



Este artículo intenta reflejar la importancia del aprendizaje cooperativo del alumno durante su formación en la modalidad de simultánea y recoge y presenta los resultados obtenidos de un proyecto didáctico experimental de aprendizaje cooperativo llevado a cabo en un curso académico de la asignatura Técnicas de Interpretación Simultánea, sección inglés, de la Universidad de Málaga.

El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo en la formación del intérprete en la modalidad de simultánea

This article highlights the importance of team work and cooperative learning in the practice of the simultaneous mode in the classroom. It also compiles and presents the results obtained from a cooperative learning project carried out in the simultaneous module taught at Malaga University

MARÍA GRACIA TORRES DÍAZ
Universidad de Málaga



INTRODUCCIÓN

«When you see geese heading south for the winter, flying in a 'V' formation, think about what science has learned about why they fly that way. As each bird flaps its wings, it creates uplift for the bird immediately following it. By flying in a 'V' formation, the whole flock can fly at least 71% farther than if each bird flew on its own. Perhaps people who share a common direction can get where they are going quicker and easier if they cooperate» (Mears y Voehl, 1994, 2).

Aunque el ejercicio de interpretación simultánea sea una actividad realizada, por lo general, en una cabina por dos intérpretes que intercalan su actividad a intervalos de veinte minutos, esta práctica compartida de trabajo en equipo no ha sido todavía pertinentemente incluida, ni en los trabajos de investigación sobre la modalidad de simultánea, ni en aquellos dedicados al aprendizaje cooperativo en psicología,¹ a pesar de ser considerada por algunos autores como una de las aptitudes necesarias para el ingreso a un curso en interpretación de conferencias (Lambert, 1991, 56).

Además, el código deontológico de AIIC, en su séptimo artículo enfatiza la necesidad del trabajo en equipo del intérprete en cabina:

«With a view to ensuring the best quality interpretation, members of the Association: shall not, as a general rule, when interpreting simultaneously in a booth, work either alone or without the availability of a colleague to relieve them should the need arise»

¹ Tan sólo podemos señalar algunos trabajos dedicados más bien a la enseñanza en equipo que al aprendizaje de la interpretación de conferencias y más concretamente al de la interpretación consecutiva: un centro norteamericano The Monterrey Institute, y otro danés, The Copenhagen Business School, en los que se llevan a cargo cursos de interpretación consecutiva en los que dos profesores, representantes de las lenguas A y B de los alumnos, trabajan conjuntamente monitorizando los ejercicios realizados por los alumnos en el aula.

² Versión 1994.

El presente trabajo está dedicado a la inclusión del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo en la metodología formativa del alumno en la modalidad de interpretación simultánea. Entendemos como trabajo en equipo la actividad de sinergia en la que se combinan los esfuerzos de dos o más personas para que el resultado final obtenido sea superior al de la suma de los esfuerzos individuales. Definimos como aprendizaje cooperativo al apoyo interactivo realizado entre alumnos, que motiva y refuerza las capacidades individuales de aprendizaje y desarrollo en una determinada técnica.

1 LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

«The typical courses for teaching specific subject matter concentrate primarily on the subject matter and only very little on the methods».
(Sharan, 1990, 2)

El método de aprendizaje e introducción a esta modalidad utilizado en la sección de inglés de la Universidad de Málaga pretende orientar la adquisición de este modo de interpretación hacia la naturaleza del proceso de la interpretación simultánea que se considera como una técnica-habilidad formada por una serie de sub-habilidades que se practican por separado, de una forma desglosada y progresiva, a través de ejercicios que cubren estos tres sectores:

1. Los elementos propios al proceso (la cohabitación de dos lenguas, la simultaneidad de la escucha y el habla, el desfase); y las actividades realizadas durante el proceso:

- a. La monitorización del *output* compartida con la comprensión y escucha del *input*.
- b. El almacenamiento de la información *input*.



c. La activación de la información almacenada, *input* y *output*, para mantener la textura³ del discurso.

d. La búsqueda de los equivalentes.

e. El análisis de la información.

2. **Los elementos subordinados al proceso** relacionados con el discurso (terminología, cifras, nombres propios, siglas, etc), y el contexto (el uso de la cabina en una sala de conferencias, etc).

3. **Las variedades de esta modalidad** (la interpretación a la vista, el ejercicio de relé, etc).

Nos encontramos por lo tanto con tres tipos de ejercicios diferentes:

1. **Ejercicios dirigidos hacia la naturaleza y características del proceso:** ejercicios de *cloze*, ejercicios de *shadowing*, ejercicios de *time-lag* o desfase, ejercicios de traducción a la vista y ejercicios de anticipación.

2. **Ejercicios subordinados al proceso que tienen que ver con la naturaleza del discurso y el contexto:** ejercicios con nombres propios y países, ejercicios con números.

3. **Ejercicios relacionados con las variedades de esta modalidad:** ejercicios de interpretación a la vista y relé.

El objetivo de estos ejercicios es la práctica comprensiva y desglosada del proceso dividido en unas sub-habilidades que se practican por separado hasta ser adquiridas, antes de practicar ejercicios de interpretación reales en cabina (Torres, 1998).

Los elementos subordinados están relacionados con la naturaleza del discurso que nos propone un orador y las características del contexto en el que éste se presenta. En este segundo punto, proponemos ejercicios que a partir de la práctica del proceso mismo y sus características, entrenan al alumno en el procesamiento, y en algunos casos conversión, de los elementos no semánticos o parcialmente semánticos de un discurso. La

incorporación de estos ejercicios contribuye a familiarizar al alumno con estos elementos que se almacenan como experiencias en la memoria a largo plazo del futuro intérprete.

Todos los ejercicios forman al candidato en el proceso mismo de este modo de interpretación y en sus sub-habilidades. El ejercicio de *cloze* ejercita la capacidad de análisis, así como la búsqueda de equivalentes; el ejercicio de *shadowing* entrena al alumno a monitorizar su *output* a la vez que escucha un *input* que pronto convertirá en *output*; el ejercicio de *time-lag* ejercita la memoria del candidato y le mantiene alerta almacenando y activando *input* y *output*. Los ejercicios de anticipación contribuyen igualmente a desarrollar todas estas facetas.

El ejercicio de traducción a la vista hace que el alumno practique el análisis de la información, la búsqueda de los equivalentes y la expresión, con el apoyo del texto escrito y sin el esfuerzo añadido que le exigiría un texto oral: el acento, la identificación auditiva de términos conocidos, etc.

En los cursos formativos en interpretación de conferencias, los ejercicios practicados en clase suelen hacerse a partir de textos escritos. El procedimiento es el siguiente: se presenta un texto en clase; los alumnos tienen unos minutos para leerlo en voz baja, o en voz alta, comentando los problemas terminológicos con el profesor; los alumnos pasan a realizar la grabación de la versión oral del texto.

Sin embargo, la estática del texto escrito hace que los alumnos se acostumbren a tomarse un tiempo realizando el ejercicio, desactivando así la ya iniciada fase de velocidad y rapidez de reacción que se consiguió con los ejercicios de *shadowing*, *time-lag* y *cloze*. Por lo tanto, nosotros proponemos en clase ejercicios de traducción a la vista a partir de subtítulos, que obligan al alumno a mantener el compás de la presentación de secuencias y por tanto, a ceñirse a un tiempo determinado. La actividad, además de ser más eficaz, también termina siendo más

³ La función de la textura es hacer que los diversos elementos de un texto aparezcan unidos.



divertida. El desarrollo del ejercicio es el siguiente: los alumnos, documentados ya sobre el tema sobre el que tratará el vídeo, realizan la interpretación de éste siguiendo los subtítulos en inglés que aparecen en la pantalla⁴.

El ejercicio de interpretación a la vista es frecuente en los cursos formativos de interpretación de conferencias, se realiza en la práctica real cuando el intérprete que recibió de antemano el discurso del orador, realiza un ejercicio de traducción a la vista del texto que se presenta, a la vez que atentamente escucha y analiza el *input* que recibe a través de los auriculares en cabina. Este ejercicio que simultanea la lectura con la escucha y la expresión, recibe el nombre de interpretación a la vista, y suele incluirse en los estadios formativos avanzados del futuro intérprete.

Una vez formado el alumno en la práctica de todas estas sub-habilidades se introducen ejercicios de interpretación reales para los que también deberán documentarse.

2. LA INCORPORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

«Cooperative efforts result in more frequent use of higher-level reasoning strategies, more frequent process gain, and higher performance on subsequent tests taken individually than do competitive or individualistic efforts». (Johnson, 1990, 26)

Los alumnos, distribuidos en dos grupos de 12 alumnos y por parejas, al ser posible las mismas desde el comienzo del curso, realizan sus ejercicios en una sala de interpretación con 6 cabinas dobles.

⁴ Se mantiene también la versión auditiva, pues el alumno debe recibir siempre un *input* a través de unos auriculares. Esta actividad también inicia al alumno en la práctica del ejercicio de interpretación a la vista.

El trabajo en equipo se incorpora en el momento en el que los alumnos realizan ejercicios de traducción a la vista, ejercicios de interpretación reales y ejercicios de interpretación a la vista, para dos tipos de actividades distintas: la documentación sobre el tema en cuestión y el ejercicio de interpretación en clase.

Objetivos de esta actividad

Específicos

- Podríamos mencionar más de un objetivo:
- conseguir que el alumno se involucre más en la asignatura
 - mejorar su aptitud como intérprete
 - aprender de los aciertos y errores del compañero
 - mejorar las habilidades de los alumnos
 - crear una situación real en el aula

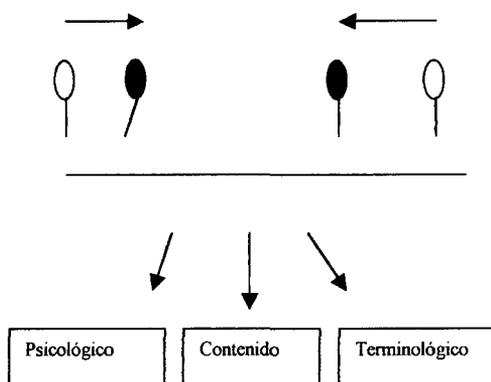
Generales

Conseguir que la producción de cada cabina sea de mejor calidad que si se aportaran esfuerzos individuales.

Desarrollo de la actividad en equipo:

Los temas a interpretar se anuncian una semana antes para que los alumnos realicen el ejercicio de documentación. Los alumnos que trabajarán por parejas en las cabinas, aportan a clase la documentación encontrada. Mientras un alumno comienza a interpretar el ejercicio propuesto en clase, el otro alumno, al frente de la documentación, escucha el *input* del orador y la *output* del compañero, ofreciendo su apoyo a través de notas demostrativas, si es que es necesario. Después, se realiza un relevo anunciado por el profesor ⁵y el alumno que antes interpre-

⁵ Los relevos se hacen de forma que ambos alumnos interpreten más o menos la misma cantidad de *input*.



Dibujo n.º1. Trabajo en equipo en cabina

tó apoya ahora a su compañero de igual forma, como se refleja en el dibujo n.º1.

El dibujo simula el micrófono encendido y apagado en cabina y el trabajo del compañero en cabina que puede cubrir tres sectores:

1. **Psicológico:** clima positivo y apoyo al compañero.
2. **Contenido:** aportando notas demostrativas y escuchando tanto el *input* del orador como el *output* del compañero.
3. **Terminológico:** escuchando el *input* del orador y el *output* del compañero.

Evaluación de la actividad:

Para la evaluación de la actividad, realizada desde finales del primer cuatrimestre hasta el mismo día del examen, éste incluido, los alumnos completaron una encuesta (véase encuesta en el anexo). La encuesta, de 17 preguntas, está dividida en cuatro secciones: una de datos personales en el que aparece la edad del alumno y si éste es diestro o zurdo; una sección de información relevante, en la que se pide que el alumno especifique si realizó alguna vez otras

actividades en equipo, entre otras preguntas pertinentes; una tercera sección, en la que se pide al alumno que valore la formación en equipo recibida en interpretación; y una última, en la que se pide al alumno que valore el examen realizado también en equipo. Por último, se incorpora una pregunta que intenta averiguar si el alumno estaba sentado en la parte derecha o izquierda de la cabina en el momento del examen y si estaba cómodo en este lugar.⁶

Número de alumnos evaluados: 30

Número de alumnos que realizaron la encuesta: 30

Número de alumnos que solía venir a clase: nunca más de 24

Resultados obtenidos por secciones:

Datos personales: las edades oscilan entre los 21 y 24 años; dos alumnos tienen 26 años. 7 alumnos son varones y el resto mujeres. 29 alumnos diestros, un alumno zurdo.

Información relevante:

Dentro de esta sección, podemos resaltar la pregunta número 1 y la 3 de la encuesta. Con respecto a la primera pregunta, todos los alumnos comentan haber realizado actividades en equipo, la mayoría de éstas de carácter deportivo o académico. Con respecto a la tercera pregunta, la mayoría de los alumnos, un 59%, prefiere realizar actividades en equipo; el 6%, a veces; el 25% admite que va a depender del tipo de actividad; un 10% del total confiesa preferir trabajar solo (véase gráfico en el anexo).

⁶ Al estar sentados de dos en dos, y no de uno en uno por cada cabina para examinarse, el alumno no puede quizás elegir sentarse en un lado u otro de la cabina.





Formación en equipo

En esta sección podríamos valorar las respuestas a las preguntas 9 y 14. Con respecto a la pregunta nº 14, el 94% de los alumnos valora como positiva la experiencia de formación cooperativa, un 3% del total la valora como negativa, y un 3% no contesta por no haber asistido con asiduidad a clase (véase gráfico en el anexo).

Con respecto a la pregunta número 9, podemos apuntar los siguientes comentarios positivos y negativos aportados por los alumnos con respecto a la actividad cooperativa de sus compañeros.

Comentarios positivos:

– «Aprendes mutuamente de los fallos y los aciertos».

– «El saber que él falla también hace que no me sienta tan mal a veces. Me ayuda a seguir si me quedo callada. Me pasa información con los papeles. Ver como él era capaz de solucionar problemas de vocabulario sin conocerlo».

– «Se documentaba mejor que yo y me explicaba muchos conceptos que yo no conocía».

– «Me ha animado siempre. Me ha ayudado mediante notas, además me ha llamado la atención cuando me estaba equivocando (soy muy despistado)».

– «Me corrige cuando hago algo mal».

– «He aprendido vocabulario de él».

– «Me ha ayudado a relajarme».

– «Me apuntaba lo que yo no entendía mientras interpretaba».

– «Su documentación completaba la mía».

– «Es muy positiva y me ayudaba a tranquilizarme, ya que soy muy nervioso».

– «Me sube la moral, me tranquiliza».

– «Juntas realizábamos un trabajo más completo».

– «Me ha servido para ayudarme con las fechas y los números».

– «He aprendido mecanismos para explicar una palabra sin hablar, bien por gestos o símbolos».

Comentarios negativos:

– «No me gusta que me corrijan, me gusta más hacerlo yo solo, aunque lo haga mal».

– «A veces te puedes poner más nervioso, si tocan el aparato, hacen ruido o se mueven mucho».

Evaluación en equipo

Con respecto a la pregunta nº 15, un 3% habría preferido hacer el examen sin un compañero en la cabina, un 6% contesta que les habría dado igual, por último, un 3% contesta sí y no: «sí, pues te sientes más arropado y no, si no te está saliendo bien, pues te pones aún más nervioso» (véase gráfico en el anexo).

Por último, con respecto a las últimas preguntas 16 y 17, un 17% comenta ser diestro y haberse encontrado incómodo al estar sentado en la parte izquierda de la cabina. El resto de los alumnos, un 88% confiesa haberse sentido cómodo en el lugar que ocupaba en la cabina en el momento del examen. El alumno zurdo comenta haberse sentido cómodo al estar sentado en la parte derecha de la cabina (véase gráfico en el anexo).

Conclusión con respecto a los resultados obtenidos en la encuesta y los formativos generales obtenidos con la experiencia de trabajo en equipo en cabina durante el curso académico

Los resultados de la encuesta nos demuestran que tanto el seguimiento formativo en equipo, como el examen final realizado con un compañero en cabina, igual que ocurriría en una situación real, fueron del agrado del curso. (Véanse gráficas en el anexo.)

Se cumplen los objetivos que en un principio se buscaron, el alumno consigue involucrarse más en la asignatura, falta incluso menos, por no dejar a un compañero enfrenándose solo a un ejercicio propuesto para clase, además aprende de los aciertos y errores



de su compañero de cabina. Se consigue mejorar la producción de cada cabina y además se logra crear un clima muy positivo en el aula. Antes de iniciarse la interpretación del ejercicio propuesto, los alumnos distribuidos en cabinas dobles, revisan conjuntamente la documentación obtenida y se preparan para escuchar *input* y *output* y para interpretar el ejercicio. Sin embargo y aunque la experiencia fue del todo muy positiva, como se refleja en el resultado obtenido a través de las encuestas, algunos alumnos, aunque tan sólo un 3%, prefieren realizar el ejercicio sin un compañero en cabina y otros prefieren sentarse en la parte derecha o izquierda de la cabina, y se sienten incómodos si no ocupan el lugar elegido durante el desarrollo del ejercicio. Estos hábitos podrían estar relacionados quizás con otros estudios realizados sobre los hábitos de escucha de *input* y *output* a través de un auricular, y merecerían, sin lugar a dudas, un estudio aparte.

ANEXO

1 ENCUESTA
TÉCNICAS DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA
SECCIÓN INGLÉS. CURSO ACADÉMICO 2001-2002

Datos personales:

Nombre del alumno:

Edad:

Diestro o zurdo:

Información relevante:

1. Actividades que realizas o has realizado en equipo (deportes, otras; especifica cuándo):
2. ¿Cuál era tu papel en estas actividades?
3. ¿Prefieres trabajar solo o en equipo?
4. ¿Cuáles piensas que son las cualidades que necesitas tener para trabajar en equipo?
5. ¿Qué elementos piensas que son negativos para el buen funcionamiento del trabajo en equipo?

Formación en equipo

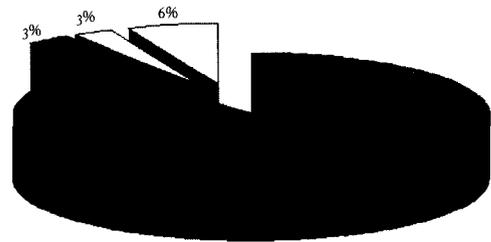
6. ¿Has tenido un compañero más o menos constante durante tus horas formativas en cabina?
7. ¿Habéis trabajado normalmente en equipo?
8. ¿Os habéis documentado en equipo?
9. ¿Te ha servido, en esta etapa formativa en equipo, la labor de tu compañero? ¿De qué manera?
10. Si por el contrario crees que ha entorpecido tu formación, explica cómo y por qué
11. ¿Qué características valoras como positivas de tu compañero/s de cabina?
12. ¿Qué características consideras negativas de tu compañero/s de cabina?
13. ¿Cómo crees que habría mejorado su actuación?
14. ¿Valoras como positiva esta experiencia formativa en equipo?

Evaluación final en equipo

15. Sin tener en consideración las características del examen propuesto para hoy ¿Consideras positivo haber tenido la posibilidad de realizarlo en equipo?
- Además, contesta a las siguientes preguntas:
16. Sentado en la parte derecha o izquierda de la cabina:
 17. ¿Cómodo en este lugar?

2 GRÁFICOS

VALORACIÓN DEL EXAMEN FINAL REALIZADO EN EQUIPO

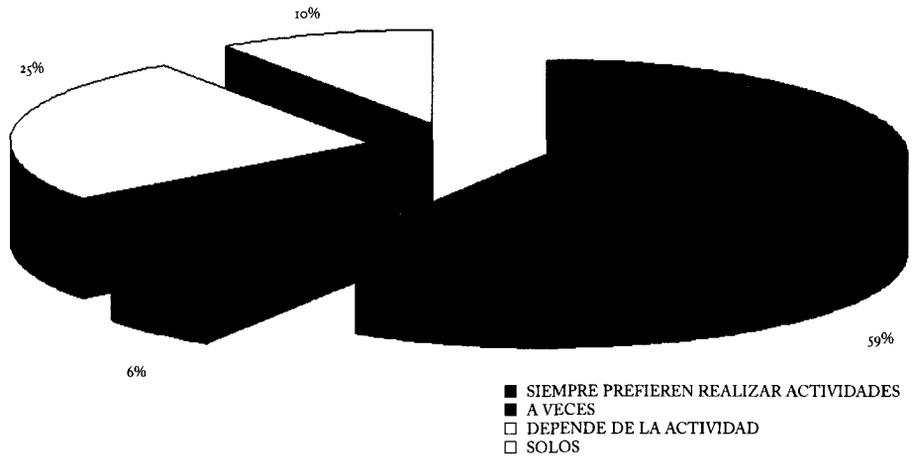


- HA PREFERIDO HACERLO EN EQUIPO
- HABRÍA PREFERIDO HACERLO SOLO
- SI Y NO
- ME HABRÍA DADO IGUAL



104

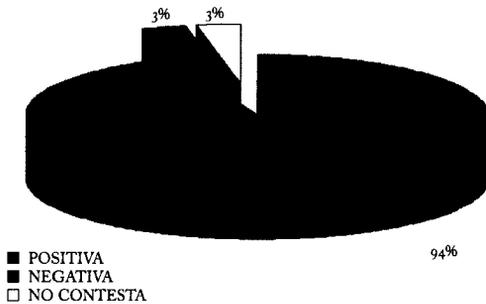
POSTURA SOBRE LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN EQUIPO



LUGAR OCUPADO EN LA CABINA



VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA COOPERATIVA



RECIBIDO ENERO DE 2003

BIBLIOGRAFÍA

Boletín AIIC, Ginebra, 1997.
 Lambert, S., «Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa», *Meta*, XXXV, 4, 1991.
 Mears, P., y Voehl, F., *Team Building, A structured learning approach*, St. Lucie Press, Florida, 1994.
 Sharan, S. (Ed), *Cooperative Learning. Theory and Research*, Praeger Publishers, Nueva York, 1990.
 Johnson, D., y Johnson, R., «Cooperative Learning and Achievement», *Cooperative Learning. Theory and Research*, Praeger Publishers, Nueva York, 1990.
 Torres Díaz, M.G, *Manual de Interpretación Consecutiva y Simultánea*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1998.