

El desván del aprendiz intérprete: herramienta web de apoyo a la formación en interpretación de conferencias

Sofía García Beyaert

Universidad de Granada
LINK interpreting & society
sofiagarcia@linkinterpreting.com

Resumen: La formación en interpretación de conferencias no sólo es exigente sino que presenta peculiaridades que la distinguen claramente de cualquier otra asignatura que el estudiante haya podido cursar antes. Estas diferencias residen tanto en los requisitos exigidos como en los métodos de formación. Así, el estudiante debe enfrentarse a la difícil tarea de aprender las técnicas de interpretación al tiempo que «aprende a aprender» en su nueva formación. Estas circunstancias pueden constituir una fuente de ansiedad y representar un obstáculo en su proceso de formación. La hipótesis de que la existencia de un marco de referencia para el autoaprendizaje (individual y) colectivo puede ayudar a reducir el nivel de ansiedad ha motivado el desarrollo del «Desván del Aprendiz Intérprete»; una herramienta web que se construye en el marco de la investigación-acción y desde la experiencia como estudiante en interpretación de conferencias. El *Desván* ha sido diseñado como fuente de ideas y recursos sugeridos que puedan servir de guía en la reflexión y búsqueda personales que son aconsejables a lo largo de la formación en interpretación de conferencias.

Palabras clave: Formación en interpretación con ordenadores, Herramientas para el aprendizaje, Gestión de la ansiedad

Introducción

El *Desván del aprendiz intérprete* (www.desdiz.com) fue diseñado como espacio virtual al que el estudiante de interpretación pueda acudir para encontrar objetos de su interés. El que abra por primera vez la puerta del desván, podrá hurgar entre las cajas para encontrar objetos ya conocidos y otros insospechados. Los que estén ya familiarizados con el espacio sabrán dónde encontrar sus objetos favoritos.

El *Desván del aprendiz intérprete* es una herramienta de apoyo para la formación en interpretación de conferencias en forma de página web. En ella se comparten recursos e ideas para el progreso personal en una formación exigente que requiere del estudiante importantes esfuerzos de adaptación y el desarrollo de aptitudes particulares.

En este trabajo presentamos la motivación y el marco de creación y desarrollo de esta herramienta y sus características básicas.

Abstract: Training in conference interpreting is not only demanding but also unique. Both the requirements and the training methods are different from those of any other course of study. As students cope with the challenging process of acquiring interpreting skills, it is necessary to «learn how to learn». Such circumstances are likely to become a source of anxiety that can hamper the learning process. The hypothesis that the availability of a frame of reference can help diminish stress, has motivated the development of the web tool «Desván del aprendiz intérprete» («The Apprentice Interpreter's Attic»). It is inspired by action-research principles and is based on the author's experience as a trainee. It is meant as a source of suggested ideas and resources that may be used to guide the personal quest the personal quest and self-reflection that are desirable in conference interpreting training.

Key words: Computer Assisted Interpreter Training (CAIT), Learning tools, Stress management

Tras presentar el contexto en el que nace, exponemos el marco teórico-metodológico que inspira este proyecto —la investigación-acción— y que da lugar a las etapas de diagnóstico, definición de objetivos y desarrollo de la acción que describimos en este mismo orden a continuación.

Contexto

La iniciativa para el desarrollo de esta herramienta de apoyo al aprendizaje nace tras finalizar la especialidad en interpretación de conferencias en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Dicha especialidad ahonda en las destrezas adquiridas en asignaturas troncales de iniciación de cursos anteriores (Técnicas de Interpretación) y representa un curso completo de la Licenciatura en Traducción e Interpretación para aquellos estudiantes que optan por este itinerario de especialización. La idea del *Desván* toma forma como proyecto fin de carrera a lo largo del curso académico 2004-2005.

Como explicamos más adelante – en el apartado dedicado al ‘Diagnóstico’– los aprendizajes y destrezas que requiere la especialidad van más allá del ya de por sí complicado desarrollo de las técnicas necesarias para la actividad de la interpretación. En una especialidad en que las exigencias son constantes y la presión personal elevada y continuada el apoyo entre compañeros puede llegar a jugar un papel fundamental. Así, las ideas y consejos de los estudiantes que ya han recorrido el camino pueden ser de gran ayuda para los que inician la travesía.

En este contexto, y al amparo de otros proyectos de desarrollo de materiales para la formación de intérpretes e innovación docente coordinados por el Dr. De Manuel Jerez, comienza a tomar forma la idea del *Desván del Aprendiz Intérprete*.

Marco teórico-metodológico: la investigación-acción

Siguiendo los pasos de estos otros proyectos en marcha, el desarrollo de nuestra herramienta se enmarca en el marco teórico-metodológico de la investigación-acción.

Consideraciones generales

El método de la investigación-acción proviene del paradigma de la «crítica reflexiva» y se aleja de los tradicionales métodos de investigación positivistas. En una definición que parece englobar la diversidad de ámbitos en que se ha aplicado la investigación-acción, Halsey (1972, citado en Cohen y Manion, 1990: 271) describe el método como sigue: «investigación en la acción es la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de tal intervención». Esta definición puede completarse con los pasos descritos por Blum (1959, citado en Cohen y Manion, 1990: 272):

El uso de la investigación en la acción en las ciencias sociales puede resolverse con dos pasos: un paso de diagnóstico, en el que se analizan los problemas y se desarrollan las hipótesis; y un paso terapéutico en el que se prueban las hipótesis mediante un experimento de cambio dirigido conscientemente, preferiblemente en una situación de vida social.

Kurt Lewin (1952), considerado precursor de la investigación-acción en las ciencias sociales a partir de 1946, definió este método como «una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión». Esta definición por ciclos sigue vigente entre los investigadores educativos hoy en día (De Manuel, 2006).

Aplicada a las aulas, esta espiral autorreflexiva puede cumplir diferentes objetivos. Cohen y Manion (1990: 274) separan en cinco categorías los propósitos de la investigación-acción en la escuela y las aulas. Retomamos aquí las

más relevantes para las características de nuestro trabajo: «(1) es un medio de remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o mejorar de alguna manera un conjunto dado de circunstancias», «(3) es un medio de introducir métodos adicionales e innovadores a la enseñanza y aprendizaje en un sistema en marcha que normalmente se inhibe de la innovación y el cambio» y finalmente, «(5) aunque carente del rigor científico de la verdadera investigación científica, es un medio de proporcionar una alternativa preferible al método impresionista, más subjetivo para la resolución de problemas en las aulas».

Aunque los métodos de la investigación-acción se emplean desde muy pronto en el campo de la educación, éstos no acabarán de implantarse hasta mediados de los años 70, a partir de las aportaciones de Stenhouse (1968, citado en De Manuel 2006) que introduce el concepto de los docentes investigadores en la escuela secundaria.

Este concepto de investigador docente llega a caracterizar la investigación-acción en las aulas. Cohen y Manion (1990: 276), al citar las diferentes posibilidades de iniciación de proyectos de investigación-acción en grupo en las escuelas, siempre incluyen al menos a un maestro en cada grupo.

Las consideraciones sobre la investigación-acción en las aulas de educación superior pueden variar respecto de las de educación primaria y secundaria. En general, la metodología de la investigación-acción se caracteriza por su flexibilidad en los métodos. No es disparatado pensar que, muy probablemente, si retomásemos la clasificación de grupos iniciadores de la investigación-acción en el caso de la educación superior, encontraríamos en alguno de ellos la presencia de estudiantes como participantes en la investigación. A diferencia de los alumnos de primaria y secundaria, la capacidad autorreflexiva de los estudiantes universitarios permitiría la implicación de los mismos en la investigación. Elliott (1993: 103, citado en De Manuel 2006) habla del concepto de triangulación en la metodología de la investigación-acción, que consiste en contrastar la visión del investigador con la de los sujetos y la de otros investigadores. En la línea de este concepto, los estudiantes podrían tener aportaciones complementarias respecto de las conclusiones a las que podría llegar el docente investigador por sí sólo. De hecho, De Terra y Sawyer (1998) por una parte, y De Manuel (2002a) por otra, cuentan con los estudiantes en sus aplicaciones del método. Lo vemos con más detenimiento en el siguiente apartado.

La investigación-acción en la formación de intérpretes

Se conocen pocos estudios de investigación-acción en el ámbito de la enseñanza de la interpretación: «*Aside from some work on teaching-related issues, which might be*

brought under the heading of action research, the methodological option that has taken centre stage in research on (conference) interpreting is experimentation» (Pöchhacker, 2004: 65).

En la *Graduate School of Translation and Interpretation del Monterey Institute of International Studies (MIIS)*, la investigación-acción dicta la dinámica de la asignatura «*Readings on Interpretation*». A través de la autoevaluación de su producción y evolución en las clases prácticas, los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias de aprendizaje a la luz de las lecturas teóricas propuestas en esta asignatura y desarrollan de este modo las aptitudes necesarias para la interpretación consecutiva y simultánea. A partir de sus observaciones y evaluaciones sistemáticas, los estudiantes realizan trabajos finales para la asignatura y los someten a discusión con sus compañeros en el marco de proyectos de investigación-acción sobre su propio aprendizaje (De Terra y Sawyer, 1998: 22-24). De Terra y Sawyer, parten del principio de que la interpretación combina ciencia, técnica y arte y la formación debe entonces conciliar estos tres aspectos e incorporar métodos para el desarrollo de aptitudes más sistemáticas que los que se han puesto en práctica hasta la fecha. Para ello, «más que del «profesor como investigador», que en el marco de la docencia universitaria podría parecer una perogrullada, Sawyer nos introduce en el concepto de los estudiantes como investigadores de su práctica de aprendizaje en una fase cercana a la inserción profesional» (De Manuel, 2006).

En la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, De Manuel (2002b) recurre a la investigación-acción para evaluar las necesidades y efectos de la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la interpretación, como sugerirá Pöchhacker (2004: 202) más tarde. A partir del año 2000, comienza, en esta facultad, un trabajo conducente al desarrollo de una herramienta informática que permita una selección sistemática de material didáctico. Se pone en marcha el proyecto de innovación docente «Elaboración de material didáctico multimedia para las clases de interpretación» que da nacimiento a la base de datos *Marius* a través de la cual se describen, se catalogan y se seleccionan discursos grabados. La creación de esta base de datos persigue el doble objetivo de acercar la formación a la realidad profesional a través de grabaciones de conferencias reales y sustituir paulatinamente el papel del profesorado como oradores en las clases por las grabaciones para que así éste pueda centrarse en la escucha y evaluación de los estudiantes (De Manuel Jerez, 2007). Este proyecto, se encuentra ahora en su segunda fase bajo el nombre de «Virtualización de material didáctico multimedia procedente de la realidad profesional para la formación de intérpretes» —tal y como lo hemos mencionado en la introducción— y sus objetivos se extienden a la creación de una herramienta informática que

facilite el acceso a la base de datos *Marius* vía internet con material audiovisual suficiente para un curso completo de formación de intérpretes a partir del español, francés e inglés, que además permita la grabación de ejercicios, contenga enlaces a recursos suplementarios y posibilite la comunicación entre estudiantes y profesorado. En la línea de la investigación-acción, el material audiovisual creado y seleccionado es sometido a la evaluación por los estudiantes a través de cuestionarios que recogen sus percepciones del nivel de dificultad del discurso para su nivel de preparación. Ocupan un lugar central en el modo de proceder ya que permiten confirmar o rechazar el lugar atribuido a cada vídeo en la clasificación de la base de datos (apto para principiantes, nivel intermedio, etc.) así como obtener las informaciones necesarias para nuevos replanteamientos de la acción en cursos sucesivos.

La investigación-acción y el Desván del aprendiz intérprete

La reflexión y observación del entorno y la voluntad de introducir cambios específicos para tratar de lograr mejoras son lo que motiva la creación del *Desván*. En su fase de desarrollo, el trabajo en torno a la creación de la herramienta cubre lo que corresponde al paso de diagnóstico de Blum y los de planificación y acción descritos por Lewin. Las actividades de observación y reflexión se abordan someramente con la propuesta de investigaciones derivadas que se proponen en la conclusión.

Lewin (1952, citado en Carr y Kemmis, 1986: 174), al describir el proceso de la investigación-acción, indica que «la planificación suele comenzar por algo que podríamos describir como una idea general. Por un motivo u otro se nos representa que podría ser conveniente alcanzar cierto objetivo». En nuestro caso, la observación de ciertas peculiaridades inherentes a la formación en interpretación de conferencias que pueden, a nuestro juicio, representar obstáculos para el aprendizaje, nos lleva a buscar la manera de reducir sus efectos negativos, a través de nuestra herramienta. Éste sería, a grandes rasgos, el diagnóstico de la situación mejorable que nos concierne y que explicamos en más detalle en la primera parte de la siguiente sección. Tras esta primera etapa de la planificación, Lewin nos dice que «el primer paso consiste en examinar la idea con detenimiento a la luz de los medios disponibles». Este proceso de examen de la situación lo reflejamos exponiendo en la segunda parte de la siguiente sección los objetivos de acción que establecemos como deseables y factibles para tratar de mejorar la situación observada. Finalmente describiremos el método empleado para llevar a cabo la acción que hemos ideado para iniciar un primer ciclo de la espiral de Lewin. En este sentido, consideramos que la construcción inicia un primer ciclo de la espiral de Lewin.

Génesis, desarrollo y características de la herramienta

Diagnóstico: peculiaridades observadas en la formación en interpretación de conferencias:

Es de sobra sabido que la profesión de Intérprete de Conferencias presenta ciertas especificidades que hacen de ella una profesión que tiene poco de común. El carácter singular de la profesión parece calar también en la formación en Interpretación de conferencias. En base a la experiencia como estudiante en cuatro de las asignaturas de la especialidad de interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada, nos atrevemos a afirmar que estas características pueden causar desconcierto entre los alumnos que, como consecuencia, no saben bien cómo abordar su formación.

Por una parte, se trata de una formación eminentemente práctica que, si bien recurre en algunos casos a lecturas teóricas, – Moser-Mercer (1994) lo menciona como condición de calidad: «*good interpreting programs integrate theoretical insights into the teaching*», (citado en De Terra y Sawyer, 1998: 22) – tiene como objetivo básico la adquisición de unas aptitudes prácticas mediante el asentamiento de unas técnicas determinadas.

Los estudiantes de interpretación se ven sometidos a la puesta a prueba de sus aptitudes, conocimientos y capacidades de forma constante. En ocasiones deberán realizar ejercicios delante de sus compañeros, en otras oírán las correcciones y evaluaciones de sus profesores ante el resto de la clase, sometiéndose así a juicios ajenos constantes siendo el centro de atención. También durante su trabajo personal se mantiene la presión: será necesario autoevaluarse de forma objetiva y autocrítica para poder progresar. Esta puesta a prueba continuada no suele darse en otras asignaturas más teóricas en que el papel del estudiante es mucho más pasivo y en que sólo se pone a prueba su capacidad en determinadas ocasiones: exámenes y, a veces, ejercicios esporádicos de evaluación continua.

Además, el tipo de tareas realizadas en las asignaturas de interpretación de conferencias también se distingue por el hecho de no dejar huella palpable. A diferencia de otras asignaturas en que los apuntes tomados en clase, o los ejercicios hechos sobre papel, permiten palpar el trabajo realizado y ofrecen así cierta seguridad al estudiante, en interpretación, no queda rastro material del trabajo realizado por el estudiante (salvo alguna grabación y alguna corrección de ejercicios).

Por otra parte, los estudiantes de Interpretación de Conferencias, suelen tener más de una y hasta cuatro asignaturas de interpretación. Así se recomienda para poder adquirir la técnica necesaria y para tener una formación completa en lo que en planes de estudios anteriores solía formar un

bloque de especialidad. Las distintas asignaturas impartidas por diferentes profesores y en distintos idiomas aportan al estudiante una diversidad de enfoques en la formación que resulta muy enriquecedora e interesante. No obstante, esta diversidad, presenta también el inconveniente de contribuir a la sensación de desconcierto de los estudiantes. A diferencia del aprendizaje en otras asignaturas, la adquisición de la técnica objeto de la formación en interpretación de conferencia, al correr a cargo de distintos profesores, no tiene una identidad atribuible en la mente del estudiante. El aprendizaje se sale por completo del enfoque más colegial en el que el estudiante se puede amparar en otras asignaturas de la carrera: el profesor dicta (apuntes, la ejecución de ejercicios, la lectura de un capítulo, etc.), el alumno ejecuta y la recompensa está entonces garantizada. La interpretación de conferencia requiere mayor madurez en ese sentido. El alumno es el que gestiona su formación, el que debe descubrir cómo lograr la técnica necesaria con la ayuda de las indicaciones de los distintos profesores.

Teniendo en cuenta que estas circunstancias son, en su mayoría, nuevas para el estudiante, además de aprender la técnica, éste debe «aprender a aprender» esta técnica; aprender a gestionar y controlar la multitud de parámetros que intervienen en la actividad interpretativa (la concentración en la escucha, el control de la producción, la gestión de la memoria, la técnica de toma de notas en consecutiva, etc.) pero también en la formación práctica (la constancia en el trabajo, la capacidad de análisis del propio rendimiento, la tolerancia de la evaluación constante, el equilibrio entre las diferentes tareas propuestas por los profesores, etc.).

Si a todo esto se añade el hecho de que la actividad interpretativa es exigente de por sí (son muchas la cualidades que hay que reunir para lograr una interpretación de calidad), no cabe duda de que las fuentes de estrés para el estudiante son múltiples. La ansiedad derivada de todos estos condicionantes puede llegar a mermar sustancialmente las capacidades potenciales de los estudiantes. Como resultado de una encuesta realizada entre estudiantes de interpretación sometidos a un ejercicio de paráfrasis en la Universidad de Trieste, Russo (1995: 82) hace las siguientes observaciones:

Fear, uncertainty, lack of confidence, nervousness, uneasiness are all feelings hinted at by several students (15). The curricula of a training course in SI does not envisage counselling, of course. Yet there must be room for encouraging the student to face and overcome his discomfort through greater command of the techniques. Self-confidence and performance are indeed mutually influential factors.

La experiencia personal y la literatura (De Terra y Sawyer, 1998, y Russo, 1995, por ejemplo) nos indican que es productivo reflexionar sobre la manera que cada uno tiene de afrontar los ejercicios y la técnica porque conduce a con-

clusiones útiles para el progreso personal (de hecho, nuestra herramienta pretende fomentar esta práctica). Pero esta puesta en cuestión constante y este análisis del trabajo personal puede aportar muchos más frutos si se hace de forma guiada y con la certeza para el estudiante de que no se está alejando del camino recomendado. La reflexión guiada permite eliminar el ingrediente de ansiedad que conlleva la continua puesta en cuestión inherente al proceso de aprendizaje personal y las consecuentes pérdidas de tiempo y energía que ello implica.

En este sentido, tratamos de ofrecer una herramienta que permita reducir los efectos negativos de ciertas características que son propias de la formación en interpretación y, por tanto, inevitables, pero quizá sí paliables.

Objetivos: reducir los efectos negativos

Para alcanzar el objetivo general de reducir la ansiedad y evitar así que ésta merme las capacidades individuales de los estudiantes para progresar en su formación, proponemos el diseño de una herramienta que pueda cumplir la función de marco material. Se esconde detrás de esta propuesta la hipótesis de que logrando un marco de referencia, un material al que acudir a lo largo de la formación, se puede eliminar una de las fuentes de ansiedad que podría residir en la dispersión que se observa en cuanto a tareas, exigencias y materiales de trabajo. Éste podría tener un papel reconfortante para el estudiante en interpretación de conferencias que constantemente corre el peligro de verse perdido en el proceso de «aprender a aprender».

Este marco material se plantea como fuente de información y reflexión que pretende ayudar al estudiante a descubrir más rápido el método que mejor le convenga para el óptimo proceso de aprendizaje. Recopilando y organizando información útil para la especialidad, se trata de crear unos contenidos que se presentan a modo de sugerencia y que el estudiante puede adoptar, o que podrían suscitar otras técnicas o ideas más acordes con sus necesidades personales.

Así, el *Desván* se concibe como un lugar virtual de autoayuda que pueda resultar reconfortante y estimular la reflexión individual. A diferencia de otras iniciativas que explotan las posibilidades que ofrece la tecnología multimedia para la formación en interpretación (ver Sandrelli y De Manuel, 2007, para un estado de la cuestión), nuestra herramienta parte de la experiencia y reflexiones de un estudiante y no del cuerpo docente. Por esta razón, el *desván* se plantea como herramienta que sirve de fuente de reflexión a partir de las informaciones transmisibles de estudiante a estudiante. No se encuentra entre los objetivos incluir en la misma aspectos teóricos sobre ejercicios y métodos de adquisición de la técnica para la interpretación

consecutiva y simultánea, así como tampoco incluir material para la realización de ejercicios (discursos grabados o sus transcripciones). Así el *Desván* no pretende ser un repositorio de materiales sino una fuente de sugerencias con indicaciones, entre otras cosas, de posibles fuentes de discursos en internet. La puesta a disposición de los estudiantes y docentes de material que sirva para la realización de ejercicios de interpretación es el objetivo del proyecto de innovación docente que da lugar a la base de datos *Marius*. Hacemos entonces una distinción entre los objetivos de ambas herramientas que podrían quizá plantearse como complementarias.

Con este enfoque de fuente de sugerencias generales para aprender a adquirir la técnica, nuestra herramienta puede servir para estudiantes de todas las combinaciones lingüísticas. Su creación se enmarca, eso sí, en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y está pensada para sus estudiantes de la especialidad en interpretación de conferencias – ya se ha mencionado que además de las asignaturas troncales de técnicas de interpretación que responden a los requisitos de los planes de estudio de la Licenciatura en Traducción e Interpretación, en la Universidad de Granada se oferta un conjunto de asignaturas que constituyen un curso de especialidad diferenciado y que permiten profundizar en las destrezas introductorias adquiridas en las mencionadas asignaturas troncales de cursos anteriores. Aunque muchas de las sugerencias sean probablemente aplicables a otros centros de enseñanza, nos basamos en la experiencia vivida en nuestra institución, con las características propias de la formación en nuestro centro.

Acción: creación de la página web

La metáfora del *desván* nos permite organizar las informaciones de una página que, como su título ya anuncia, engloba contenidos muy dispares, que son por tanto, difíciles de clasificar de forma rígida. A cada sección se le atribuye un tipo de caja que podríamos encontrar en un *desván* (un baúl, una caja de herramientas, un fichero y una caja de zapatos usados para representar la experiencia) y a través de ellas clasificamos los apartados de una página que casi podría haberse concebido como cajón de sastre por la diversidad de sus contenidos.

Las secciones son las siguientes: el «Baúl de ideas», en que se trata de aportar respuesta a distintas dudas que podría plantearse el estudiante de interpretación al abordar su formación o ideas que podrían serle de utilidad y que no son inmediatas (surgen con la experiencia, como por ejemplo ideas para gestionar el tiempo de trabajo o algunas consideraciones sobre el uso de la voz); la «Caja de herramientas», que propone recursos útiles que pueden servir de apoyo a la formación (la mayoría de ellos en línea, como diccionarios

o medios de comunicación); y la sección «Desde la experiencia» en la que el estudiante puede encontrar mensajes de antiguos alumnos de la especialidad y de profesionales de la interpretación (algunos de ellos, formados en la FTI-UGR) que les brindan consejos y anécdotas «desde su experiencia». La cuarta caja, el «Fichero alfabético», no contiene contenidos propios, sino que cumple la función de ofrecer un acceso rápido a informaciones determinadas de las secciones «Baúl de ideas» y «Caja de herramientas». Así, la redacción de los contenidos se ha previsto en forma de fichas que tienen coherencia propia como texto independiente, pero que pueden estar enlazadas entre sí para conformar una sección temática del baúl o de la caja de herramientas. La navegación a través del baúl y la caja de herramientas sería típicamente la del usuario que lee por primera vez los contenidos, mientras que el fichero está pensado para encontrar fácilmente información a la que ya hemos accedido en ocasiones anteriores y que queremos volver a usar.

El soporte utilizado (una página web) resulta hoy en día bastante natural: el *e-learning* está cada vez más extendido y son cada vez más las herramientas de apoyo al aprendizaje que se pueden encontrar en línea. Desde que el Desdiz vió la luz se ha desarrollado, de hecho, en la Universidad de Ginebra, toda una plataforma para la formación en interpretación de conferencias (el *Virtual Institute*) destinada a facilitar el intercambio y las labores de estudiantes, profesores y profesores en formación (Motta, 2006 y See-

ber, 2006). En el momento de creación del *Desván*, se impuso el formato de página web no tanto por la tendencia natural de explotar la web como herramienta de comunicación y de creación de comunidades virtuales (dichas facetas no se explotan en la primera versión del *Desván*), sino más bien por el margen de creatividad mayor que una web ofrece frente a otros soportes. Este aspecto creativo se consideró importante para lograr una herramienta a la que los estudiantes recurran con frecuencia. En nuestra opinión, los aspectos formales son también importantes para lograr la función de marco material que buscamos. Por otra parte, el tipo de lectura que caracteriza a los portales web se amolda a los contenidos que engloba el desván: poco importa el orden en que se lean las secciones de la página. Es de hecho deseable que el acceso a estas secciones pueda hacerse de manera independiente, en función de las curiosidades o necesidades de cada visitante.

En cuanto a los contenidos, además de no ofrecer directamente materiales prácticos (ya que esto se solaparía con los objetivos de la herramienta *Marius*) ni materiales teóricos (porque se reservan estas competencias a los docentes de la especialidad) se ha evitado ofrecer recursos demasiado específicos. Teniendo en cuenta que el aprender a documentarse también es parte de la formación, no se ofrecen en la página más que recursos de tipo general. No se han incluido, por ejemplo, glosarios especializados de temas abordados en las diferentes asignaturas ni otras fuentes de

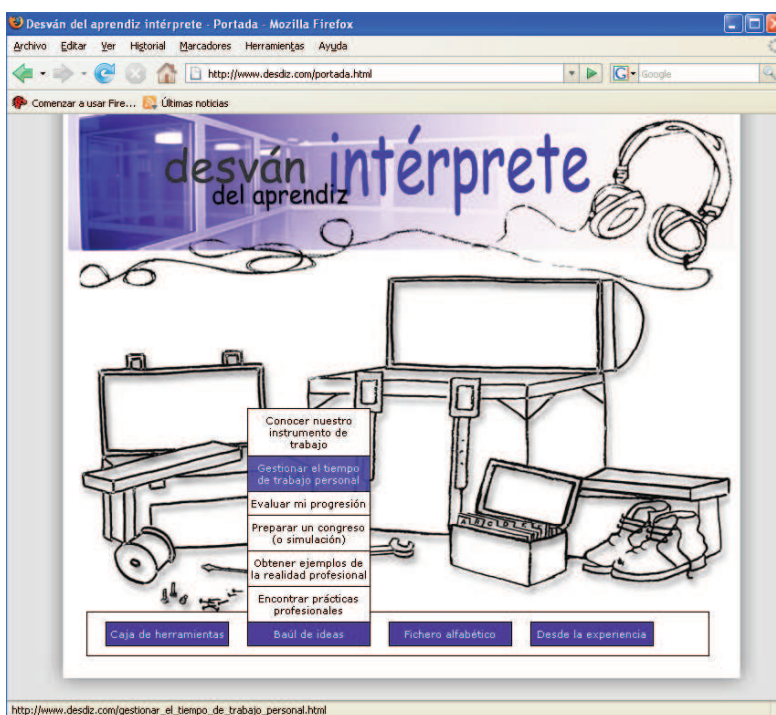


Imagen 1. Página de inicio del Desván del Aprendiz Intérprete

información para estos temas específicos. Las fuentes documentales ofrecidas son de orden general. Se han incluido, eso sí, consejos sobre técnicas de documentación.

El acceso facilitado a recursos generales, como los medios de comunicación en línea, las fuentes de discursos para prácticas o las direcciones de diccionarios y enciclopedias en la red son los elementos que pueden contribuir al recurso frecuente a la herramienta, consiguiendo así que ésta cumpla la ya mencionada función de marco material.

En lo que se refiere a los aspectos gráficos de la herramienta, la decisión de montar la página web a partir de una metáfora asociada a un lugar físico (el desván) se fundamenta en la voluntad de crear un marco concreto que sirva de apoyo y referencia simbólica a los estudiantes de la especialidad. Llenando este «desván» con objetos concretos (las cajas), tratamos de tender hacia la «materialización» que echamos de menos en la especialidad de interpretación (en otras asignaturas los apuntes de clase podrían estar cumpliendo este papel).

Estas metáforas aparecen representadas gráficamente en lo que podríamos denominar la portada de la página web (ver imagen 1). El acceso a nuestra herramienta y sus contenidos se hace a través de una primera página en que la organización de la misma está representada por un dibujo de las diferentes cajas; como si estuviésemos presentando la escena en la que se desarrolla la acción. Además de permitir el efecto de materialización del que hablábamos, el dibujo de las cajas nos da indicios de las secciones que conforman el grueso de la página. Dado que es preferible que el usuario primerizo comience por visitar el baúl de ideas y la caja de herramientas, éstas son las cajas que más espacio ocupan en el dibujo y son también las primeras secciones del menú de navegación, en la parte inferior de la portada y superior de las demás páginas del portal. Las fichas de las que ya hemos hablado también se representan gráficamente como tales en la página. Siempre en el sentido de la materialización, el recurso a la representación física de la ficha permite «desvirtualizar» en cierto modo los contenidos.

Finalmente, al igual que el diseño y la gama de colores empleados, el tono para la redacción de los diferentes apartados es desenfadado a pesar de buscar la precisión para transmitir los matices necesarios en la expresión de cada sugerencia. También se ha evitado en todo momento el empleo de la segunda persona o de fórmulas imperativas para tratar de no causar sensación de condescendencia o de instrucciones dadas. Nuestra intención es la de sugerir, no la de dictar consignas.

Conclusiones

La puesta en marcha de este portal web, requirió un largo proceso de maduración para lograr una herramienta que

se adaptara a los objetivos de base enunciados, pero también a los recursos disponibles (que no son muchos en el marco de iniciativas individuales). Para sortear las restricciones, se impone la creatividad que conduce a productos que de otro modo no surgirían. Hemos desarrollado una herramienta que busca ofrecer un marco de referencia para el estudiante de interpretación de conferencias tratando siempre de fomentar la reflexión para el progreso personal. Pero este trabajo también ha suscitado reflexiones que sugieren posibles investigaciones derivadas. Las exponemos a continuación.

Posibles investigaciones derivadas

Para cerrar un primer ciclo de la espiral de Lewin, el análisis debe continuar con la obtención de información de los estudiantes usuarios de la herramienta para determinar su utilidad mediante cuestionarios abiertos, entrevistas, grupos de discusión, etc. Esta información que permite continuar con el análisis constituye además una fuente valiosa de aportaciones para mejorar la herramienta. Se trata, en efecto, de que la información recabada pueda resultar en «modificaciones, ajustes, cambios de dirección, redefiniciones, según se necesite, como para producir beneficios duraderos en el proceso en marcha [...]» (Cohen y Manion, 1990: 278-279).

Este ciclo de investigación-acción iniciado con esta herramienta virtual podría conducirnos a investigaciones que recurran a la disciplina de la psicopedagogía para aplicar a la formación en interpretación las técnicas desarrolladas en este ámbito. De Terra y Sawyer (1998: 22) sugieren, de hecho, que el recurso a ideas y aportaciones de otras disciplinas para el desarrollo de materiales didácticos en interpretación ha sido insuficiente hasta la fecha:

Although interpretation has been taught at the post-graduate level since the end of the second world war, the development of instructional materials is still in its infancy, and insufficient thought has been invested in how teaching methods can be enhanced through the influx of ideas from other disciplines.

Pero también cabe considerar que, por sus peculiaridades, es muy probable que la formación en interpretación tenga aportaciones que hacer a otras disciplinas. Las condiciones en que se desarrolla la formación son especiales en muchos sentidos: concentra aspectos que favorecen la ansiedad y que hemos descrito aquí, pero las circunstancias especiales desde el punto de vista cognitivo, psicológico y social sin duda dan lugar a muchas otras consideraciones de interés para otros campos del saber. En pedagogía, el estrés ha sido objeto de diversas investigaciones destinadas a mejorar la enseñanza. Podemos citar, por ejemplo a Wilson (2000), que resume así en su *abstract* los contenidos de su investigación sobre fuentes de estrés y factores

de disminución de la ansiedad en clases de introducción a la investigación educativa:

Factors that increase stress and those that decrease stress were studied with 33 graduate students in an introductory educational research course. Participants completed the Statistical Anxiety Rating Scale (STARS) (R. Cruse, R. Cash, and D. Bolton, 1985) and were asked to rate their anxiety daily during the 4 weeks of the class. The instructor's recognition of anxiety, the instructor's use of humor, and the ability to work with a partner or group were seen by students as anxiety reduction factors. Reducing fear of evaluation was more difficult; students were highly anxious even with an open-book/open-note test. Other situations that increased stress were being unfamiliar with the tools and materials of statistics, having to make a presentation in front of peers, and being given assignments that differed from those required in other courses. Personal and family concerns and the amount of work required in other classes added to the strain of taking the educational research class.

Encontramos muchos puntos en común con las características de la formación en interpretación y las reacciones observadas entre los estudiantes de nuestra especialidad. Sin embargo, no se plantea como potencial factor de «*stress relief*» la faceta de marco de apoyo psicológico (ergo de reducción de ansiedad) que puede cumplir el material de docencia más allá de la función de soporte de transmisión del conocimiento. Las búsquedas bibliográficas realizadas y los intercambios con el Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Gonzalo Vázquez Gómez, han confirmado que no se han realizado hasta la fecha estudios en este sentido. Así, ¿las peculiaridades de la formación en interpretación, podrían estar dándonos pistas sobre nuevos factores de estrés y de reducción de la ansiedad que no se habrían contemplado hasta la fecha por no darse estas circunstancias especiales en otros campos de la enseñanza? En efecto, pensamos que merecería la pena examinar este aspecto con más detenimiento en investigaciones posteriores.

Nuevos ciclos de la espiral

Siguiendo el esquema de la investigación-acción en que se enmarca esta herramienta, se plantea como ineludible la voluntad de iniciar nuevos ciclos de la espiral de Lewin tras haber colectado los aprendizajes de la primera experiencia. Por otra parte, desde la creación de la primera versión del *Desván* (en 2005), han evolucionado los medios que la tecnología pone a nuestra disposición y tanto desde el punto de vista de la gestión de contenidos de las páginas, como del diseño y de las funciones de las mismas, el usuario de a pie de la tecnología web cuenta con valiosos recursos que le abren posibilidades. De entre las nuevas opciones, resulta muy atractiva la posibilidad de adaptar el *Desván* a la tecnología Web 2.0, que permite la incorporación de apli-

caciones que fomentan la colaboración entre usuarios y el intercambio ágil de información. El *Desván* como genuino lugar de encuentro virtual; como herramienta de estudiantes, para estudiantes, por estudiantes que comparten ideas y recursos en un entorno participativo de reflexión. El aspecto participativo representaría un valor añadido para la función de apoyo que motiva la creación de la herramienta. Comenzábamos aludiendo al valor esencial del apoyo entre compañeros para la formación en interpretación de conferencias como motivación que origina el desarrollo de la herramienta, y esta misma motivación es la que nos conduce a proyectar con ilusión las nuevas formas que podría tomar el *Desván del Aprendiz Intérprete*.

Fuentes de referencia

Bibliografía

- BLUM, F. H. (1959): *Learning about Learning from Action Research*. National Education Association of the United States: Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D.C.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Ed. Martínez Roca.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Ed. La Muralla.
- COLAS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1998): *Investigación Educativa*. Sevilla, Ed. Alfar (3.ª edición).
- DE MANUEL JEREZ, J. (2002a): «Cómo formar intérpretes contando con los estudiantes». En *Puentes*, n.º 3. Granada, Ed. Atrio.
- (coord., 2003): *Nuevas Tecnologías y formación de intérpretes*. Granada, Ed. Atrio.
- (2006) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. Tesis doctoral. Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada.
- (2007) «Proyectos de innovación docente para el acercamiento a la realidad profesional de la formación de intérprete de conferencias», en BALBUENA TOREZANO, M.ª del Carmen y Ángeles GARCÍA CALDERÓN (eds.), *Traducción y mediación cultural*. Granada, Atrio (2007), págs. 427-438.
- DE TERRA, D. y SAWYER, D. (1998): «Educating Interpreters: The Role of Reflection in Training». En *ATA Chronicle*. Marzo, 1998: 22-24.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- HALSEY, A.H. (ed.) (1972): *Educational Priority: Volume I: E.P.A. Problems and Policies* (HMSO). Londres.
- LEWIN, K. (1952): «Group decisions and social change», en G. E. SWATSON, T. M. NEWCOMB, y F. E. HARTLEY, recopiladores, *Readings in Social Psychology*. Nueva York, Holt.
- MOTTA, M. (2006). A Blended Tutoring Program for Interpreter Training. In Crawford, C., Willis, D., Carlsen, R., Gibson, I., McFerrin, K., Price, J., & Weber, R. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 476-481). Chesapeake, VA: AACE.
- PÖCHHACKER, F. (2004): *Introducing Interpreting Studies*. Londres / Nueva York, Routledge.
- RUSO, M. (1995): «Self-Evaluation: The Awareness of One's Own Difficulties as a Training Tool for Simultaneous Interpretation». En *The Interpreter's Newsletter*, n.º 6: 75-85.
- SANDRELLI, A. y DE MANUEL JEREZ, J. (2007): «The Impact of In-

formation and Communication Technology on Interpreter Training. State-of-the-art and Future Prospects». En *The Interpreter and Translator Trainer 1(2)*.

SEEBER, K. (2006). SIMON: An online clearing house for interpreter training materials. In Crawford, C., Willis, D., Carlsen, R., Gibson, I., McFerrin, K., Price, J., & Weber, R. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 2403-2408). Chesapeake, VA: AACE.

STENHOUSE, L. (1968): «The Humanities curriculum project» en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, num. 1, págs. 26-33.

Referencias en línea

Desván del Aprendiz Intérprete: www.desdiz.com

WILSON, V.A. (2000): «Stress and Stress Relief in the Educational Research Classroom», Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Nueva Orleans, LA, 14-28 de Abril de 2000. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> [Acceso: 2005, marzo].

Otras referencias

DE MANUEL JEREZ, J. (2002b): Hacia un método de selección de material para la formación de intérpretes utilizando las nuevas tecnologías, proyecto de investigación no publicado. FTI, Universidad de Granada.

Intercambios de correo electrónico con el Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, D. Gonzalo Vázquez Gómez.