ¿HAGO SERVIR CONECTORES?

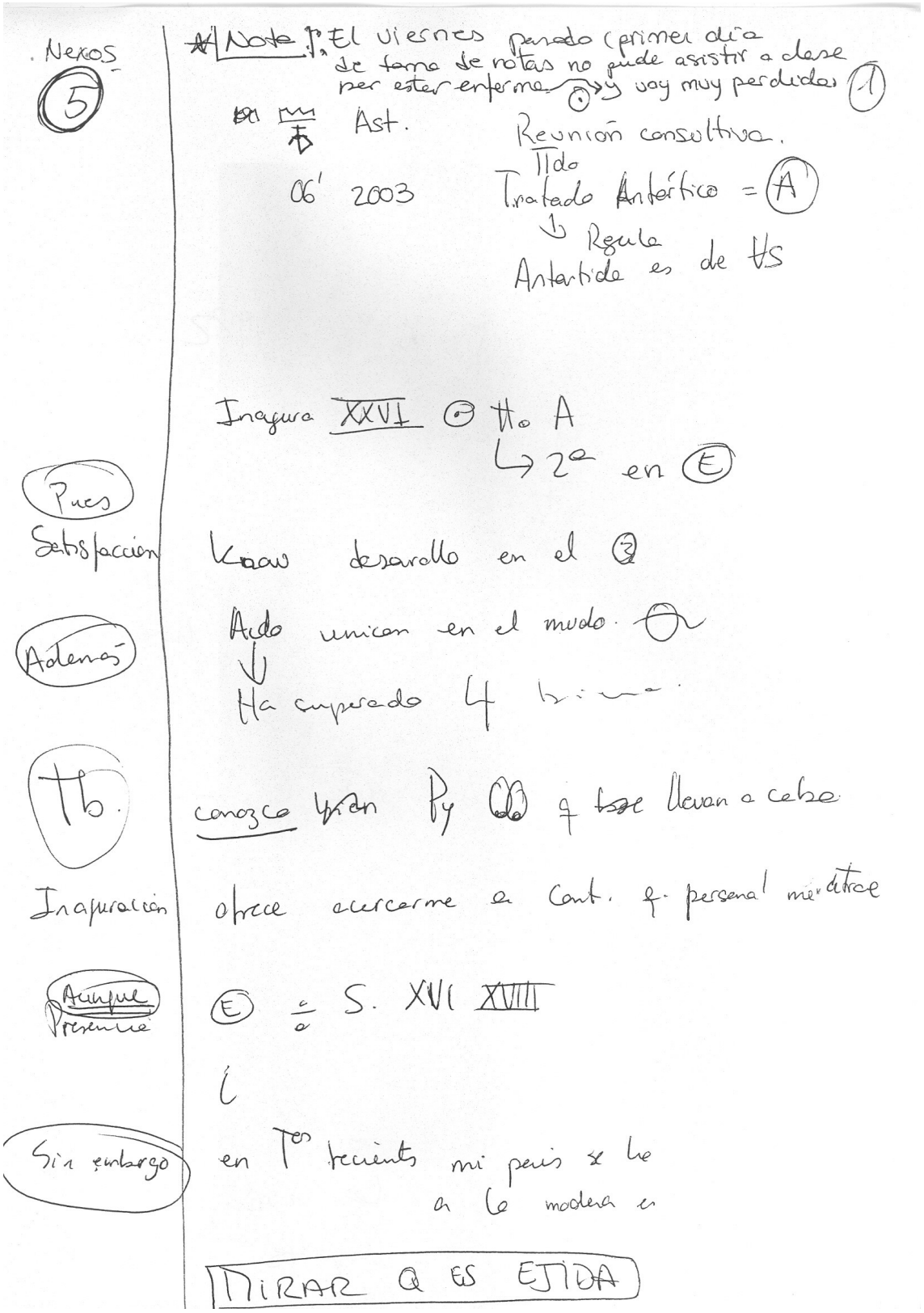
A la hora de la toma de notas me olvido de apuntar los conectores en su parte respectiva. Ello es debido a que la toma de ideas, razonamiento, los apunto directo. (Otra causa por la que escribo mucho en toma de notas).

7. UNA VEZ FINALIZADA LA FASE DEDICADA A ESCUCHAR EL DISCURSO ORIGINAL Y TOMAR NOTAS, SUELO DISPONER DE UNOS SEGUNDOS ANTES DE EMPEZAR LA INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO. ¿A SIMPLE OJEADA A MIS NOTAS ME DA UNA IDEA CLARA DE LA ESTRUCTURA DEL DISCURSO, DE LAS IDEAS PPALES Y SECUNDARIAS, CAUSAS CONSECUENCIAS, ETC?

⇒ Hasta ahora no he tenido el tiempo suficiente para poder valorarlo. Lo que sí he apreciado es que tras la toma de notas cuando veo mis notas lo veo todo muy confuso pero tras un tiempo pequeño voy reconociendo las ideas más o menos y sería capaz de reproducirlo. Lo que pase es que ese tiempo también es crucial para que no se entre el mismo. Puede ser que a la hora de reproducirla me equivoque u olvide algún dato.

8. QUIERO AÑADIR ALGUNA REFLEXIÓN.

⇒ Todos estas observaciones las he hecho basándome en la toma de notas de apuntes de años anteriores y de las pocas clases que hemos hecho. Veo que hubiese sido mejor haberlo hecho más adelante ya que no he tenido la práctica suficiente



Nexos

5

Nota: El viernes pasado (primer día de toma de notas no pude asistir a clase por estar enferma → y voy muy perdida (1)

Ast.

06' 2003

Reunión consultiva.

Tratado Antártico = A

Regula

Antartida es de ∀s

Inagura XXVI ⊙ Ho A

↳ 2ª en E

Pues

Satisfacción

Know desarrollo en el ③

Además

Acto unicon en el mudo.

Ha superado 4 bienes.

Tb.

conozco ~~y~~ Py q ~~tose~~ llevan a cabo

Inaguración

ofrece acercarme a Cont. q. personal me atrae

Aunque

Presencia

E ÷ S. XVI XVIII

¿

Sin embargo

en Tes recients mi país se ha a la modera es

MIRAR Q ES EJIDA

(2)

Sias y Sres

← brebe Int

Ni pais se

(E) firme Tto A en 1982

Y

En 1988 accedio a categoria

de parte consultiva del Tto A.

Y eso fue gracias al entusiasmo de geografos.

metal acea y biol que hicieron

Py OO A

Y

Los ~~Ø~~ gobiernos (E) respondieron OK.

a las expectativas

aportando 1/2 necesarios para desarrollo

Py OO

Hay

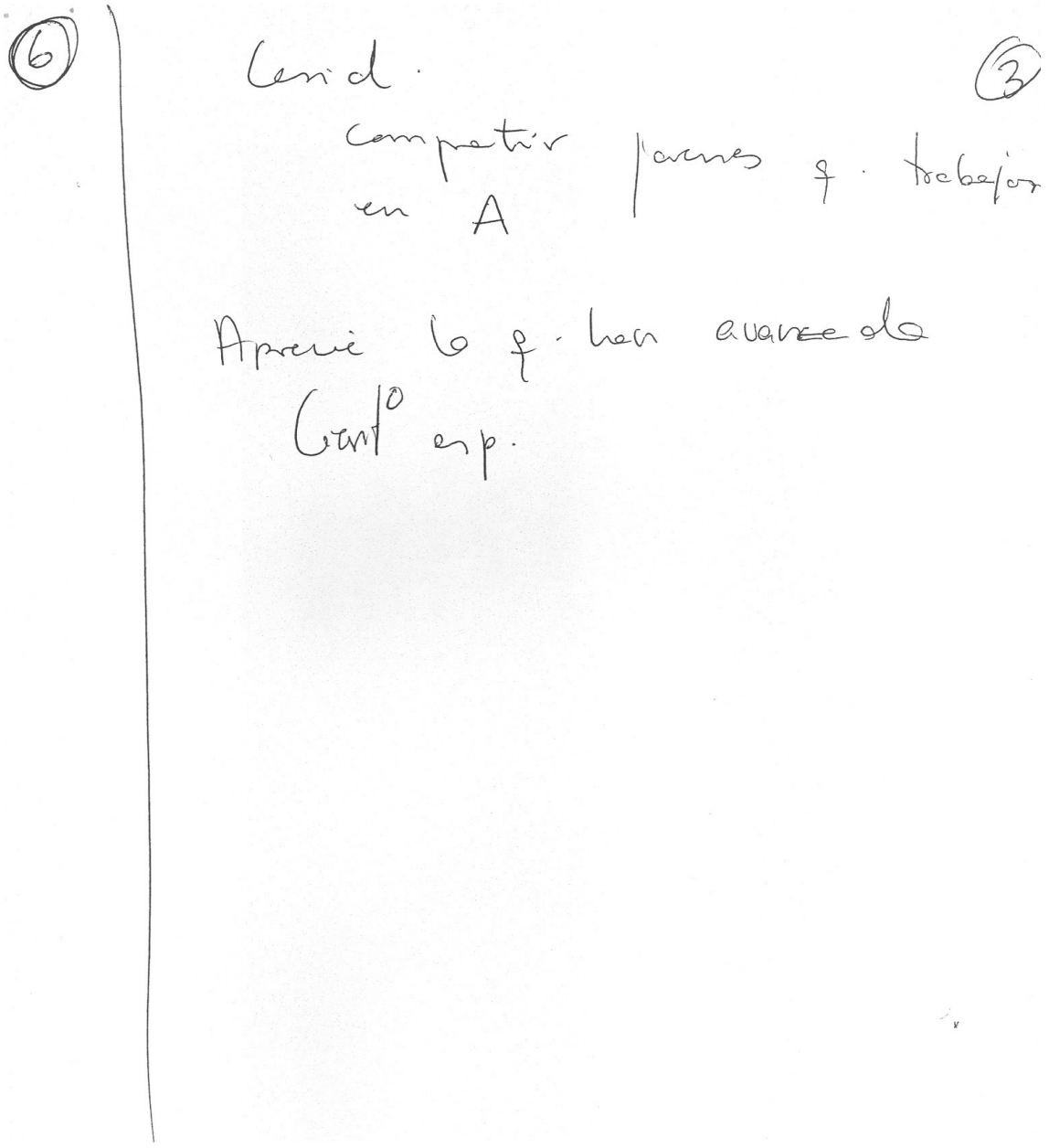
Vo tsf. cofectivo = (E) tiene

1 de los mejores ~~barcos~~ bases. + 1 buque oceanografico

Juan Carlos I y la Gabriel Castillo

Recuerdo Jose Manuel Mipatte TINRI el

Este último. resado Accidente Thrimm



6

Cerid.

3

compartir jovenes q. trabajan en A

Aprecie lo q. han avanzado

Cent° esp.

7 | h Az.

hB

Thanks

Honor

~~Recuerdos~~ visita E 06'03'

→|T

meses + tarde

OO mutua. E OO USA ↳|T

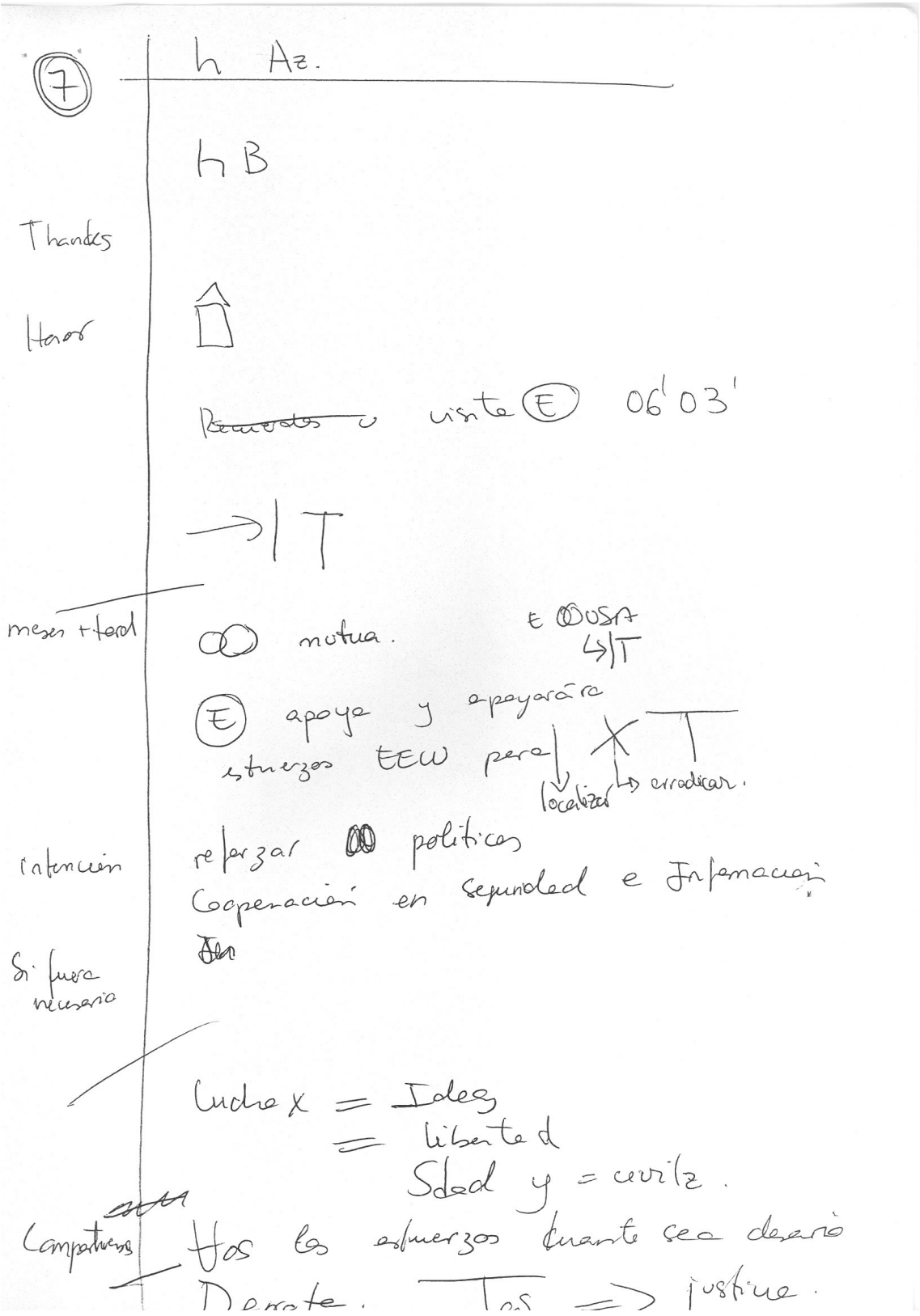
E apoya y apoyará esfuerzos EEW para X T

localizar ↳ erradicar.

intención

reforzar OO políticas
Cooperación en seguridad e Información

Si fuera necesario



Lucha x = Ideas
= libertad
Sdad y = civilz.

Compartimos

Vos los esfuerzos cuanto sea desario
Derrote. Tos => justicia.

Es un honor ~~[illegible]~~ dar

Bienvenida Amigo mío

" a la casa Blanca.

Jose Mª fue 1 d los 1ºS

Me aseguro que lucharia contra el terror

y ha cumplido con su palabr. y x

eso estoy muy agradecido.

Este pres. resp.

Recien' E ha arrestado a miembros de

Alaaede y bra → inf sobre esos terrorista

inf util y x eso EEUU esta ↑ agradecido

EEUU ayudara a E de qualq. manera

posible para luchar contra el terrorismo.

Por ello es 1 honor para mi decirle

Bienvenida a USA.

(8) Juan Carlos 1º.
2ª CUMBRE IBEROAMERICANA

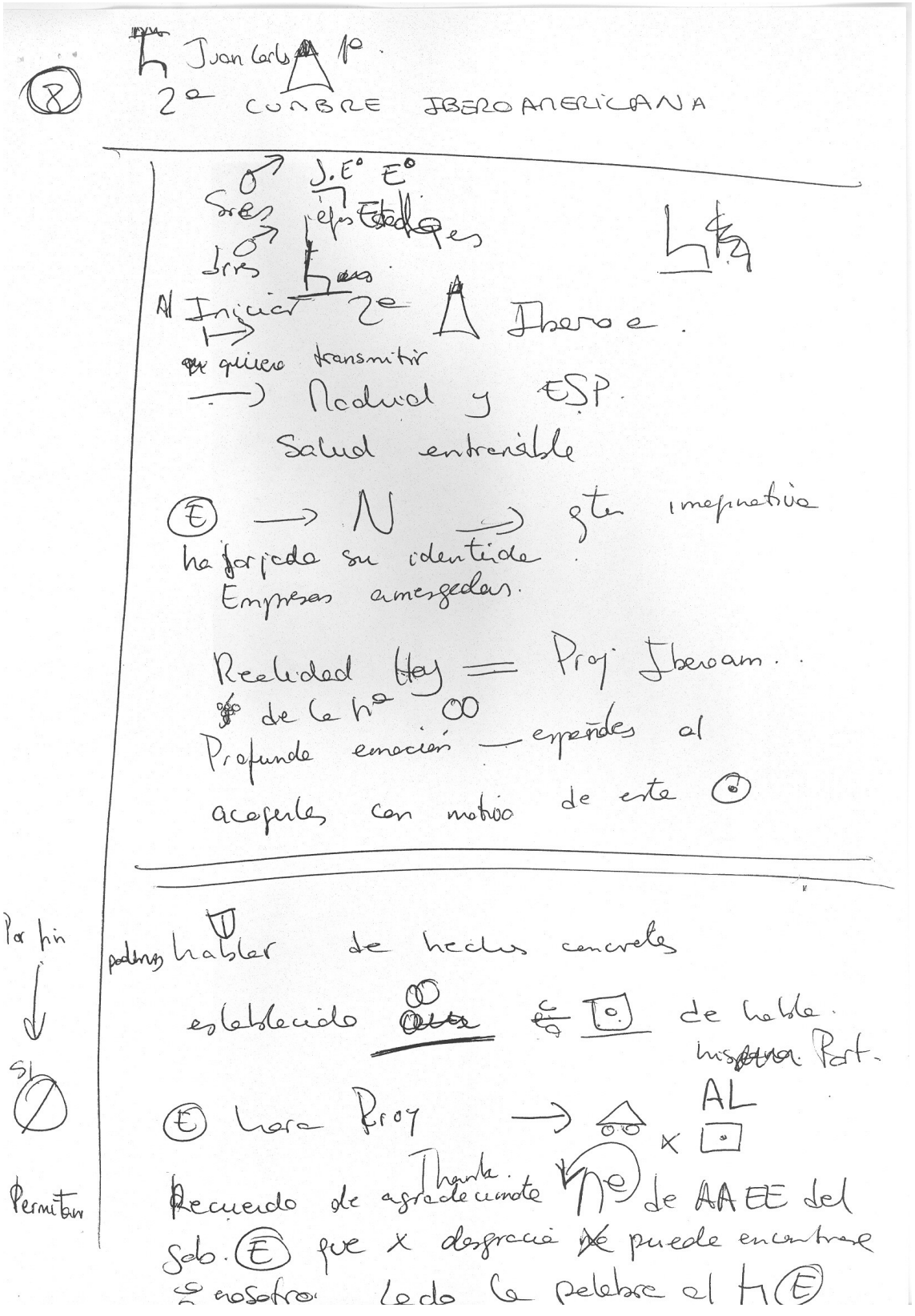
Sres J.E° E°
Jefes Estados
Sres

Al Iniciar 2ª Iberoa.
quiero transmitir
→ Madrid y ESP.
Salud entrañable

(E) → N → gtes imaginativa
ha forjado su identidad.
Empresas amasgadas.

Realidad Hoy = Proj Iberoam..
de la hª ∞
Profunda emoción — españoles al
acogerlos con motivo de este ⊙

Por fin
↓
SI ∅
Permitan



podemos hablar de hechos concretos
establecido ∞ de habla.
hispana Port.
AL
(E) hora Proy → ⌂ x ⊡
Recuerdo de agradecimiento Thanks. ↶ de AAEE del
Gob. (E) que x desgracia ~~se~~ puede encontrarse
nosotros lado la palabra al H(E)

GLÒRIA SERRATE

PAUTA DE REFLEXIÓN 4

SOBRE LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ORIGINAL

1. Sí he tenido pequeños problemas de comprensión. Pero estos problemas no ha sido en la idea global del texto, sino en determinados puntos, en que no conocía la palabra o tenía dificultad de traducirla

a) No creo que haya sido por la estructura sintáctica del alemán, aunque Eso sí con las cifras (ya que dado el orden inverso) he tenido algunos problemas pero más bien por la falta de tiempo de asimilarlos.

b) Principalmente los problemas han sido de vocabulario sobretodo el que podríamos llamar técnico aunque también he tenido problemas con algunos verbos (pero muy pocos)

c) Un factor muy importante de no haber comprendido en algunos momentos ha sido que no he escuchado bien a Guiomar o dado porque no conocía la palabra o por la pronunciación que no estoy acostumbrada pero sólo en algunas palabras y la mayoría técnicas.

2. Dado que en esta clase no he interpretado ningún texto no puedo dar una respuesta a esta pregunta.
Lo único que puedo decir que en mi toma de notas hay muchas palabras sueltas o frases inacabadas o palabras en LO... por falta de conocer vocabulario.

3. Absolutamente algunas palabras las he podido deducir o encontrar un sinónimo o parecido gracias al contexto y al tema del discurso. Nos ~~ha~~ menos según el tema puedes inferirte el tipo de palabras que pueden salir dentro de ese campo. Por ejemplo en el primer discurso sobre el ~~tradicional~~ hidrocultivo o el último sobre Bangladesh y la población. En especial en este último en algunos términos sobre población densidad etc.

4. Sinceramente, no puedo hacer una valoración al respecto dado que estaba plenamente pendiente de entender lo que decía la profesora y la toma de notas

5. No. Estoy muy pendiente de entender el discurso original. ~~Tengo~~ Creo que no tengo la velocidad y práctica suficiente para llegar a ese nivel de anticipar ~~información~~ que el oyente no ha pronunciado

6. No no tengo tiempo. (Idem de 4 y 5)

7. Como he dicho en todas mis pautas y en el diario todo es cuestión de práctica. Creo que todas estas cuestiones

Elena Serrate

PAUTA REFLEXION 5

1. COHERENCIA Y SENTIDO.

a) Si tengo problemas debido a que no he llegado a entender el discurso. y he realizado una toma de notas errónea donde hay muchas palabras sueltas y espacios en blanco. He ido muy lenta y me he perdido en casi todo el discurso. Aunque tengo problemas de interpretación de mis notas intento buscar una solución. Por ejemplo buscar un discurso que pueda ser lógico a esa palabra suelta. Quizá soy un poco lenta y el publico lo pueda percibir

1 principio

b) Lo he intentado. Aunque mi discurso no era lo que decía el orador he intentado al menos que tuviera cohesión y sentido. Pero quizá el hecho de volver a realizar otro discurso ha hecho que en algunos momentos no hubiese cohesión.

d) Lo he intentado.

c) En todo el discurso hay omisiones importantes y el contenido está totalmente cambiado.

e) Sí

f) He intentado no dejar las frases sin terminar

2. Expresión Lingüística

a) Sí. Eso se debe por la falta de practica de hablar en público y falta de vocabulario

b) No lo he podido apreciar.

c) Lo he intentado pero no lo puedo valorar debido a las dificultades de interpretación del discurso.

d) Creo que no

e) Sí me quedo muy lejos de lo que debería ser a mi modo de ver.

3) Presentación

a) No.

b) He realizado muchas pausas, sobretodo ~~para~~ para pensar que podía decir en aquellos ~~momentos~~ algunos de mi toma de notas comentadas anteriormente es decir en todo el discurso.

c) No he notado presencia de sonidos onomatopéyicos y creo que mi vocalización ha sido correcta.

d) Mi entonación, a mi modo de ver creo que ha sido bastante natural y el tono de voz correcto.

e) Debido a los lapsus y las pausas realizadas en la presentación creo que no he sido suficientemente convincente y consecuentemente no he transmitido seguridad. Claro está que también está el factor de estar en una cabina por primera vez.

f) No he podido valorarlo.

g) A pesar de no tener una correcta toma de notas y no haber cogido la esencia del discurso he sabido controlar el estrés y la angustia que ello me ha provocado. Como lo hecho no lo sé. Quizá pensando que tenía que sacar un discurso de ese ejercicio como fuera y superar el problema de la mejor forma posible. Sabía que lo más fácil hubiera sido dejarlo pero el hecho de afrontarlo me da seguridad y tranquilidad. Al° he respirado hondo y he intentado sacar el trabajo.
A pesar que mi discurso no tiene nada que ver con el del orador, no he transmitido ninguna sensación de angustia.

PAUTA GLOBAL 1 Gloria Serrato

1. No estoy suficientemente concentrada ~~lo cual~~ y consecuentemente no he escuchado el discurso con suficiente atención. Estoy muy pendiente de entender el discurso en alemán, de entender las palabras. ~~lo cual~~ En el momento que no entiendo algo que ya es desde el ppo. normalmente me pongo nerviosa y pierdo totalmente el hilo del discurso.

- Continuamente tengo problemas de comprensión debido a las deficiencias de conocimiento de palabras alemanas. Estoy tan pendiente de ello y de tomar notas que dejo de lado la parte de escuchar y comprender el discurso.

- ~~Por~~ El problema principal además de falta de escucha es que me falta vocabulario. Mucho no solo palabras que se pueden considerar técnicas ~~y~~ sino también vocabulario básico
- Otro problema añadido es que también me faltan conocimientos
- sobre el tema tratado. Todos estos problemas sumando los problemas de velocidad hacen que mi comprensión oral alemana sea insuficiente y sea problema principal y consecuente para la hora de reproducir mi discurso y anteriormente para mi toma de notas

- En ningún momento he inferido alguna idea "correcta" que no me había quedado clara. He intentado inferir alguna idea pero no ha sido ~~correcta~~ apropiada a la hora de reproducir el discurso.

Lo poco que he comprendido ha sido gracias a mis pocos conocimientos extralingüísticos y al hecho que ya habíamos hecho un discurso sobre el mismo tema anteriormente.

2. Si he recordado enumeraciones como los cinco elementos pero generalmente ~~to~~ tanto las cifras como nombres propios etc. me cuestan recordarlos.

Dada mi dificultad en la toma de notas debido a la comprensión del discurso oral no puedo establecer relaciones lógicas entre las ideas. No consigo seleccionar y focalizar la información relevante y ~~depu~~ cuando termino el discurso no tengo para nada clara la estructura.

3. Tal y como nos dijo la profesora tengo ~~el~~ en cuenta el verticalismo pero no hago ningún espacio entre ideas. Mi toma de notas es muy caótica. Tomo las notas en castellano y cuando no entiendo algo escribo en alemán. ~~Mi~~ Mis notas no son nada claras porque dejo muchos espacios en blanco de informaciones (6 ideas) que no me han dado tiempo a anotar. Esto es porque ~~como~~ anoto demasiado y utilizo pocos símbolos y abreviaturas. Me cuesta anotar ~~todo~~ las ideas de forma abreviada y por supuesto no utilizo conectores lo cual ~~hace~~ que no tenga una buena unión entre las ideas. No tengo tiempo para tener en cuenta todos ~~los~~ estos puntos. Yo necesito tiempo 1º para escuchar 2º ~~para~~ para comprender, 3º para

Consecuentemente cuando revise por encima las notas antes de la prueba, no consigo hacerme con una idea clara de la estructura del discurso de las ideas ppales, causas y consecuencias).

4. Debido a mi mala toma de notas tengo problemas a la hora de ~~leer~~ interpretar las. Mi discurso no es coherente. Se pueden detectar contrasentidos y en muchas ocasiones he dejado frases sin terminar o las he intentado terminar con una invención mía. Por tanto: ~~Existen~~ muchas omisiones importantes y cambios de contenido (de alguna manera tengo que secar el ejercicio) además de incurrir en errores gramaticales. ~~%~~ Por otro lado a pesar de todo he intentado reproducir el mismo registro que el discurso original ~~aunq~~ pero he tenido muchas dificultades debido a mis largas pausas. Me falta precisión lingüística.

GLORIA SERRATE REBOLLO 28-11-03

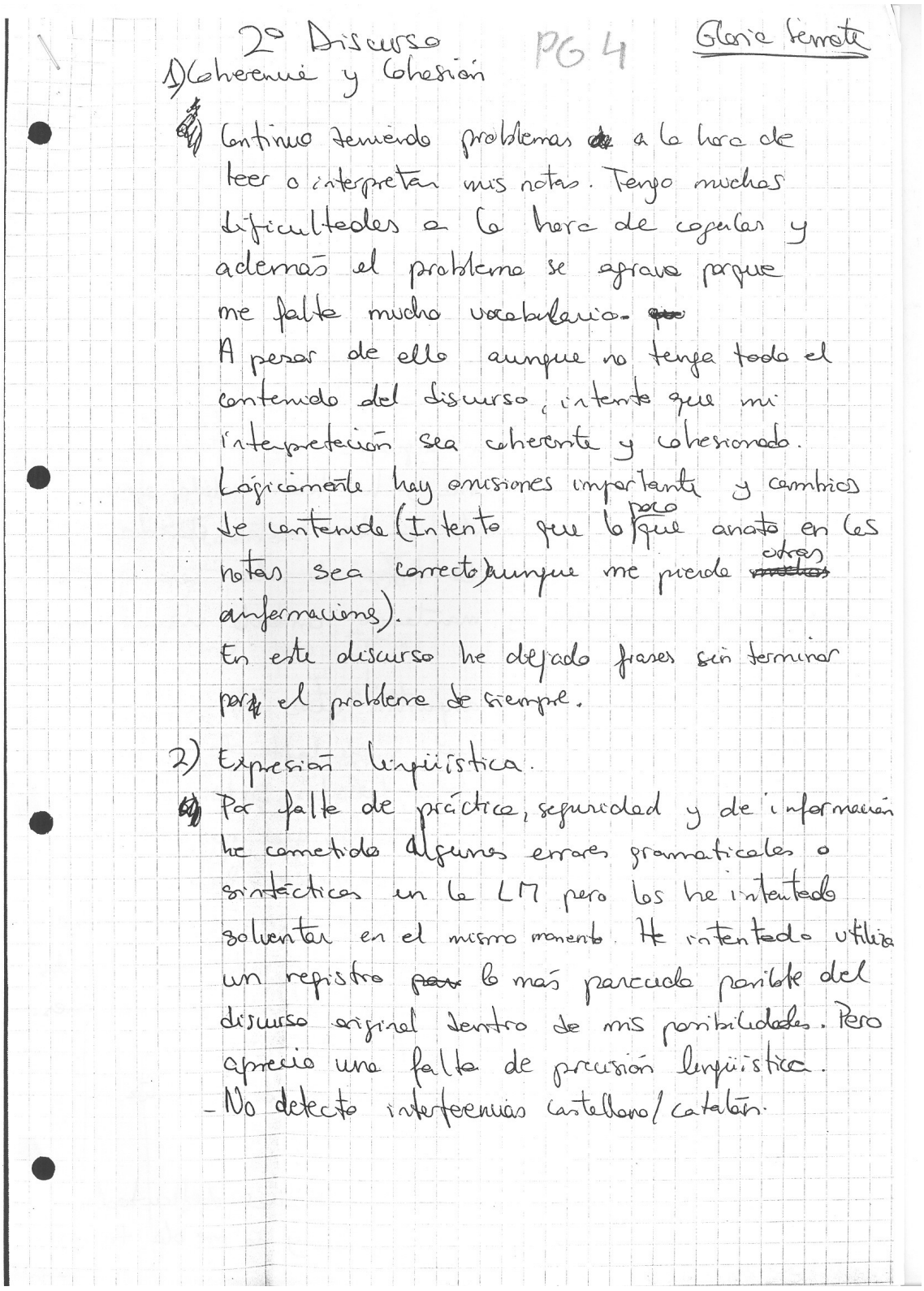
PAUTA REFLEXIÓN GLOBAL 2

1. Comprensión oral del alemán.
Creo que me he concentrado (suficiente) sobretodo en la primera parte del discurso y he escuchado ~~el~~ discurso con suficiente atención.
Los problemas de comprensión han sido pocos y los he tenido principalmente en la segunda parte del discurso debido primero a que no estaba tan concentrada y segundo a problemas de complejidad vocabulario de las frases.
Quizá la comprensión ha sido más fácil esta vez para mi gracias a que el tema me es familiar. Por tanto los conocimientos extralingüísticos han contribuido a la buena comprensión del discurso.

2. Memoria y análisis del orgánico.
He tenido ~~algun~~ problemas para recordar cifras nombres propios o referencias culturales.
He podido recordar ideas completas y establecer relaciones lógicas entre ellas
Me ha costado un poco ~~bien~~ pues la última semana seleccionar y focalizar la información relevante y al terminar el discurso he tenido clara la estructura de este.

3. Para organizar mi tema de notas he intentado ~~tenido~~ en cuenta ~~mi~~ el vertebrismo y los espacios entre las ideas. Las notas las he tomado en castellano & más o menos claras, Quizá continuo anotando demasiado. He intentado utilizar abreviaturas, anotar las ideas de forma abreviada y establecer una buena unión entre ellas aunque quizá hay poca en conectores.

4. No he tenido problemas en interpretar mis notas ~~tenido~~ el discurso ha sido coherente aunque quizá en la segunda parte del discurso debido a una ~~mi~~ escucha y comprensión deficiente un poco he cambiado el contenido en la reproducción del discurso he detectado algún nerviosillo pero he estado más seguro y consecuentemente el discurso ha sido bastante ágil y fluido.



2º Discurso PG 4 Gloria Serrate

1) Coherencia y Cohesión

Continuo teniendo problemas a la hora de leer o interpretar mis notas. Tengo muchas dificultades a la hora de copiar y además el problema se agrava porque me falta mucho vocabulario.

A pesar de ello aunque no tenga todo el contenido del discurso, intento que mi interpretación sea coherente y cohesionado.

Lógicamente hay omisiones importantes y cambios de contenido (Intento que lo poco que anoto en las notas sea correcto) aunque me pierda otras informaciones).

En este discurso he dejado frases sin terminar por el problema de siempre.

2) Expresión lingüística.

Por falta de práctica, seguridad y de información he cometido algunos errores gramaticales o sintácticos en la LM pero los he intentado solventar en el mismo momento. He intentado utilizar un registro lo más parecido posible del discurso original dentro de mis posibilidades. Pero aprecio una falta de precisión lingüística.

- No detecto interferencias castellano/catalán.

3) Presentación

He intentado que mi discurso sea ágil y fluido aunque he pecado de muchas "e" (sobretodo en el primer discurso). He hecho en algún momento pausas innecesarias debido a lagunas en mi toma de notas.

Al margen del contenido he intentado vocalizar bien y utilizar un tono bastante natural y adecuado para el tipo de discurso que hemos trabajado. Considero que en algunos momentos he sido bastante convincente y he transmitido sensación de seguridad, lógicamente en las partes donde tenía muy clara que la toma de ideas era correcta. No puedo saberlo y mantengo contacto visual con el público.

A pesar del estrés y angustia que me crea la situación de interpretación y de falta de información creo que he podido controlarlos, salvo en un momento concreto en el 2º discurso, que no sabía como acabar y he dicho impropiedades. Pero por lo general intento buscar la solución más lógica sobre lo que estoy hablando y hago servir de conocimientos personales que tengo sobre el tema o deducciones que puedo sacar del tema. No creo que se haya notado mucho una sensación de angustia en el 2º discurso.

4) Me gustaría anotar que tengo muchas dificultades en toma de notas. Voy muy lento y no me da tiempo de asimilar todas las ideas.

Annex 6: Els qüestionaris inicial i final de l´aprenenta 2

Qüestionari Inicial

INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA
1/10/2003

1.

Sé que es una asignatura que me va a ser difícil y en la que voy a pasar muchos nervios. Les tengo mucho respeto a estas clases. Me da bastante miedo. Es algo totalmente nuevo para mí. He intentado fijarme en cómo trabajan los intérpretes en televisión y me parece algo muy complicado que no todo el mundo puede hacer.

2.

Yo entré en esta carrera para hacer interpretación pero no sé si voy a conseguir poderme dedicar a ello. Creo que tendré demasiados nervios y no sé si los podré controlar. Además de que mi nivel de alemán es muy bajo. Para interpretar, también necesitas un alto grado de concentración y de agilidad mental, y son cosas que me cuestan. No obstante, me motiva más que la traducción.

3.

Intentaré sacar provecho de las clases y aprender a interpretar, además de mejorar mi comprensión del alemán y de concentrarme más.

4.

Conozco el inglés y el alemán. Pero mi nivel de alemán es bastante bajo.

5.

He aprendido a traducir comentando las traducciones en clase con el profesor, comentando los errores y a partir de aquí he ido mejorando.

CUESTIONARIO **Enero 2004**
NOMBRE: Gloria Serrate Rebollo.

	SI	NO	Solo parcialmente
1. ¿He alcanzado los objetivos que me había propuesto al comienzo de la asignatura?			X
2. ¿Mi actitud ante la interpretación ha cambiado después de este semestre?	X		

Justifica tu respuesta:
Digamos que ~~en~~ de cuando empecé a ahora le he perdido el miedo o el respeto. Antes lo tenía como algo imposible ~~Ahora~~ Ahora sé ~~que~~ en que consiste y sobretodo que es mucha práctica.

Sobre las pautas de reflexión:

3. Te agradeceremos que ahora pienses en cómo has utilizado las pautas de reflexión. ¿Podrías describir el proceso que has seguido al sentarte en la cabina (o en casa) y ponerte a trabajar con las pautas? Tras haber realizado la grabación, he ~~vuelto a reproducir~~ escuchado mi grabación entera. (pero previamente he leído la pauta para fijarme más a la hora de escuchar la grabación). He vuelto ~~respondido~~ a reproducir a grabación por partes intentando contestar las preguntas de las pautas. ~~Pero ahora~~ leído el enunciado ~~en cabina~~ ~~he escrito~~ la respuesta ~~en cabina~~ ~~volvido a escuchar~~

4. ¿Te has sentido cómodo/-a a la hora de trabajar con las pautas?	X		

Justifica tu respuesta:
Sí. El hecho de poder escuchar mi grabación a medida que contestaba me ha facilitado mucho a la hora de trabajarlas.

5. ¿Crees que las pautas de reflexión son un instrumento útil?	X		

En caso afirmativo, especifica alguna de las utilidades que las pautas han tenido para ti y, en caso negativo, explica por qué no te han sido útiles:
Gracias a ellas he reflexionado más sobre mi trabajo y me he dado cuenta de mis deficiencias. Sin ellas creo que no habría reflexionado sobre ello. ~~El hecho~~ Me hubiese limitado a ~~reproducir~~ hacer la práctica y list

6. A parte de los momentos de cada clase destinados a trabajar explícitamente con las pautas, ¿las has tenido en cuenta en otros momentos?		X	

En caso afirmativo, ¿en cuáles?

7. ¿Crees que es bueno el hecho de trabajar semanalmente con una pauta?	X		

Justifica tu respuesta:
El hecho de trabajar con ellas hace que no pierdas el hilo de las clases y vayas profundizando más en tu trabajo. Además semanalmente intentas mejorar lo que fallaste la semana anterior

	SI	NO	Solo parcialmente
8. Las pautas de reflexión me han servido para planificar más y mejor mi trabajo	X		
9. Las pautas de reflexión me han servido para controlar la evolución de mi aprendizaje			X
10. Las pautas de reflexión me han servido para evaluar mis prestaciones	X		
11. Sin las pautas de reflexión me habría sido más difícil detectar mis errores		X	
12. Sin las pautas de reflexión me habría sido más difícil detectar lo que estaba haciendo bien	X		
13. Creo que la reflexión continuada sobre los ejercicios realizados de interpretación consecutiva facilita el aprendizaje	X		
14. No creo que la reflexión continuada después de los ejercicios de interpretación consecutiva tenga nada que ver con un mejor o peor aprendizaje			
Sobre los diarios:	X		
15. Me ha gustado la experiencia de tener que escribir regularmente un diario			
16. Al principio me costaba un poco el ejercicio de introspección al final de cada clase pero, a medida que ha avanzado el semestre, me he ido acostumbrando		X	
17. Me ha sido útil escribir regularmente un diario	X		
En caso afirmativo, explica cuáles han sido para ti las utilidades y, en caso negativo, explica por qué consideras que no te ha sido útil: Al igual que las pautes me ha servido como reflexion y expresar cosas personales que no te atreves a decir en clase ni al profesor directamente. Lo mejor es que en todo momento el profesor ~~tiene~~ conoce tu estado de ánimo			
18. El diario me ha servido para dialogar, indirectamente, con el docente	X		
Sobre la interacción en clase:			
19. La interacción con los profesores ha sido buena	X		
20. El ambiente de clase y la relación con los compañeros ha sido buena	X		
21. No me he sentido cómodo/-a con la presencia de la cámara en todas las clases		X	
22. Aunque me pudiera influir al principio, con el paso del tiempo me he olvidado de la presencia de la cámara en las clases			X
23. No me he sentido cómodo/-a con la presencia de otra profesora en todas las clases		X	
24. Con el paso del tiempo, me he acostumbrado a la presencia de otra profesora en todas las clases	X		

¿Deseas añadir algún comentario?
En general ha sido de gran ayuda todo el trabajo de pautes y diario pero no quite que lo que me falte es práctica.

Marta Arumí Ribas, 2004 ©

Annex 7: El document preparatiu entregat als docents abans d´iniciar l´experiència

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA BASADA EN LOS PRINCIPIOS SOCIOCONSTRUCTIVISTAS Y EN EL FOMENTO DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS Y AUTORREGULADORES

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 (Kiraly 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 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, estoy 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. En esta línea, también Kiraly (2002) hará una llamamiento a una reorganización de los papeles del docente y del alumno en el aula de traducción, a una nueva perspectiva en cuanto a la función y a la naturaleza de la evaluación y a una reorientación de los objetivos y técnicas del programa educativo.

En este sentido, mi propuesta parte de teorías y principios de aprendizaje procedentes básicamente 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. A mi entender, estas teorías podrían ser una fuente a considerar para la formación en nuestro ámbito.

En primer lugar intentaré tratar brevemente cada una de estas teorías así como analizar cuáles son los aspectos interesantes que nos pueden aportar. Seguidamente, argumentaré por qué una propuesta de estas características para la docencia de la interpretación consecutiva y, por último, describiré la propuesta pedagógica y su materialización.

2. BASES TEÓRICAS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

2.1. LA TEORÍA SOCIOCONSTRUCTIVISTA

La teoría socioconstructivista, basada en los pensamientos del psicólogo ruso Vygotsky, entiende el proceso de aprendizaje como un proceso cognitivo y social en el que el individuo intenta construir conocimientos y competencias nuevas a partir de sus conocimientos y experiencias previas y también, como veremos, a través de la interacción con los demás. Mientras que durante mucho tiempo la enseñanza y aprendizaje han consistido en la transmisión de conocimientos, el socioconstructivismo hace una apuesta por la transformación de estos. Es el propio aprendiz el que construye significados nuevos y nadie más puede hacerlo por él. En palabras de Coll (1993), se entiende el aprendizaje como un proceso activo del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus conocimientos con respecto a los distintos contenidos a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. De este modo, 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).

El concepto fundamental de la teoría socioconstructivista es el de ***interacción*** que, en el contexto social del aula, se convierte en un factor muy importante para la co-construcción del conocimiento. Según Lantolf (2002), a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros, ya sean iguales (otros alumnos) o bien más expertos (docente). Aquí se sitúa el concepto de ***scaffolding***, que hace referencia a la co-construcción del conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir de los conocimientos que aporta cada miembro y a través de la interacción dentro del grupo. El *scaffolding* se refiere a la ayuda que recibe el alumno, por parte del profesor y de otros compañeros, para la construcción de sus modelos mentales. Es un concepto central en el pensamiento socioconstructivista porque enfatiza la importancia que tiene que el profesor intervenga en las distintas actividades. Por otro lado, cabe destacar que la comunicación no se restringe a las relaciones sociales, sino que también implica comunicación con uno mismo, o lo que se conoce como discurso o habla privada. Del mismo modo que mediamos con otros a través del discurso social, podemos hacer lo mismo con el habla privada en lo que se refiere a nuestra propia actividad mental. Visto todo esto, las prácticas docentes deben situarse dentro de lo que Vygotsky denomina ***ajuste a la ayuda pedagógica***, una ayuda al proceso de aprendizaje que se base primordialmente en la creación de ***Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP)*.**

Vamos a definir, en primer lugar, en qué consisten las ZDP. Según las aportaciones de Vygotsky, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno de actual que representa aquello que el alumno sabe o sabe hacer por sí mismo y otro de potencial, que representa aquello que puede llegar a hacer con la ayuda de otros. A través de la interacción con individuos más expertos o iguales con mayor experiencia, el alumno puede progresar del estadio "actual" al "potencial". El concepto de ZDP se refiere, por lo tanto, al estadio cognitivo del alumno que se puede transformar a partir de la interacción (Esteve, 1999). Por lo tanto, el proceso de aprendizaje no puede ser uniforme en un mismo grupo sino que es individual. El concepto de "guiaje" es fundamental cuando hablamos de ZDP. En palabras de Kiraly: "*it is the job of the constructivist teacher to hold learners in their "zone of proximal development" by providing just enough help and guidance, but not too much. Exactly this happens in many naturalistic learning situations such as mother-child relationships and apprenticeship settings*". Como ya hemos mencionado, el socioconstructivismo

otorga una gran importancia al tipo y a la calidad de la interacción sociocultural en el marco de un entorno de aprendizaje particular porque entiende esta situación por ella misma como uno de los factores determinantes de las fronteras y el impacto de cualquier oportunidad de aprendizaje. Así pues, el aprendizaje de cualquier habilidad o la adquisición de cualquier conocimiento no se puede ver desasociado del entorno en el cual se produce el aprendizaje:

> "The limits of the ZPD for any particular child on any particular task will be established in the course of an activity, and one key factor in establishing those limits will be the quality of the supporting interventions of a teacher. That is, the ZPD is not an attribute of a child but rather the attribute of an event. It is the product of a particular, situated, pedagogical relationship." (Mercer 1994:102).

Pero ¿cómo se crean en el aula las ZDP? Onrubia (1993) nos habla de la ayuda pedagógica y nos dice que debe conjugar dos grandes características: 1) debe tener en cuenta los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas. Para llegar a alcanzar el equilibrio entre estos dos procesos, Onrubia nos ofrece un listado de actuaciones concretas:

1) Insertar, en el máximo de lo posible, la actividad puntual del alumno en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esta actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
2) Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas tareas, incluso si su nivel de competencia o sus conocimientos son, en un primer momento, más escasos o poco adecuados.
3) Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas.
4) Establecer un equilibrio entre el currículo externo, el establecido por la programación, y el interno, que es el que aparece "sobre la marcha", lo no planificado, a partir de la actuación de los alumnos y de las necesidades que vayan surgiendo.
5) Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo, tanto con un nivel de ayuda bajo como a partir de la utilización de recursos y ayudas estratégicas que permitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma.
6) Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7) Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia, es decir, para enseñar y aprender.

2.2. AUTONOMÍA DEL APRENDIZ Y APRENDER A APRENDER

El concepto de autonomía nace en el campo de la enseñanza de lenguas, por un lado, como respuesta a los ideales y expectativas que aparecieron como consecuencia de las agitaciones políticas en la Europa de finales de los años 60 del siglo pasado. Surge también como respuesta a un giro ideológico que quiere alejarse del consumismo y del materialismo para centrarse en el significado y en el valor de la

experiencia personal, la calidad de vida, la libertad personal y los derechos minoritarios. Se considera que el concepto de autonomía entró en el ámbito de la enseñanza de lenguas a través del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa el año 1971. Por el otro lado, y durante la misma época, en Estados Unidos, la investigación se había centrado en la definición del "buen aprendiz de lenguas", que distintos autores definían como aquellos que obtenían un mejor resultado de su esfuerzo por aprender una nueva lengua.

Definición del concepto de autonomía

> "Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one´s own learning in the service of one´s needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person" (Dam 1995: 1)

Como se desprende de esta cita, en el ámbito de lenguas extranjeras, se entiende la autonomía como el ejercicio activo por parte del alumno de las responsabilidades como aprendiz así como la misma capacidad de aprender. No obstante, el concepto de autonomía ha ido evolucionando con el paso de los años (Benson, 1996). Desde una perspectiva llamada "situacional", es decir, centrada en las condiciones estructurales necesarias para la autonomía, se llega a un enfoque que otorga un mayor énfasis a los aspectos psicológicos y que se concentra en la responsabilidad individual del aprendiz sobre su progreso. A su vez, se produce un cambio desde una perspectiva social a una perspectiva más individual de la autonomía y de un enfoque centrado mayormente en los objetivos y el contenido a otro basado en los métodos. Para ilustrar estos cambios, incluyo dos definiciones del concepto. La primera de ellas es una de las más tradicionales, la de Holec de 1981: "*autonomía es la capacidad de gestionar el propio aprendizaje*" y añade: "*el primer paso para alcanzar esta capacidad radica en "asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje*". Aunque los factores cognitivos que participan en el desarrollo de la autonomía están implícitos en la definición de Holec, Little (1987, 1991) argumentará que no consiste exclusivamente en la forma de organizar el aprendizaje:

> "Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent acting. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts".

En este sentido, como se puede observar, esta última definición complementa la de Holec. La capacidad para asumir la responsabilidad del propio aprendizaje se describe en términos de control sobre los procesos cognitivos que participan en la autorregulación eficaz del aprendizaje.

¿Qué significa un enfoque didáctico basado en la autonomía?

Una vez vistas las definiciones que a mi entender son más significativas sobre el concepto, incluyo una serie de reflexiones sobre cuáles deberían ser los rasgos distintivos de un enfoque basado en la autonomía.

En primer lugar, es muy importante no entender "autonomía" como sinónimo de conceptos cercanos como son "autoformación" o "autoaprendizaje". Lo importante no es si el aprendiz trabaja o no con independencia física del profesor o más o menos guiado por él sino que sea capaz de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y, sobretodo, que sea consciente de los conocimientos y de las

habilidades necesarias para llevarlo a cabo en cualquier tipo de situación de aprendizaje (Sinclair et al. 2000:11).

A su vez y en relación con el punto anterior, se trata de un enfoque que permita abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad y tomando decisiones significativas sobre lo que quiere aprender y cuándo hacerlo, 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. Se trata, por lo tanto, de una capacidad potencial de actuar de una determinada manera en la situación de aprendizaje, lo que presupone, por parte del aprendiz, la voluntad de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, una voluntad que no es necesariamente innata.

Sinclair et al. (2000) apuntan dos aspectos que, a mi modo de ver, merecen una atención especial: 1) el desarrollo de la autonomía requiere una conciencia y una reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje y lo que éste conlleva. 2) no se trata solamente de incorporar en las prácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje estrategias y recursos de aprendizaje sino de fomentar, como veremos más adelante, una dimensión mucho más profunda sobre el "conocimiento del conocimiento": la dimensión metacognitva para que el aprendiz tenga el control sobre los procesos cognitivos.

A partir de todo lo apuntado, llegamos a la conclusión de que el fomento de la autonomía consiste sobretodo en "formar al aprendiz" para que llegue a tener el conocimiento de las propias cogniciones y sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. Por esta razón, enseñar no es simplemente facilitar contenidos o transmitir habilidades sino ayudar a los alumnos a **"aprender a aprender"**. Los alumnos no sólo aprenderán la materia en cuestión, sino que aprenderán a aprenderla y adquirirán un conocimiento metacognitivo que incluye el conocimiento de las tareas y el conocimiento de sí mismos y de las estrategias de aprendizaje (Martín, 1999). Además no podemos olvidar la importancia que adquiere la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. Según Zabala (1999), para que el aprendizaje sea lo más profundo posible, será necesario que exista una reflexión sobre el propio proceso, factor que no es sólo un resultado sino que constituye un medio y una disposición imprescindibles para la mejora de los aprendizajes.

2.3. LA METACOGNICIÓN

Si bien el término metacognición aparece ya en los años 70 de la mano de un psicólogo del desarrollo, J.H. Flavell, no será hasta la década de los 80, con la entrada de los enfoques constructivistas en la enseñanza y el aprendizaje, cuando el tema fue recogido por algunos investigadores del campo educativo quienes reformularon el concepto y lo relacionaron con la autorregulación que puede ejercer el alumno sobre sus operaciones mentales cuando realiza una tarea. Y en los años 80, en el marco de la proliferación de reflexiones y clasificaciones sobre estrategias de aprendizaje, el concepto se introduce en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas. La metacognición son los 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). Brown et al. (1983) afirmarán 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: a) planifique la actividad mental antes de enfrentarse a cualquier tarea; b) observe la eficacia de la actividad que ha iniciado (monitoring) y c) compruebe los resultados (evaluación). Se suele decir en metacognición que la madurez cognitiva requiere saber qué (*knowing what*) se quiere conseguir (objetivos) y saber cómo (*knowing how*) se consigue

(autorregulación). Al trazar esta distinción bimodal entre el qué y el cómo estamos subrayando las dos dimensiones clave de la metacognición: el conocimiento de las operaciones mentales y la autorregulación de estas mismas operaciones.

Como he apuntado, el término metacognición aparece en el ámbito del aprendizaje y enseñanza de lenguas cuando proliferan los estudios sobre estrategias de aprendizaje. Una de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje más completa es la de Oxford (1990). Distingue entre estrategias directas e indirectas. Son directas aquellas que están relacionadas directamente con la lengua extranjera y suponen un procesamiento de unidades lingüísticas. Por otro lado, son indirectas las que guían el proceso de aprendizaje sin estar directamente relacionadas con la manipulación de la lengua extranjera. Es en este segundo grupo donde aparecen las estrategias metacognitivas junto con las sociales y afectivas. Y son definidas como aquellas estrategias mediante las cuales los aprendices controlan y regulan el aprendizaje, evalúan el proceso y toman decisiones oportunas. Así, las estrategias metacognitivas se clasifican en estrategias de planificación, de monitorización y de evaluación (Wenden, 1985).

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

3.1. ¿Cuáles son las características de las asignaturas y de los alumnos de interpretación que me llevan a plantearme una propuesta así?

En primer lugar, el BOE establece que en las Licenciaturas en Traducción e Interpretación que se imparten en la actualidad en España se cursarán un total de 16 créditos troncales de interpretación, divididos de la siguiente manera: 8 créditos de técnicas de interpretación consecutiva y 8 de técnicas de interpretación simultánea. Por lo tanto, teniendo presentes tanto la dedicación como el número considerable de horas de práctica y de formación necesarias para el ejercicio de la profesión, es de todos asumido que las asignaturas cursadas en las licenciaturas son simplemente una introducción a ambas modalidades de interpretación.

Teniendo en cuenta este contexto, uno de los rasgos más característicos de los grupos de alumnos de las asignaturas de interpretación de las actuales licenciaturas en traducción e interpretación es que son grupos poco homogéneos en cuanto a niveles lingüísticos, motivaciones e intereses (recordemos que se trata básicamente de asignaturas troncales). Cada estudiante tiene como punto de partida una situación diferente a partir de la cual construye su aprendizaje y, a su vez, los caminos para conseguir el objetivo final también variarán. Un enfoque pedagógico como el que planteamos nos permite una mayor atención a la diversidad.

Además, los estudiantes, que se inician a la interpretación durante su tercer curso, llegan al aula con conocimientos importantes de traducción escrita y de traducción a vista (algo más cuestionable). Por lo tanto, no parten de cero sino que aportan conocimientos previos. Así que debemos intentar posibilitar la activación de estos conocimientos previos.

En el aula de interpretación son muy importantes los aspectos afectivos. Nos encontramos con unos estudiantes que llegan al aula con un conjunto de ideas preconcebidas sobre la interpretación, con miedos y dudas. Las actividades de clase suelen generar, en algunos estudiantes, un grado importante de tensión y angustia.

La interpretación, en todas sus modalidades, es una actividad muy individual para la realización de la cual no se dispone del mismo tiempo y de los mismos recursos que en la traducción escrita para analizar, consultar y resolver los problemas que plantea el discurso en la lengua original. Por este motivo, es evidente que resulta útil potenciar el trabajo individual del alumno mediante tareas que estén encaminadas hacia el fomento de la autonomía. Asimismo, es de igual importancia que el alumno aprenda a trabajar

con un compañero, ya que el trabajo en colaboración forma parte también del día a día del intérprete.

3.2. Descripción de la propuesta

Esta propuesta nace del firme convencimiento de que uno de los objetivos principales de las asignaturas de interpretación de los planes de estudio actuales de las licenciaturas en traducción e interpretación no solamente debe ser que los alumnos aprendan a cómo interpretar sino que aprendan a aprender cómo interpretar. Junto con el objetivo de desarrollar en ellos el dominio de una habilidad, tendríamos que tener el de darles herramientas y recursos que les ofrezcan el acceso al conocimiento de las tareas de aprendizaje, al conocimiento de sí mismos y de las estrategias de aprendizaje que aplican. Nuestro fin debería ser formar aprendices autónomos, que sean concientes de lo que saben y de lo que no saben y darles recursos para que sepan dónde y cómo obtener la información y las herramientas necesarias.

Es una propuesta que yo, como docente, aplico en el aula tanto de consecutiva como de simultánea y que de hecho investigué, aunque ahora más ampliada y con vuestra participación, en el trabajo de investigación defendido en marzo del 2003 con el título: "*La reflexión metacognitiva en los niveles iniciales de la enseñanza y aprendizaje de la interpretación consecutiva en el ámbito universitario: un estudio etnográfico*". A partir de esa investigación, pude constatar la viabilidad de la propuesta pero, como suele ocurrir en estos casos, se me abrieron nuevos interrogantes que ahora me planteo abordar con la tesis.

Bien, ¿en qué consiste la propuesta? Se trata, por un lado, de la introducción en el aula de unos instrumentos a los que denomino pautas metacognitivas. Desde la psicopedagogía, las teorías más recientes cada vez destacan más la función mediacional del docente, es decir, cuando trata de negociar y compartir sus significados con los alumnos respecto a los distintos contenidos curriculares (Monereo, 1995). Este papel de mediador que realiza el docente es definido como la transferencia paulatina del control y la conciencia de cada actividad educativa a los estudiantes, favoreciendo así que éstos interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados para que puedan llegar a emplearlos de forma independiente. Y, a mi entender, uno de los instrumentos que lo facilita son las pautas metacognitivas.

Las pautas metacognitivas son cuestionarios (en forma de preguntas o afirmaciones) cuya función consiste en guiar la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. Durante la primera mitad del semestre aproximadamente, habrá 4 pautas distintas, cada una de ellas dedicada a una de las 4 competencias o habilidades que es preciso dominar para realizar un buen ejercicio de consecutiva (memoria; toma de notas y análisis del discurso original; comprensión del original; reproducción y presentación del discurso en la lengua meta). La idea es que a partir de la mitad del semestre, cuando los estudiantes ya tengan cierto dominio de las 4 habilidades, podamos introducir una única pauta que englobe preguntas sobre las 4 competencias. Si os parece, el día de la entrevista podemos decidir con qué frecuencia vamos a introducir las pautas, si lo haremos como trabajo en el aula o si bien sería posible reservar un espacio en alguna clase para hacerlo, etc.

El otro aspecto importante a tener en cuenta en esta propuesta es la aplicación, por parte del docente y en la medida de lo posible, de los principios socioconstructivistas que he descrito anteriormente, sobretodo el de la interacción o co-construcción de conocimientos, el del fomento de la autonomía y que sea una docencia en la que las representaciones y los conocimientos ya interiorizados de los aprendices ocupen un lugar importante. Esteve nos da algunas pistas de cómo

debería ser una estrategia didáctica general regida por el principio de ajuste a la ayuda pedagógica:

¿Cómo se puede delimitar la ayuda pedagógica?

-proporcionando al aprendiz una información organizada y estructurada

-ofreciendo modelos de acción para imitar

-formulando indicaciones y sugerencias que ayuden a resolver tareas de aprendizaje

-permitiendo que el aprendiz escoja y desarrolle de manera autónoma actividades de aprendizaje

El guiaje que ofrece el docente tendrá que:

-respetar los distintos estilos de aprendizaje

-incorporar las experiencias y los conocimientos que aporta cada aprendiz con los conocimientos nuevos que pueden aportar otras fuentes (recursos didácticos, profesor, otros aprendices, etc.)

-fomentar un diálogo constructivo entre profesor/asesor y aprendiz

-fomentar en el aprendiz la toma de decisiones

-inducir al aprendiz a través de las distintas tareas a activar estrategias y a utilizar recursos

3.3. Unas reflexiones personales

Y me gustaría todavía incluir un par de reflexiones personales:

El hecho de crear un entorno de aprendizaje basado en la colaboración y la interacción, alejado de la clase magistral y en el cual el profesor se aleja de su rol de transmisor de conocimientos y el alumno deja de estar sentado absorbiendo pasivamente la información que le aporta el profesor, implica unos beneficios mutuos para ambos ya que se comparten distintas perspectivas. Una clase en la que el profesor ha dejado de ser el elemento central permite fomentar en los alumnos la discusión de problemas entre ellos, en aras de encontrar la mejor/mejores soluciones (por ejemplo, el hecho de comentar la toma de notas). No hay que entender la propuesta como algo que deja obsoleto al profesor. Más bien al contrario. Lo único que hace es redefinir su papel y sus responsabilidades. Y tampoco hay que interpretarla como la voluntad de crear alumnos autodidactas sino alumnos que, a través de la interacción social, sepan aprovechar todo lo que el entorno les ofrece para su formación. Está claro que el desarrollo de un aprendizaje autónomo, en el que el profesor no es la única fuente de información ni de verdad, es esencial en la formación de traductores e intérpretes, unos profesionales que tendrán que seguir formándose de por vida.

Cabe tener presente que los alumnos que llegan a nuestras aulas no están acostumbrados a un tipo de docencia de estas características y mucho menos a la reflexión. A su vez, hay que aceptar que habrá alumnos que no estén dispuestos a entrar en una metodología de estas características y no por ello son mejores o peores alumnos, simplemente están demasiado acostumbrados a recibir conocimientos de forma pasiva y no desean una participación activa que, al fin y al cabo, supone un mayor esfuerzo. Dada esta poca tendencia a la reflexión, es fundamental guiar a los alumnos en esta empresa, sobretodo durante el comienzo del aprendizaje.

En cuanto al *scaffolding*, que a simple vista puede parece una tarea complicada, quizá valdría la pena ver un poco más en qué y en qué no consiste. El *scaffolding* puede tomar distintas formas, que pueden ir desde aportar a los estudiantes pistas

para la realización final de una tarea hasta el acompañamiento de los estudiantes hasta la construcción de sus propias interpretaciones. En cambio, no significa aportar a los estudiantes recetas infalibles ni tampoco allanarles el camino para llevarlos por el sendero del docente. Se trata más bien de disponer las señales en el sendero que ellos mismos se van abriendo. Algunos han caracterizado el *scaffolding* como la relación que antiguamente se establecía entre maestros y aprendices. La idea final, como en cualquier construcción, es que llegará un momento en que se podrá ir prescindiendo del andamio y éste se podrá retirar, será el momento en el que el alumno podrá completar las tareas sin ayuda externa, ya sea individualmente o en colaboración con un compañero.

El reto que propongo me parece interesante porque, en cierta forma, cambia nuestra función. En las clases de interpretación, además de ofrecer respuestas correctas (que todos sabemos que son múltiples y muchas son viables) nuestra tarea pedagógica es la de construir los andamios del aprendizaje (scaffold learning), aportar el apoyo necesario para la construcción del conocimiento e ir traspasando el control del aprendizaje a los mismos estudiantes.

A continuación me gustaría describir cuál será la implicación de los participantes en la investigación: docentes, alumnos e investigadora.

3.4. Implicación de los participantes en la investigación

¿De qué manera participan los docentes?

El papel de los docentes es fundamental en esta investigación. Se trata de un tipo de investigación basada en la colaboración que, en cierta manera, realizamos conjuntamente. La idea no es que la introducción de esta propuesta suponga un cambio radical en cuanto a los contenidos fijados en el programa ni en la estructura de la clase que habéis estado impartiendo durante años ni en cuanto, por ejemplo, a los materiales utilizados. Sino, simplemente, de intentar ver cómo las actividades que lleváis realizando pueden tener presente o estar más encaminadas hacia los principios que os describía. También se trataría de introducir las pautas metacognitivas en distintos momentos del aprendizaje, a veces como trabajo de aula y reservando un espacio para ello y otras como trabajo que los estudiantes realizarán en casa (lo hablaremos).

En primer lugar, se trataría de que leyerais esta propuesta para que os pudierais plantear posibles dudas que trataríamos en la entrevista de la próxima semana. Durante esta entrevista os presentaré más a fondo en qué consisten las pautas metacognitivas y también podríamos tratar de ver qué tipo de actividades y de qué manera se fomentan más los principios socioconstructivistas.

Durante el transcurso del semestre, vuestra implicación consistiría en lo siguiente:

1) en primer lugar, en la elaboración de un diario que deberíais escribir después de cada clase. Os pediría que escribierais en vuestro diario inmediatamente después de cada clase, porque es fácil olvidar lo transcurrido. Aunque pueda parecer una tarea ardua, se trataría simplemente de anotar lo más destacado de cada clase, reflexiones sobre la participación de los alumnos y reflexiones personales sobre vuestra docencia y sobre el transcurso de la propuesta. Cuál es la experiencia docente de ese día, cuál ha sido la reacción de los alumnos, conversaciones con los alumnos, si queréis destacar algún suceso o incidente en la clase de ese día, algo que os haya llamado la atención, etc. En el diario tendrían que aparecer vuestros comentarios y sentimientos de forma abierta y sincera.

A continuación incluyo una serie de preguntas de reflexión que podrían servir de modelo o de inspiración para la elaboración de los diarios (adaptado de Richards i Lockhart, 1998, pàg. 24):

- ¿He alcanzado los objetivos que me había propuesto para la clase?
- ¿Los materiales que he utilizado me han sido eficaces?
- ¿Ha sido una clase centrada en el profesor o he dado el protagonismo a los alumnos? ¿Han participado suficientemente los alumnos?
- ¿Ha surgido algún problema durante la clase?
- ¿Cómo me he sentido? ¿Me siento cómodo con el grupo?
- ¿Cómo creo que se sienten los alumnos en clase?
- ¿Qué parte de la clase destacaría?
- ¿Qué aspecto de la clase modificaría si tuviera que darla otra vez?
- ¿Ha sido una clase demasiado difícil para los alumnos?
- Si hemos trabajado con alguna pauta metacognitiva, ¿cómo ha funcionado?

2) en segundo lugar, vuestra participación también consistiría en la lectura de:

-los dos cuestionarios que rellenarán los alumnos (uno el primer día y otro el último día de clase)

-cuando los alumnos hayan trabajado con una pauta metacognitiva (en clase o fuera de ella), se trataría de que leyerais lo que han escrito y que reflejarais vuestros comentarios de las lecturas en vuestros diarios.

-a los estudiantes también se les pedirá que escriban un diario (lo explico más adelante). Os pediré que os los miréis y que anotéis en los mismos diarios que lleváis las observaciones, lo que os haya llamado la atención, de qué aspectos hablan con más frecuencia, qué problemas destacan, qué comentarios hacen sobre las clases, qué repercusiones tienen las lecturas de los documentos de los alumnos en vuestra docencia, etc.

La lectura de todos estos documentos no será semanal ni mucho menos. El día que nos veamos para la entrevista podríamos hablar de vuestra disponibilidad y de las necesidades de la investigación e intentar fijar un calendario.

3) en tercer lugar, mantendríamos tres entrevistas durante el semestre que se grabarían en audio y video:

- 1ª entrevista: 15 de septiembre, 11h.
- 2ª entrevista: antes de las vacaciones de Navidad
- 3ª entrevista: a primeros de febrero, al finalizar el semestre

4) Otra petición que os haría es que me fuerais dando una copia de todos los materiales (discursos) que se vayan utilizando en clase tanto si se trata de discursos escritos como en audio o video (ya me haría yo las copias).

¿De qué manera participan los alumnos?

1) Los alumnos deberán responder a un cuestionario inicial el primer día de clase y a un cuestionario final que se les pasará el último día.

2) Su participación consistirá en el trabajo con pautas metacognitivas cuando se les indique (en clase y fuera de ella), cuyo resultado entregarán.

3) Asimismo, también llevarán un diario en el cual deberían anotar reflexiones sobre las clases. Lo deberán entregar cada cierto tiempo (el día de la entrevista podríamos hablar de con qué frecuencia les podríamos pedir que elaboren el diario para que no se convierta en una carga para ellos). Mi propuesta sería que escribieran el diario después de cada clase pero que lo entregaran cada tres semanas, por ejemplo. ¿Tal vez podríamos considerar dedicar los últimos minutos de clase a que escribieran el diario?. Mi petición sería que intentáramos integrar al máximo tanto el trabajo con pautas como la elaboración de los diarios como parte de vuestra metodología, podemos hablar de cuál es la manera que mejor nos parece. Por mi parte, elaboraré unas mini instrucciones sobre el uso de ambos instrumentos para que sirva de orientación a los alumnos.

3) En principio, mi idea es realizar una entrevista por grupos con los alumnos al final del semestre que grabaré en audio y video.

4) Voy a pedirles que graben algunas prestaciones (les entregaré yo las cintas audio). Se tratará de aquellas prestaciones con las cuales trabajarán con una pauta metacognitiva, para que puedan volverse a escuchar a la hora de reflexionar. Asimismo, también les pediré que entreguen la toma de notas cuando les hayamos pasado una pauta de reflexión sobre la toma de notas. Para ello, sería necesario poder disponer de una aula de interpretación de vez en cuando para facilitar que se puedan grabar esos días en que dediquen unos minutos a trabajar con pautas. ¿Es muy complicado?

¿De qué manera participa la investigadora?

La investigadora estará presente en todas las clases del grupo que va a ser estudiado (alemán-catalán, viernes por la tarde ¿?) y tomará notas de lo que vaya observando. Podría ser que algún día fuera necesario grabar alguna clase en video ¿qué os parecería?. El primer día de clase, explicaré con vuestro permiso a los alumnos el objeto de mi presencia y les pediré su consentimiento para participar en la investigación. Ya que estaré presente en todas las clases, no se trata de que mi presencia sea un elemento distorsionador sino de intentar que las clases fluyan con normalidad. El objetivo de mi presencia no es querer realizar una evaluación de vuestra tarea, sino únicamente de observar qué es lo que ocurre para posteriormente analizar el contexto del aula de interpretación consecutiva, en la que interactúan docente y alumnos y en la que se desarrollan varios procesos de aprendizaje.

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS POR VUESTRA PACIENCIA!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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*. Treball de recerca inèdit. Departament de Traducció i Filologia. Universitat Pompeu Fabra.

BROWN, A.L. ET AL. 1983. "Learning, remembering and understanding". En: Mussen, P.H. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 3. Nueva York: Wiley & Sons.

COLL, C. 1993. *El constructivismo en el aula*. Graó: Barcelona.

DAM, . 1995. *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

ESTEVE, O. 1999. *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d´aprenentatge d´alement (LE) per part d´adults*. Tesi doctoral inèdita. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

FLAVELL, J.H. 1985. *El desarrollo cognitivo*. Colección Aprendizaje. Vol. LXXXVII. Madrid: Visor.

HURTADO, A. 1999. *Enseñar a Traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa: Barcelona.

KIRALY, D.C. 1995. *Pathways to Translation*. The Kent University Press.

KIRALY, D.C. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome Publishing: Manchester.

LANTOLF, J.P. 2002. "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: Una perspectiva sociocultural". En: *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar.* Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Madrid.

MARTÍN, E. 1999. "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta". En: *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*. Nº 18. Barcelona. págs. 7-24.

MONEREO, C. 1995. "Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?" Aula nº 34.

ONRUBIA, J. 1993. "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir". En: Coll, C. (ed.) *El constructivismo en el aula*. Graó: Barcelona.

SINCLAIR, . 2000. "Learner Autonomy: the next phase?" En Sinclair, B.; McGrath, I.; Lamb, T. (eds.): *Learner Autonomy: Teacher Autonomy: Future Directions*. Londres: Longman.

WENDEN, A.L. 1998. "Metacognitive Knowledge and Language Learning". En: Applied Linguistics. Vol. 19, nº 4. Oxford University Press.

ZABALA, 1999. *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Guix.

Annex 8: Els programes de les assignatures

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Facultat de Traducció i d'Interpretació
Técnicas de interpretación consecutiva.
Programa primer semestre
(01*/10 a 31/10 de 2003*)

Calendario y horario

Grupo	Horario
6-Alemán	Miércoles y Viernes: 14:30-16:30

Contenido temático del curso

Introducción general a la interpretación consecutiva.

- Las bases cognitivas de la interpretación. Memoria: la memoria transitoria ("STM" o "working memory") y permanente ("LTM"). La psicología cognitiva y la comprensión (aproximaciones "top-down" y "bottom-up"). Bases de conocimientos ("knowledge bases").

El marco de la interpretación consecutiva.

- Las tres fases de la interpretación consecutiva (comprensión, análisis, producción). Ayudas y dificultades en la IC - La redundancia. La anticipación. Los conocimientos extralingüísticos . La velocidad.

Análisis y toma de notas en la interpretación consecutiva.

- Las proposiciones. Las relaciones semánticas interproposicionales . Estructura superficial (formal) y profunda (semántica) del discurso oral. Disposición de las notas. Recursos nemónicos y técnicos (abreviatura, nexos, negación, buena utilización de los símbolos).

Objetivos de la asignatura.

- Proporcionar al alumno un marco teórico-práctico necesario para comprender en qué consiste la interpretación consecutiva.

- Reforzar en el alumno el hábito de la escucha concentrada y analítica, además de la importancia de la memoria semántica. Sensibilizar al alumno de la interacción constante entre fondo y forma (multiplicidad de formas posibles para un 'mensaje' concreto).
- Utilizar la interpretación consecutiva como actividad precursora de la interpretación simultánea.
- Sensibilizar al alumno de la tipología de textos utilizados en la IC
- Imbuir en el alumno el hábito de estar informado de la actualidad.

Metodología

- Clases interactivas tratando el marco teórico de la interpretación consecutiva.
- Presentaciones orales en clase tanto por el profesor y los alumnos. Ejercicios de escucha concentrada, memorización semántica y recuperación estructurada. Práctica intensiva de la toma de notas. Los temas tratados serán de índole general y en su mayoría de actualidad.
- Durante esta asignatura se pedirá a los alumnos que realicen un seguimiento continuado de su aprendizaje a través de dos instrumentos: las pautas y los diarios.
- El primero de ellos, las pautas, son cuestionarios con los que los alumnos trabajarán con frecuencia durante la asignatura, con las indicaciones pertinentes del docente. El trabajo con pautas será habitualmente individual pero también podrá ser en grupo, en clase o en casa. El objetivo de las pautas es que sirvan a los estudiantes para reflexionar sobre su dominio de las distintas habilidades que son necesarias para realizar un buen ejercicio de interpretación consecutiva. Los alumnos entregarán asiduamente el trabajo con las pautas al docente juntamente con la toma de notas y las grabaciones de sus prestaciones. Una vez el docente haya revisado las pautas, las devolverá a los alumnos y estos llevarán un "Portfolio" donde irán guardando todas las pautas.
- Por otro lado, los alumnos llevarán un diario en el que anotarán las reflexiones sobre cada clase. Los últimos 15 minutos de cada clase se dedicarán a la redacción del diario. La redacción de los diarios no estará guiada por ningún tipo de pregunta y los alumnos pueden expresarse en los diarios de manera abierta. Por ejemplo, sobre el contenido de la clase o las actividades que se han realizado, sobre los materiales, sobre cómo se han sentido, sobre qué dificultades tienen, si han mejorado, etc. Se pedirá a los alumnos que estas reflexiones sean abiertas y sinceras.

Desarrollo del curso

Sesión	Contenido
1	Presentación del curso. Memorización, estructuración, recuperación de la información I
2	Principios de la interpretación consecutiva. Memoria .
3 y 4	Memorización, estructuración, recuperación II: Proposiciones.
5 y 6	Memorización, estructuración, recuperación III: Relaciones semánticas entre proposiciones. La cohesión de un texto.
7	Memorización / toma de notas I
8	Toma de notas II. Jerarquización, relación de las partes con el todo
9	Toma de notas III. Discursos completos.

Evaluación

Dada la corta duración del curso de TIC, el examen final representará el 100% de la calificación final; dicha calificación puede modificarse en función de la asistencia y trabajo del alumno en clase (evaluación continua). El examen final consistirá en un ejercicio de interpretación consecutiva de una intervención oral (B - A) de unos cuatro o cinco minutos de duración, con toma de notas. La nota del examen se basará en la integridad y exactitud de la versión del alumno (es decir, ausencia de pérdida excesiva de proposiciones y presencia de inferencias elaborativas - "cosecha propia"), la forma (acervo lingüístico) y la presentación (capacidad de comunicación).

El profesor puede utilizar su discrecionalidad para eximir a determinados alumnos de la obligación de presentarse al examen final, habida cuenta de su progreso durante el curso así como de su asistencia y participación activa en clase y del trabajo y entrega, a conciencia y continuados, de los dos instrumentos que hemos descrito en el apartado de metodología (pautas y diarios).

Notas importantes

De la necesidad del sometimiento al estrés

El hecho de saber que uno va a interpretar en consecutiva en público provoca en el intérprete un mayor o menor nivel de tensión psicológica o "estrés" en función de la experiencia del intérprete, el renombre del orador, la importancia de lo que éste va a decir y la solemnidad del acto. La única forma de saber como afrontar y sobrellevar el estrés es estar sometido a él. Sin estar regularmente sometido al estrés de hablar e interpretar en público, el alumno no puede prepararse debidamente para el examen (donde el nivel de estrés, según todos los testimonios, es mayor que en clase).

Como atinadamente decía el sabio "mas discurre un intérprete nervioso que cien letrados". De eso se trata.

De la asistencia
Como ocurre en muchas actividades humanas, el aprendizaje de la interpretación no es cuestión de acumular conocimientos ("declarative knowledge" o *saber qué*) sino de desarrollar ciertas habilidades o aptitudes cognitivas que el alumno debe tener ("procedural knowledge" o *saber cómo*). La práctica de la interpretación consecutiva ha de ser una práctica realizada con regularidad, por tanto, la asistencia a clase es primordial. Un alumno difícilmente puede sentirse preparado para afrontar la dura prueba del examen sin haber asistido al 80% de las clases como mínimo; asistencia que, complementada por una asidua y rigurosa práctica personal, le permite asentar unos sólidos cimientos.
Como dijo el hermano del sabio "El uso hace maestro". De eso también se trata.

Bibliografía sucinta de la interpretación consecutiva.

Allioni, S. (1989) Towards a Grammar of Consecutive Interpreting. In Gran & Dodds, *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation,* Udine: Campanotto Editore.

Bowen, D. & M. (1984) *Steps to Consecutive Interpretatión*, Pen & Booth, Washington D.C.

Curvers P., Klein J., Riva N., Wuilmatt C., (1986) "Vers l'interprétation de conférence par le biais du compte rendu oral dans la langue maternelle", en *Cuadernos de traducción e interpretación,* UAB, Nº 4.

Ilg G., (1982), "L'interprétation consecutive: la pratique" en *Parallèles* 5, 91-109, Université de Genève.

Ilg, G. & Lambert, S., (1996) "Teaching consecutive interpreting", en *Interpreting* 1/1, 69-99. (Bibliografía completísima).

Gile D., (1982) "L'initiation a l'interprétation consecutive à l'INALCO" en *Meta* 27/3 Septembre.

Gran L., (1981) *L'annotazione grafica dell'interpretazione consecutiva,* Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Trieste.

Herbert J., (1952) *Manuel de l'interprète*, Université de Genève.

Henderson J.A., (1976) "Note-taking for consecutive interpretation", en *Babel* 22/3.

Jones, R., (1998) *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Matthews J., (1984) "Notes on consecutive interpretation" en *Cuadernos de traducción e interpretación*, UAB, Nº 4 85-90.

Rozan J-F, (1956), *La prise de notes en interprétation consécutive*, Université de Genève/Georgetown.

Seleskovitch D., (1975), *Langage, langues et mémoire,* Paris, Minard-Lettres Modernes.

Van Hoof H., (1962) *Théorie et pratique de l'interprétation avec application particulière à l'anglais et au français,* Munchen:Hueber.

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Facultat de Traducció i d'Interpretació
Prácticas de interpretación consecutiva.
Programa primer semestre
(7/11 de 2003 *a 16/1 de 2004*)

Calendario y horario

Grupo	Horario
Alemán-Castellano	Viernes: 14:30-17:30

Contenido temático del curso

Introducción general a la interpretación consecutiva.

- Las bases cognitivas de la interpretación. Memoria: la memoria transitoria ("STM" o "working memory") y permanente ("LTM"). La psicología cognitiva y la comprensión (aproximaciones "top-down" y "bottom-up"). Bases de conocimientos ("knowledge bases").

El marco de la interpretación consecutiva.

- Las tres fases de la interpretación consecutiva (comprensión, análisis, producción). Ayudas y dificultades en la IC - La redundancia. La anticipación. Los conocimientos extralingüísticos. La velocidad.

Análisis y toma de notas en la interpretación consecutiva.

- Las proposiciones. Las relaciones semánticas interproposicionales. Estructura superficial (formal) y profunda (semántica) del discurso oral. Disposición de las notas. Recursos nemónicos y técnicos (abreviatura, nexos, negación, buena utilización de los símbolos).

Objetivos de la asignatura.

- Proporcionar al alumno un marco teórico-práctico necesario para comprender en qué consiste la interpretación consecutiva.
- Reforzar en el alumno el hábito de la escucha concentrada y analítica, además de la importancia de la memoria semántica. Sensibilizar al alumno de la interacción constante entre fondo y forma (multiplicidad de formas posibles para un 'mensaje' concreto).
- Utilizar la interpretación consecutiva como actividad precursora de la interpretación simultánea.
- Sensibilizar al alumno de la tipología de textos utilizados en la IC
- Imbuir en el alumno el hábito de estar informado de la actualidad.

Metodología

- Clases interactivas tratando el marco práctico de la interpretación consecutiva, haciendo hincapié en las dificultades intrínsecas de la combinación alemán-castellano.
- Presentaciones orales en clase tanto por el profesor y los alumnos. Ejercicios de Interpretación Consecutiva. Práctica intensiva de la toma de notas. Los temas tratados serán de índole general y en su mayoría de actualidad.
- Durante esta asignatura se pedirá a los alumnos que realicen un seguimiento continuado de su aprendizaje a través de dos instrumentos: las pautas y los diarios.
- El primero de ellos, las pautas, son cuestionarios con los que los alumnos trabajarán con frecuencia durante la asignatura, con las indicaciones pertinentes del docente. El trabajo con pautas será habitualmente individual pero también podrá ser en grupo, en clase o en casa. El objetivo de las pautas es que sirvan a los estudiantes para reflexionar sobre su dominio de las distintas habilidades que son necesarias para realizar un buen ejercicio de interpretación consecutiva. Los alumnos entregarán asiduamente el trabajo con las pautas al docente juntamente con la toma de notas y las grabaciones de sus prestaciones. Una vez el docente haya revisado las pautas, las devolverá a los alumnos y estos llevarán un "Portfolio" donde irán guardando todas las pautas.
- Por otro lado, los alumnos llevarán un diario en el que anotarán las reflexiones sobre cada clase. Los últimos 15 minutos de cada clase se dedicarán a la redacción del diario. La redacción de los diarios no estará guiada por ningún tipo de pregunta y los alumnos pueden expresarse en los diarios de manera abierta. Por ejemplo, sobre el contenido de la clase o las actividades que se han realizado, sobre los materiales, sobre cómo se han sentido, sobre qué dificultades tienen, si han mejorado, etc. Se pedirá a los alumnos que estas reflexiones sean abiertas y sinceras.

Desarrollo del curso

1	Memorización de discursos en alemán. Reproducción en castellano.
2-7	Ejercicios de IC con discursos de 2 minutos aprox. Temas de política general.
8-17	Ejercicios de IC con discursos de 4 minutos aprox. Temas de política general. Preparación de discursos por parte de los alumnos.

Evaluación

Dada la corta duración del curso de PIC, el examen final representará el 100% de la calificación final; dicha calificación puede modificarse en función de la asistencia y trabajo del alumno en clase (evaluación continua).

El examen final consistirá en un ejercicio de interpretación consecutiva de una intervención oral (B - A) de unos cuatro o cinco minutos de duración, con toma de notas. La nota del examen se basará en la integridad y exactitud de la versión del alumno (es decir, ausencia de pérdida excesiva de proposiciones y presencia de inferencias elaborativas - "cosecha propia"), la forma (acervo lingüístico) y la presentación (capacidad de comunicación).

El profesor puede utilizar su discrecionalidad para eximir a determinados alumnos de la obligación de presentarse al examen final, habida cuenta de su progreso durante el curso así como de su asistencia y participación activa en clase y del trabajo y entrega, a conciencia y continuados, de los dos instrumentos que hemos descrito en el apartado de metodología (pautas y diarios).

Notas importantes

De la necesidad del sometimiento al estrés

El hecho de saber que uno va a interpretar en consecutiva en público provoca en el intérprete un mayor o menor nivel de tensión psicológica o "estrés" en función de la experiencia del intérprete, el renombre del orador, la importancia de lo que éste va a decir y la solemnidad del acto. La única forma de saber como afrontar y sobrellevar el estrés es estar sometido a él. Sin estar regularmente sometido al estrés de hablar e interpretar en público, el alumno no puede prepararse debidamente para el examen (donde el nivel de estrés, según todos los testimonios, es mayor que en clase).

Como atinadamente decía el sabio "mas discurre un intérprete nervioso que cien letrados". De eso se trata.

De la asistencia

Como ocurre en muchas actividades humanas, el aprendizaje de la interpretación no es cuestión de acumular conocimientos ("declarative knowledge" o *saber qué*) sino de desarrollar ciertas habilidades o aptitudes cognitivas que el alumno debe tener ("procedural knowledge" o *saber cómo*). La práctica de la interpretación consecutiva ha de ser una práctica realizada con regularidad, por tanto, la asistencia a clase es primordial. Un alumno difícilmente puede sentirse preparado para afrontar la dura prueba del examen sin haber asistido al 80% de las clases como mínimo; asistencia que, complementada por una asidua y rigurosa práctica personal, le permite asentar unos sólidos cimientos.

Como dijo el hermano del sabio "El uso hace maestro". De eso también se trata.

Bibliografía sucinta de la interpretación consecutiva.

Allioni, S. (1989) Towards a Grammar of Consecutive Interpreting. In Gran & Dodds, *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation,* Udine: Campanotto Editore.

Bowen, D. & M. (1984) *Steps to Consecutive Interpretatión*, Pen & Booth, Washington D.C.

Curvers P., Klein J., Riva N., Wuilmatt C., (1986) "Vers l'interprétation de conférence par le biais du compte rendu oral dans la langue maternelle", en *Cuadernos de traducción e interpretación,* UAB, Nº 4.

Ilg G., (1982), "L'interprétation consecutive: la pratique" en *Parallèles* 5, 91-109, Université de Genève.

Ilg, G. & Lambert, S., (1996) "Teaching consecutive interpreting", en *Interpreting* 1/1, 69-99. (Bibliografía completísima).

Gile D., (1982) "L'initiation a l'interprétation consecutive à l'INALCO" en *Meta* 27/3 Septembre.

Gran L., (1981) *L'annotazione grafica dell'interpretazione consecutiva,* Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Trieste.

Herbert J., (1952) *Manuel de l'interprète*, Université de Genève.

Henderson J.A., (1976) "Note-taking for consecutive interpretation", en *Babel* 22/3.

Jones, R., (1998) *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Matthews J., (1984) "Notes on consecutive interpretation" en *Cuadernos de traducción e interpretación*, UAB, Nº 4 85-90.

Rozan J-F, (1956), *La prise de notes en interprétation consécutive*, Université de Genève/Georgetown.

Seleskovitch D., (1975), *Langage, langues et mémoire,* Paris, Minard-Lettres Modernes.

Van Hoof H., (1962) *Théorie et pratique de l'interprétation avec application particulière à l'anglais et au français,* Munchen:Hueber.

Annex 9: Guions de les entrevistes amb els docents

Entrevista inicial 15/9/2003

- Darles las gracias por su participación. Decirles que se trata de un tipo de investigación que no puedo realizar yo sola, porque necesito de los otros dos vértices del triángulo, es decir, ellos y los alumnos. Se trata de una investigación en colaboración. No se trata de que mi presencia sea un elemento distorsionador sino de intentar que las clases fluyan con normalidad. El objetivo de mi presencia no es querer realizar una evaluación de vuestra tarea, sino únicamente de observar qué es lo que ocurre para posteriormente analizar el contexto del aula de interpretación consecutiva, en la que interactúan docente y alumnos y en la que se desarrollan varios procesos de aprendizaje.

- Que me expliquen un poco cómo tienen previsto organizar el curso, horarios, cuántas clases dedicarán a la memoria, en qué momento introducirán el alemán, etc.

La idea no es que la introducción de esta propuesta suponga un cambio radical en cuanto a los contenidos fijados en el programa ni en la estructura de la clase que habéis estado impartiendo durante años ni en cuanto, por ejemplo, a los materiales utilizados. Sino, simplemente, de intentar ver cómo las actividades que lleváis realizando pueden tener presente o estar más encaminadas hacia los principios que os describía. Potser sí que valdria la pena veure si els han sorgit dubtes amb la seva lectura. Del que sí que cal que parlem és de quines són les maneres que a classe es poden fomentar els principis socioconstructivistes. No es tracta de canviar res quant als anys anteriors, sinó de mirar de fomentar-los dins del que ja es feia.

¿Cómo integrar los principios socioconstructivistas y de fomento de la autonomía?.
1. la interacción (profesor-alumno; entre alumnos). Por ejemplo, dejando espacios para el diálogo de los alumnos con el profesor, las mismas correcciones en clase del profesor hacia algún alumno es una forma de interacción, trabajando en parejas o pequeños grupos. Haciendo las interpretaciones y las correcciones de éstas en parejas, por ejemplo.
2. hacer referencias a sus conocimientos previos. Por ejemplo, hacer énfasis en que aunque la interpretación para ellos sí que es algo nuevo, muchas de las competencias que tienen que dominar para un buen ejercicio de interpretación ya las han trabajado en otros momentos. Pero ser conscientes de que no nos llegan vírgenes a clase, conocimientos de lengua (comprensión), y tres años de traducción (competencia traductora).
3. para incorporar/introducir conocimientos nuevos, intentar partir siempre de lo que ya saben, de lo que ya han conseguido, por ejemplo a partir de la corrección constructiva de la prestación de un alumno.
4. El ejercicio de la interpretación en sí mismo ya es para ellos un reto. A través de los ejercicios de clase que se les planteen y según la dificultad de estos, provocando en ellos retos cognitivos que tengan que ir superando pero siempre

ofreciéndoles las ayudas pertinentes que les permitan resolver las tareas de aprendizaje sin crear en ellos frustaciones.
5. crear un clima afectivo y de buena relación. El número reducido de alumnos lo permite muy bien, aprovecharlo. Intentar mediante nuestros comentarios dejar espacios para que los alumnos puedan expresar lo que sienten en cuanto a la interpretación, cómo se sienten ellos, etc.
6. promover el trabajo autónomo en casa (¿tal vez dándoles algún tipo de material con el que puedan trabajar solos?)

SOBRE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Durante la primera mitad del semestre aproximadamente, habrá 4 pautas distintas, cada una de ellas dedicada a una de las 4 competencias o habilidades que es preciso dominar para realizar un buen ejercicio de consecutiva (memoria; toma de notas y análisis del discurso original; comprensión del original; reproducción y presentación del discurso en la lengua meta). La idea es que a partir de la mitad del semestre, cuando los estudiantes ya tengan cierto dominio de las 4 habilidades, podamos introducir una única pauta que englobe preguntas sobre las 4 competencias.

¿Con qué frecuencia vamos a introducir las pautas?
Tenemos que decidir con qué frecuencia vamos a introducir las pautas, si lo haremos como trabajo en el aula o si bien sería posible reservar un espacio en alguna clase para hacerlo, etc. La meva proposta seria que el treball amb pautes fos una setmana ells sols a casa i la següent vegada a classe i que ho intentéssim integrar al màxim en la metodologia. Com ho veieu? Tot i que podria quedar alguna setmana en què no hi treballen. El treball amb pautes es podria començar la segona classe amb una pauta molt senzilla sobre la memòria, per exemple. Com les presentarem el primer dia? Qui ho farà, vosaltres o jo?

Les recollirà el docent UAB. Jo en faré fotocòpies que em quedaré per a la recerca. El docent se les llegirà i les retornarà als alumnes. Demano als docents que dediquin en el seu diari un espai a reflectir els pensaments derivats de la lectura de les pautes.

Als alumnes:

Es tractarà de donar-los la pauta de reflexió sobre una competència i dir-los que en un full apart reflexionin sobre la seva competència de memoria, per exemple, guiats per les preguntes que apareixen a la pauta. No és obligatori ni contestar-les totes ni seguir el mateix ordre que estableix la pauta.

El treball amb pautes està pensat perquè es realitzi a classe i a casa. Quan el treball és a casa, serà individual i la setmana següent hauran de portar a classe el resultat de l´aplicació de la pauta i entregar-ho al docent. Si la pauta ha consistit en la reflexió sobre la presa de notes o bé sobre la reproducció/presentació del discurs, caldrà que entreguin els fulls de la presa de notes i la cinta audio juntament amb la pauta.

Diaris/docents:

Elaboración de un diario que deberíais escribir después de cada clase. Os pediría que escribierais en vuestro diario inmediatamente después de cada clase, porque es fácil olvidar lo transcurrido. Aunque pueda parecer una tarea ardua, se trataría simplemente de anotar lo más destacado de cada clase, reflexiones sobre la participación de los alumnos y reflexiones personales sobre vuestra docencia y sobre el transcurso de la propuesta. Cuál es la experiencia docente de ese día, cuál ha sido la reacción de los alumnos, conversaciones con los alumnos, si queréis destacar algún suceso o incidente en la clase de ese día, algo que os haya llamado la atención, etc. En el diario tendrían que aparecer vuestros comentarios y sentimientos de forma abierta y sincera. En el diario también tendrían que verse reflejados los comentarios sobre las lecturas de los cuestionarios inicial y final de los alumnos, las pautas y los diarios de los alumnos.

Hauríem de parlar de quina és la vostra disponibilitat quant a la lectura dels documents (pautes i diaris) que vagin generant els alumnes.

Docents:
-Els proposo les tres entrevistes, ara, pels volts de Nadal i al final (febrer), a veure què els semblen.

-Otra petición que os haría es que me fuerais dando una copia de todos los materiales (discursos) que se vayan utilizando en clase tanto si se trata de discursos escritos como en audio o video (ya me haría yo las copias).

Diaris/Alumnes:
Asimismo, también llevarán un diario en el cual deberían anotar reflexiones sobre las clases. Lo deberán entregar cada cierto tiempo *(¿con qué frecuencia les podríamos pedir que elaboren el diario para que no se convierta en una carga para ellos?)*. Mi propuesta sería que escribieran el diario después de cada clase pero que lo entregaran cada tres semanas, por ejemplo. *¿Tal vez podríamos considerar dedicar los últimos minutos de clase a que escribieran el diario? ¿Qué os parece?* Los alumnos recibirán unas instrucciones breves sobre cómo y qué escribir en los diarios.

Alumnes:
- una entrevista en grups al final (febrer)

Qüestions logístiques:
gravacions video: totes les entrevistes que fem amb els docents/aprenents
algunes classes (4 o 5 en total)
gravacions audio: totes les entrevistes que fem amb els docents/aprenents
en alguna classe, quan els alumnes treballin amb pautes a classe en petits grups o parelles
-quan la pauta que aplicaran estigui relacionada amb la presa de notes, els demanaré que guardin tota la presa de notes de la classe en qüestió i l´entreguin juntament amb la pauta.

-quan la pauta que aplicaran estigui relacionada amb la reproducció i la presentació del discurs caldria fer aquella classe en una aula d´interpretació perquè tots es puguin gravar (els donaré jo les cintes). Si voleu, puc fer un calendari de previsió d´aquí fins a Nadal de classe per classe per tal de poder-ho preveure.

El primer dia de classe Marta presenta la recerca, els demana consentiment i passa el qüestionari inicial (10 minuts).

¿Os parece bien si hago una especie de calendario de ahora hasta Navidades clase por clase de qué es lo que habría que hacer en cada una de ellas y os lo mando por correo?

Entrevista 31/10/2003

-Introducción: después de 1 mes de la experiencia, se trata de hacer un poco de balance de cómo está resultando ...

-¿Cuántos años llevas dando las clases de estas asignaturas?

-¿Qué te parece la experiencia?
-¿Qué cambios metodológicos te ha supuesto? ¿Si comparas los años anteriores con este, qué diferencias ves? ¿Qué nuevos aspectos has introducido?

-¿Cómo te sientes con la experiencia? ¿Y con mi presencia en las clases? ¿Y con el hecho de estar grabando todas las clases con cámara?

-¿Cómo notas a los alumnos? ¿Crees que han aceptado bien la metodología?

-¿Cuál crees que está siendo la utilidad de las pautas y de los diarios?

Entrevista final -Gener de 2004

Introducción a la entrevista: Hemos estado un semestre trabajando conjuntamente, al inicio os propuse de incorporar en vuestra docencia unos instrumentos, las pautas y los diarios de los aprendices, y también os propuse

de que llevarais vosotros un diario de las clases. Ahora llega el momento de hacer balance de la experiencia.

1. En primer lugar, y antes de hablar de la experiencia propiamente, me gustaría que me hablaras de la sensación que tienes al terminar esta asignatura. De cómo han salido las clases, de lo que han aprendido, te has sentido cómodo/-a con el grupo de alumnos, de los materiales que has utilizado, etc. De cómo vas a evaluar la asignatura.
(*Aquesta pregunta és molt general i l´objectiu és bàsicament trencar el gel*)

2. Y, a continuación, me gustaría que habláramos de la enseñanza de la interpretación consecutiva (*les preguntes només són orientatives*):

-¿Cuántos años llevas enseñando consecutiva? ¿Te gusta?

-¿De qué manera aprendiste a interpretar (consecutiva y simultánea)? ¿Crees que enseñas de la misma forma que aprendiste tú? ¿O consideras que ha habido una evolución en el ámbito de la didáctica de la interpretación?

-¿Qué opinas de los planes de estudio actuales y del enfoque de las asignaturas de interpretación en las Facultades de Traducción e Interpretación?

-¿Cuáles son las principales dificultades que año tras año te encuentras con los alumnos? ¿Cómo has conseguido vencerlas?

-En cuanto a los materiales, ¿consideras que existen materiales válidos para la enseñanza de la consecutiva?

(*L´objectiu d´aquesta pregunta és entrar en la seva forma d´ensenyar i també en les seves creences i opinions sobre l´ensenyament de la interpretació*)

3. Hablemos ya de la experiencia en general:

-¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha parecido la experiencia?

-¿Te costó la incorporación de la propuesta pedagógica que se te hacía?

-¿Crees que fue una buena idea incorporarlo como parte integrante de la docencia, como lo decidimos al inicio? ¿Te gustaría utilizar los instrumentos de este año en cursos futuros?

-En general, ¿qué cambios te ha supuesto en comparación con cursos anteriores?

-El despliegue técnico (ir a cabinas, cintas, fotocopias, etc.) ¿te ha sido muy costoso?

-¿Te ha servido para plantearte aspectos nuevos de la enseñanza de la interpretación consecutiva?

-¿Cómo crees que se han sentido los alumnos? ¿Qué crees que les ha parecido la experiencia?

4. Hablemos ahora del instrumento que nos ha acompañado a lo largo de todo el semestre: las pautas de reflexión.

-¿cuál es tu valoración (*potser dit així és molt general*)?

-¿qué utilidad ha tenido para ti? Cuando te las has leído, ¿qué tipo de información te han aportado? La información que ibas recibiendo ¿ha modificado de alguna forma tu docencia?

-¿qué utilidad ha tenido para los alumnos?

-conducirles también a que comenten aspectos relacionados con el formato de las pautas y con el contenido.

-¿Las reflexiones que se presentaban eran suficientemente claras?
-¿Consideráis que a los alumnos les ha sido difícil saber en qué aspectos concentrarse debido a la densidad de la información?
-¿Creéis que es útil realizar este ejercicio semanalmente?

5. En cuanto a la experiencia de que los alumnos escribieran regularmente el diario al final de cada clase.
-¿cuál es tu valoración de este ejercicio?

-¿qué utilidad crees que ha tenido para los alumnos?
-¿qué utilidad ha tenido para ti?¿qué tipo de información te han transmitido en los diarios?

6. En cuanto a la experiencia de escribir tú un diario al final de cada clase.
-¿te ha gustado y te has sentido cómodo/-a?

-¿lo habías hecho anteriormente? ¿te ha sido fácil? ¿te ha sido útil? ¿Por qué? ¿lo volverías a hacer en cursos posteriores?

7. Quisieras añadir alguna cosa ...

Al final, darles las gracias por su participación activa.

Annex 10: Guió de l´entrevista col.lectiva final amb els aprenents

Grup de català (14/1/2004): grups de 3 persones (3 o 4 grups?)
Grup de castellà (16/1/2004): grups de 4 persones (4 o 5 grups?)
L´entrevista la gravaré en video i en audio

Introducció a l´entrevista: Hem estat un semestre treballant conjuntament, us vaig proposar a l´inici de treballar amb uns instruments, les pautes, i també de dur setmanalment un diari i ara arriba el moment de fer una mica de balanç de l´experiència

1. En primer lloc, i tenint present que aquest ha estat el vostre primer contacte amb la interpretació:
   -quins aspectes destacaríeu de la interpretació consecutiva,
   -del vostre aprenentatge,
   -i de l´assignatura en general?

2. I, en segon lloc, voldria que parléssim una mica de:
   -com us heu sentit a les classes,
   -de les relacions amb els docents i amb la resta de companys,
   -de si us ha intimidat la presència constant de la càmara i la meva presència, etc.

(L´objectiu d´aquestes dues primeres preguntes és que ens serveixin per trencar el gel, per això són preguntes tan generals i perquè ens permetin després passar a parlar de l´experiència concreta).

4. Ara m´agradaria que parléssim de l´instrument que ens ha acompanyat durant tot el semestre: les pautes de reflexió.

   -penseu una mica com les heu utilitzat?
   -quina valoració en feu? Si haguéssiu de relacionar-hi algun concepte parlaríeu de mandra, d´interès, de costum, etc. També seria interessant que comentessin si l´exercici setmanal amb la pauta se´ls feia molt pesat.
   -per a què us han servit concretament?
   -creieu que us han influït d´alguna manera en el vostre aprenentatge de la interpretació consecutiva?
   -a part dels moments de classe en què hi heu treballat perquè us ho ha demanat el docent explícitament, les heu utilitzat en algun altre moment, ja sigui a dins o a fora de classe?

   -us vam demanar que durant les vacances de Nadal reviséssiu totes les pautes amb l´objectiu d´escriure un petit informe sobre la vostra evolució en l´aprenentatge de la interpretació consecutiva. Fent un cop d´ull a les

pautes, ho vau poder fer amb facilitat? Les pautes són, d´alguna manera, un testimoni de la vostra evolució?

4. Quant a l´experiència d´haver d´escriure regularment un diari ...

-havíeu fet mai l´experiència d´escriure un diari personal?
-us ha agradat i us hi heu sentit còmodes?
-us ha estat fàcil?
-us ha estat útil? Per què?

5. Altres comentaris.

-Al final donar-los les gràcies per la seva participació activa.