

En este artículo se presentan los resultados preliminares de una experimentación didáctica realizada con un grupo de estudiantes de español-italiano del Posgrado en Interpretación de la Universidad de Bolonia, donde se ha completado el pilotaje de una unidad didáctica dedicada a la escucha activa y a las técnicas de memorización del discurso espontáneo en el marco de un curso interactivo de autoaprendizaje/aprendizaje colaborativo en línea para intérpretes en formación. La creación de este recurso didáctico forma parte de un proyecto de investigación e innovación docente en marcha, encaminado al fomento del ejercicio autónomo/entre pares en interpretación, al uso de las nuevas herramientas digitales para intérpretes y a la consolidación de competencias transversales entre todo el alumnado. Ya que la muestra de estudiantes que participaron en la prueba comparte la combinación lingüística español-italiano, se hace especial referencia a las posibles necesidades e implicaciones didácticas en este par de idiomas. Los resultados preliminares muestran una buena percepción general por parte de los estudiantes sobre la unidad didáctica en línea y una serie de pautas que considerar a la hora de diseñar actividades encaminadas a la mejora de las capacidades de escucha activa y memorización para intérpretes.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica de la interpretación, escucha activa, memorización, tecnologías para la interpretación.

# Escucha activa y memorización para intérpretes: resultados preliminares de una experiencia didáctica

MICHELA BERTOZZI

Università degli Studi di Bologna

ORCID: 0000-0001-5437-1438

## ***Active listening and memorisation for interpreters: preliminary results of a didactic experience***

*This paper presents the preliminary results of a didactic experiment carried out with a group of Spanish-Italian students of the MA Program in Interpreting (University of Bologna) who tested a didactic unit focused on active listening and memorization techniques for spontaneous speech within an interactive self/collaborative learning online course for interpreting trainees. The design of this didactic tool is part of an ongoing research project on self-learning and peer-learning, maximizing the use of new digital technologies for interpreters and consolidating cross-functional skills for all students. Since the students' cohort participating in the experiment had Spanish-Italian as their combination, special reference is made to the possible didactic needs and implications for this language pair. The preliminary results show a positive students' perception on this online didactic unit and a set of guidelines to consider when it comes to designing activities aimed at improving active listening and memorization techniques for interpreters.*

**KEYWORDS:** interpreters' training, active listening, memorization, technologies for interpreting.

## 132 1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Plan Estratégico 2022-2027 y de su Principio P2 (Didáctica y Comunidad), la Universidad de Bolonia hace hincapié en la innovación didáctica y en la creación de recorridos formativos de aprendizaje mixto presencial/en línea. Por ello, el Departamento de Interpretación y Traducción lanzó una serie de proyectos de investigación e innovación docente encaminados a fortalecer este pilar del Plan Estratégico. Uno de estos, el proyecto “Autoaprendizaje Continuo en Interpretación”,<sup>1</sup> pretende alcanzar este objetivo a través de la creación de un recorrido formativo en línea de autoaprendizaje/aprendizaje continuo entre pares con materiales didácticos innovadores para los estudiantes del Posgrado en Interpretación.

El proyecto actualmente en marcha y cuyo producto principal (el curso en línea “Laboratorio de Autoaprendizaje Continuo en Interpretación”) se ha completado y ensayado en su nivel inicial, tiene varias finalidades:

- Fomentar el ejercicio autónomo y el autoaprendizaje continuo en interpretación (Sandrelli, 2002; Gorm Hansen y Shlesinger, 2007; Deysel y Lesch, 2018), proporcionando herramientas que permitan a los estudiantes seguir formándose no solamente durante su carrera universitaria sino también en la profesión, ya que el mundo de la interpretación va cambiando muy rápidamente debido a los avances tecnológicos (Fantinuoli y Prandi, 2018).
- Favorecer la cooperación entre estudiantes a través de la creación de pequeños grupos de trabajo con vistas al aprendizaje entre pares (Mayor e Ivars, 2007).

- Promover el uso de las nuevas tecnologías para la interpretación en una perspectiva colaborativa (Corpas Pastor y Fern, 2016), no solamente a nivel de conocimientos teóricos sino en su aplicación concreta (Rodríguez Melchor *et al.*, 2020), tanto en la fase de preparación de un examen/encargo como durante y después.
- Crear un recorrido de competencias transversales compartidas entre todo el alumnado del Posgrado en Interpretación, utilizando el italiano como lengua vehicular.
- reconocer formalmente el ejercicio autónomo (Schafer, 2011) a través de la obtención de algunos créditos ECTS.<sup>2</sup>

A raíz de los cambios sin precedentes en la profesión del intérprete después de la pandemia (Jiménez Serrano, 2021; Liu y Cheung, 2022; Valero Garcés y Cayron, 2022), la irrupción de las nuevas tecnologías de interpretación remota y a distancia, así como los desarrollos de las nuevas herramientas digitales en los últimos años (tecnologías, plataformas y aplicaciones para utilizarse antes, durante y después de una interpretación), la formación de intérpretes no puede quedar rezagada sin incluir estos nuevos elementos en los planes didácticos. De hecho ya se han dado algunos pasos en esta dirección: en este campo de estudio, es decir, la innovación en la didáctica de la interpretación, se lleva investigando desde principio de los años 2000, cuando un grupo de estudiosos (Gran *et al.*, 2002; Sandrelli, 2002; Sandrelli y Hawkins, 2006; de Manuel Jerez, 2006; Gorm Hansen y Shlesinger, 2007; Mayor e Ivars, 2007) empezó

<sup>2</sup> De momento el curso de autoaprendizaje en línea está disponible como curso de libre elección de 3 ECTS; a partir del año académico 2024/25, todos los nuevos estudiantes matriculados en el Posgrado de Interpretación tendrán que completarlo como curso obligatorio que forma parte de la prueba final.

<sup>1</sup> <https://site.unibo.it/autoapprendimento-interpretazione/en> [último acceso 15/03/2024]

a explorar las posibilidades ofrecidas por las tecnologías digitales para fomentar el ejercicio autónomo y entre pares en interpretación, sentando las bases para la investigación sobre las llamadas herramientas CAIT (*Computer-Assisted Interpreting Training*).

En la última década este ámbito de estudios se ha ido especializando en el diseño y validación de materiales innovadores de autoaprendizaje para apoyar a los intérpretes tanto en su formación académica como en su profesión. Estas contribuciones cubren aspectos que van desde el papel del aprendizaje en línea y de los entornos virtuales en los planes de estudio de interpretación (Ibrahim-González, 2011; Sahin, 2013; Braun y Slater, 2014; Setton y Dawrant, 2016; Kerremans y Stengers, 2017; Fantinuoli, 2017; Castillo, 2019), hasta los estudios sobre la relación entre tecnología y formación de intérpretes en los recientes trabajos de Rodríguez Melchor *et al.* (2020), Carsten *et al.* (2020), Spinolo (2020) y Mazzei e Ibrahim Aibo (2022). Sin embargo, dada la velocidad de los desarrollos en este campo de investigación y en la profesión en general, aún queda mucho por hacer para explorar completamente este campo de estudios.

## 2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el marco del proyecto de investigación e innovación docente descrito anteriormente, este artículo pretende presentar los resultados preliminares de la experimentación didáctica llevada a cabo durante la fase de validación del nivel inicial (unidades didácticas 1, 2 y 3: descripción a continuación) del mencionado curso en línea de autoaprendizaje continuo en interpretación, con especial referencia a la combinación español-italiano compartido por toda la muestra de estudiantes. El análisis de estos resultados, aunque preliminares, pretende contribuir al esbozo

de un panorama más claro en el marco de la didáctica en línea de la interpretación y del autoaprendizaje/aprendizaje continuo entre pares, ya que la literatura carece de una definición específica de las necesidades didácticas actuales y de las mejoras que este tipo de enseñanza precisaría cumplir plenamente con sus objetivos.

Dichos resultados preliminares proceden de la fase de pilotaje de la unidad didáctica objeto de estudio, no se presentan solamente con el fin de realizar mejoras internas, sino también para medir su calidad, para dar respuesta a las nuevas necesidades didácticas y, sobre todo, para contribuir al posible desarrollo futuro de nuevas herramientas didácticas de este tipo.

El curso, disponible en la plataforma de autoaprendizaje interactivo Virtuale<sup>3</sup> de la Universidad de Bolonia (basada en el *software* de código abierto Moodle),<sup>4</sup> se ha diseñado sobre la base de los cinco principios para el uso de entornos virtuales en la didáctica de la interpretación (Rodríguez Melchor 2020, p. 73):

- 1-adapt to every stage of pedagogical progression;
- 2- match learning objectives; 3- involve students in their own learning; 4- be easily accessible; and
- 5- allow for monitoring of students' activities.

Para cumplir estos objetivos, se identificaron las principales áreas de acción pedagógica con el fin de crear un recorrido común entre los dos años de Posgrado en Interpretación basado en la adquisición y consolidación de las siguientes competencias, divididas en dos niveles (Inicial y Avanzado) y en seis unidades didácticas (Fig. 1):

[1] “Escucha activa y técnicas de memorización”: estos elementos son fundamentales para todo intérprete a la hora de mejorar la calidad de la interpretación (entre los estudios

<sup>3</sup> <https://virtuale.unibo.it> [último acceso 15/03/2024]

<sup>4</sup> <https://moodle.org/> [último acceso 15/03/2024]

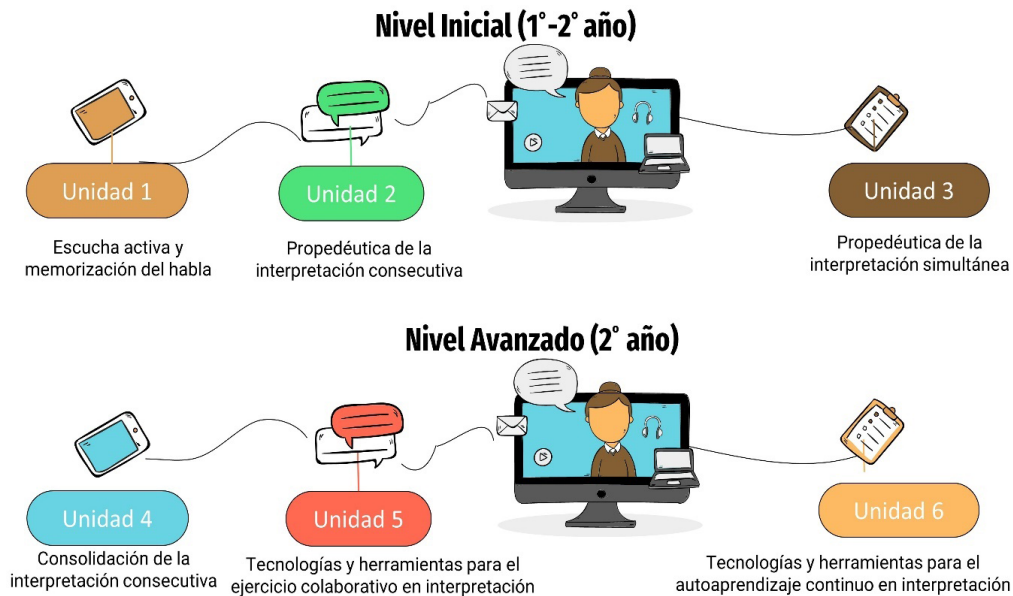


FIGURA 1. Organización del curso en unidades didácticas.

que lo subrayan y que diseñaron este tipo de actividades, véanse Zhong [2003], Setton [2010], Kriston [2012], Ma [2013]).

[2] “Propedéutica de la interpretación consecutiva”, con actividades de acercamiento gradual a la toma de notas con vistas a encontrar un buen equilibrio entre estas últimas y las estrategias de memorización del discurso propuestas en la unidad anterior (Djovčoš, 2020, pp. 20-27; Melicherčikova, 2020, pp. 38-46; Sveda y Poláček, 2020, pp. 50-62; Amato, 2021, pp. 13-18).

[3] “Propedéutica de la interpretación simultánea”, con actividades encaminadas a la mejora de las habilidades de escucha y producción oral, a la gestión del *décalage* y de estímulos sensoriales múltiples (Seeber y Delgado Luchner, 2020; Mack, 2021).

[4] “Consolidación de la interpretación consecutiva” a través del uso de tecnologías y aplicaciones digitales tanto para ordenador como para tableta para su uso en la fase de preparación y gestión terminológica, durante y después de la interpretación consecutiva (Goldsmith, 2018; Carsten *et al.*, 2020; Aguirre Fernández Bravo, 2020).

[5] “Tecnologías y herramientas para el ejercicio colaborativo en interpretación”: herramientas para mejorar el trabajo a distancia, tecnologías digitales para la colaboración en *équipe* de intérpretes, instrumentos disponibles (en línea, aplicaciones, plataformas comerciales) para el aprendizaje continuo en grupo, la autoevaluación y la evaluación entre pares (Rodríguez Melchor, 2020; Mazzei e Ibrahim Aibo, 2022).

[6] “Tecnologías y herramientas para el autoaprendizaje continuo en interpretación” con actividades encaminadas a la autoevaluación, al seguimiento de los progresos, a la formación continua y a la consolidación de las competencias en la interpretación a distancia (Ziegler & Gigliobianco, 2018; Horvath y Seresi, 2020; Djovčoš, 2020).

## 2. LA UNIDAD DIDÁCTICA 1- ESCUCHA ACTIVA Y MEMORIZACIÓN DEL DISCURSO

### 2.1. Escucha activa y memorización del discurso: conceptos básicos

El curso en línea de autoaprendizaje continuo de la interpretación que proponemos se basa en las necesidades didácticas específicas del programa de Posgrado en Interpretación, en sus objetivos formativos y en una metodología de trabajo compartida con los docentes del programa. Se caracteriza por un reparto de las actividades específicamente pensado para acompañar todo el recorrido didáctico desde el primero hasta el segundo año (Fig. 1), siguiendo la progresión de las competencias impartidas. Dentro de este macrocontenedor, se encuentra la primera unidad dedicada a “Escucha activa y memorización”, un paquete de competencias transversales que constituyen la base de todo tipo de interpretación, tanto de conferencias como bilateral (en cuanto a los estudios sobre competencias transversales, véanse Gile [2009]; Gillies [2013]; Ding [2017]). En efecto, practicar la escucha activa y las técnicas de memorización del discurso implica sentar los cimientos de la propedéutica de la interpretación y, en parte, es una competencia que se desarrolla también a nivel de estudios de Grado como acercamiento a las técnicas de interpretación.

Antes de pasar a la parte descriptiva de la unidad didáctica y sus características, es importan-

te restringir la definición de “escucha activa” y “técnicas de memorización” utilizadas en este artículo. Gile (2009, p. 160) define la escucha activa (“active listening”) como “[...] consisting of all comprehension-oriented operations, from the subconscious analysis of the sound waves carrying the source-language speech which reach the interpreter’s ears through the identification of words to the final decisions about the ‘meaning’ of the utterance”. Otro ejemplo es el de Gillies (2013, p. 111) quien va más allá a la hora de definir la escucha activa en su contexto pedagógico:

[a]ctive listening and analysis mean listening to how a speech is built up, what it is really about, what are the main points and what the speaker is trying to say. It is also about listening to all of a speech, not drifting off in the middle and not missing a single word of what the speaker says. [...] Practicing the analysis of texts without the time pressure of interpreting can help automatize the analysis task before you try doing the same thing in the heat of the interpreting action.

Esta última definición resulta especialmente útil para las finalidades de este estudio ya que delimita el contexto de aplicación de la escucha activa (con vistas a la interpretación) y los objetivos específicos; de hecho, no se trata solamente de entender lo que sale del discurso en su conjunto, sino también de analizar sus contenidos, su estructura y su organización. No por casualidad Gillies (*ibid.*) habla de “active listening and analysis”. De hecho, varios autores (Ma, 2013; Ding, 2017; Podlucká, 2020) pusieron de manifiesto que el paquete de competencias llamado “escucha activa” se concreta para el intérprete en la capacidad de realizar un análisis profundo del discurso (tanto espontáneo como planificado, en mayor o menor medida), captar lo que es información redundante y esencial, identificar las ideas principales, la actitud del hablante, el tono,

136 su intención comunicativa (Ma, 2013, p. 1233) y, en definitiva, dar mayor o menor prioridad a las diferentes partes del discurso, lo que supone necesariamente un análisis de su estructura.

Para las finalidades del presente estudio, la escucha activa se acompaña de otro paquete de competencias preliminares para todo intérprete, es decir, la memorización del discurso y sus principales técnicas. La amplia literatura de psicolingüística y mnemotécnica resalta que la memoria utilizada por el intérprete, es decir, la memoria de corto plazo o de trabajo (Zong, 2003; Kriston, 2012; Setton y Dawrant, 2016) se puede entrenar, y la mayoría de los estudios coinciden en que este tipo específico de ejercicio de memoria no puede prescindir de una comprensión y un análisis profundo de los contenidos del discurso. Precisamente por esta razón, en este proyecto la competencia “escucha activa” va de la mano con la memorización, ya que una alimenta a la otra. Según define Kriston (2012, p. 82), la memoria de corto plazo se basa en un estímulo acústico, en su codificación semántica (de la percepción del sonido a la identificación de la palabra) y visual (la imagen mental que se produce a la hora de escuchar un mensaje). Tras haberlas codificado, estas unidades de información se tienen que ordenar según varios criterios (cronológico, lógico-estructural, etc.) para poderse realmente almacenar en la memoria de corto plazo, ya que, según afirma Ma (2013, p. 1235): “[p]sychological and psycholinguistic experiments show that information is stored in form of abstract network. Reasoning memorization requires interpreters to make good use of the relationship among different information to combine bigger information units”.

De nuevo, tal y como se puso de manifiesto en el caso de la escucha activa, uno de los elementos más importantes implicados en este complejo proceso es el análisis profundo de las unidades de contenido y de sus relaciones. De hecho, la gran

mayoría de los estudios que proponen actividades encaminadas a mejorar la escucha activa y la memoria para fines interpretativos se basan en un postulado común, que es el marco del proceso descrito como “information encoding – information storage – information retrieval – information decoding” (Zhong, 2003), la capacidad de analizar las diferentes partes del discurso, desglosarlas (el llamado *chunking*) y organizarlas resulta ser una competencia esencial. En la misma línea de muchos estudios de didáctica de la interpretación (Gillies, 2013; Mack, 2021), las competencias de escucha activa y memorización del discurso se han aislado del conjunto de habilidades en juego a la hora de interpretar un discurso y se han desarrollado una serie de actividades encaminadas a practicar específicamente estas subcompetencias, sin la presión temporal y los muchos esfuerzos de coordinación durante la interpretación, permitiendo por tanto al estudiante centrarse solamente en la aplicación de estas técnicas específicas y así automatizarlas.

## 2.2. Escucha activa y memorización del discurso: ejemplos en la unidad didáctica 1

### 2.2.1. Estructura y planteamiento de la unidad

En virtud de todo lo dicho anteriormente, el diseño didáctico de la unidad 1 se basa en una estructura progresiva que se abre con un vídeo introductorio en el que la docente/investigadora explica los objetivos de la unidad didáctica, traza un esbozo de fisiología de la memoria y presenta las principales técnicas de memorización para intérpretes. La unidad está constituida por seis actividades y una ficha de autoevaluación final. Antes de cada actividad aparece un breve vídeo en que se explican los objetivos de la misma, su tipología (en parejas/grupo, individual) y cuáles archivos (audio/vídeo, textuales) hay que



subir a la plataforma para finalizar el ejercicio. A continuación se proporciona un esquema de las actividades didácticas incluidas en la unidad 1:

- Memorización de un discurso e identificación de su estructura informativa (actividades 1 y 2).
- Análisis de la estructura de un discurso con el fin de memorizar su contenido (actividad 3).
- Análisis de las estrategias de memorización frente a un discurso original sin estructura definida (actividad 4).
- Ejercicio adicional de memorización en grupo, donde el primer estudiante repite las primeras dos frases del discurso y, a medida que se vaya avanzando, se añade cada vez una frase más sin volver a escuchar todo el discurso original desde el principio (actividad 5).
- Juego de rol de improvisación, donde un estudiante improvisa un discurso sobre la base de algunas pistas proporcionadas *a priori* y otro estudiante memoriza su contenido, apuntando solamente tres palabras o signos (actividad 6).
- Ficha de autoevaluación final sobre percepción de las dificultades de los estudiantes, eficacia de las actividades e identificación de las competencias todavía por desarrollar.

Los estudiantes tienen un tiempo determinado (que puede variar en función del plan de estudios) para finalizar todas las actividades, pero, dentro de este marco temporal, pueden elegir cuándo realizar las actividades y cómo organizar su tiempo.

### 2.2.2 Competencias

En el vídeo introductorio al principio de la unidad didáctica se explican las competencias que se pretende consolidar, es decir, escucha activa y técnicas de memorización. Estas últimas se abor-

dan desde la perspectiva de cuatro grandes métodos de memorización del discurso (Vázquez y del Árbol, 2005; Gillies, 2013; García Oya, 2020), que constituyen la base de la metodología didáctica utilizada en toda la unidad: el método narrativo (ya que el cerebro humano está diseñado para escuchar y memorizar naturalmente las narraciones; si el intérprete sabe que va a escuchar un cuento será más fácil memorizarlo), el método visual (conectar lo que se escucha con su imagen física o con su visualización mental, involucrando más sentidos en el proceso de almacenamiento de la información), el método estructural (descomponer el discurso en partes, organizarlas mentalmente y memorizar su estructura) y el método lógico (a la hora de escuchar un discurso, hacerse preguntas como “¿quién?”, “¿dónde?”, “¿cuándo?”, “¿por qué?” ayudará a memorizar la estructura lógica en la que se apoya toda la información).

Estos cuatro métodos principales suelen combinarse en un discurso-tipo, ya que el discurso espontáneo (o parcialmente planeado) suele componerse de varias partes (por ejemplo, preguntas iniciales, una anécdota para empezar el discurso, una descripción de algo y finalmente una conclusión lógica que responde a las preguntas iniciales). Sobre la base de estos métodos a continuación se presentan algunas de las principales técnicas específicas de memorización del discurso, aquí recopiladas sobre la base de una propuesta operativa, corroborada por la literatura (Kriston, 2012; Gillies, 2013; García Oya, 2020):

- Visualizar el mapa del discurso (imaginar que el orador está conduciendo al público a través de un recorrido de un punto de partida a otro de llegada, y el intérprete trata de visualizar este mapa mental).
- Contar con los dedos (levantar un dedo por cada punto clave que se escucha).

- Visualizar la estructura narrativa del discurso (descomponerlo en partes y visualizarlas mentalmente).
- Identificar las palabras clave (almacenar en la memoria solo las palabras clave y contarlas).
- Descomponer el discurso en secciones narrativas (como si fuera un cuento, el discurso se divide en partes).
- Imaginar una línea temporal (la información se organiza de forma visual en orden cronológico como si fuera una línea o una flecha que empieza desde el pasado y va hacia el futuro).
- Visualizar un listado (organizar la información como si fuera un listado de puntos y fijarlos en un espacio físico concreto, como una esquina de la sala o un objeto que está delante del intérprete).

La segunda parte de la vídeo-clase introductoria de la unidad 1 está dedicada a las técnicas específicas de memorización frente a elementos de dificultad típicos para todo intérprete: números, nombres propios y listados. En esta parte se proporcionan los planteamientos docentes básicos para que el estudiante pueda ser conciente de las implicaciones prácticas de la metodología didáctica presentada.

Los números suelen ser más difíciles de memorizar porque son asemánticos por definición (Frittella, 2018), por lo que se recomienda “llenarlos de significado propio” conectando el elemento asemántico (la cifra) con algo significativo para el intérprete (un número de teléfono, de piso, una fecha importante o algo que resulte espontáneamente más fácil de recordar), analizarlos en sus referencias contextuales y en el contexto del número mismo (unidades de medida, comparativos, etc.), así como relacionarlos con

los conocimientos enciclopédicos del intérprete.

En lo que respecta a los nombres propios, ha de hacerse una distinción (Grevisse y Goosse, 1986) entre verdaderos, es decir, completamente denotativos, y aceptables, es decir, mixtos con base descriptiva no completamente denotativa (como “Organización de las Naciones Unidas”, que es un nombre propio pero con base semántica): a los primeros se aplican las estrategias de memorización recomendadas para los números, es decir, “llenándolos de sentido propio” con contenidos personales significativos, mientras que a los segundos se los suele tratar como nombres comunes, asociando su contenido semántico a la realidad.

Finalmente, con respecto a los listados, se recomienda la activación de las estrategias previstas para la memorización de la estructura general de todo el discurso mencionadas arriba, es decir, la de contar los puntos en el listado, identificar las palabras clave, visualizar la estructura del listado, imaginarla como una línea del tiempo o bien como un listado.

### 2.2.3 Actividades

Pasando ahora a las actividades contenidas en la unidad didáctica 1, se encuentran seis tareas y una ficha de autoevaluación final. La dificultad de las actividades previstas es progresiva y se basa en la idea de proporcionar al estudiante los instrumentos para identificar fácilmente sus debilidades así como sus puntos fuertes en este paquete de competencias (sobre la base de los planteamientos teóricos de diseño didáctico en línea de Mazzei e Ibrahim Aibo [2022]). Antes de rellenar la ficha de autoevaluación, se proporciona al estudiante la transcripción completa de todos los discursos originales para todas las actividades con el fin de incentivar una autoevaluación



## ATTIVITÀ 2

👉 Visualizzare il video sotto con le istruzioni per l'Attività 2

👉 Eseguire l'attività ascoltando il discorso da [questo link](#) (dal min. 4:34 a 7:49)

👉 Caricare in fondo a questa sezione il file audio con la registrazione della propria memorizzazione + il file testuale con l'analisi richiesta nel video. **Per farlo occorre cliccare sul pulsante in basso AGGIUNGI CONSEGNA, caricare i file desiderati, cliccare su SALVA e confermare l'invio dal pulsante CONSEGNA COMPITO.**

⚠️ ATTENZIONE: per poter passare da un'attività alla successiva occorre completarla integralmente e **spuntarla come completata** 📌

👉 In fase di caricamento dei file, sarà possibile visualizzare un esempio di strutturazione di questo discorso



FIGURA 2. Captura de pantalla de una actividad de memorización del discurso y análisis de las estrategias activadas.

más objetiva de sus prestaciones de escucha activa y memorización. Otro aspecto significativo es la presencia de algunas actividades para realizar en parejas/grupo encaminadas al fomento del aprendizaje colaborativo y de la evaluación entre pares (Corpas Pastor y Fern, 2016), así como el alto nivel de interactividad (el estudiante marca las actividades completadas, graba el ejercicio oral, sube el archivo con la grabación a la plataforma, el docente recibe una notificación y puede evaluarla y monitorizar el nivel de cumplimiento de las actividades en todo momento).

En las actividades 1 y 2 (Fig. 2) se incluye un breve vídeo introductorio que explica los objetivos didácticos y las modalidades de ejecución. Se pide al estudiante que escuche un extracto de un discurso semiespontáneo de tema socio-político con algunos elementos potencialmente difíciles (listados, nombres propios y números), memorizarlo sin tomar notas, repetirlo en la

misma lengua de la forma más detallada posible (grabándose) y subir el archivo de audio a la plataforma junto con un esquema que analice los tipos de estrategias específicas de memorización que se han activado para este discurso original.

La actividad 3 está encaminada a la identificación de la estructura del discurso original, una habilidad fundamental a la hora de memorizar el discurso (Fig. 3, en pág. sig.): el estudiante escucha activamente sin tomar notas un fragmento de un discurso cuyos contenidos presentan una organización compleja pero muy bien estructurada, repite la información y la intención comunicativa de la forma más detallada y luego reflexiona sobre cómo ha dividido el mensaje original. Visualizar con un esquema o un dibujo físico la estructura del discurso resulta muy útil a la hora de automatizar los mecanismos de análisis y memorización de contenidos orales (Gillies 2013, p. 158).

## Actividad 1 – Ejemplo de estructura del discurso

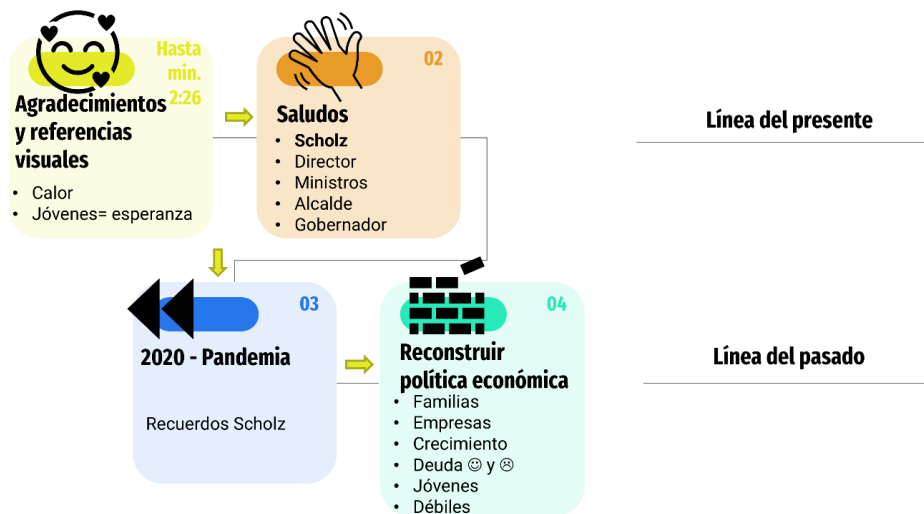


FIGURA 3. Ejemplo de análisis visual de la estructura informativa del discurso original.

Estos ejercicios de transposición visual del contenido de un discurso a través de combinaciones de símbolos, dibujos y listados constituyen no solamente una ayuda para la memorización, sino también un acercamiento a las técnicas de toma de notas de consecutiva, fuertemente basadas en el análisis y la identificación de la estructura del discurso.

Siguiendo en la unidad 1, encontramos la actividad 4 (Fig. 4, en pág. sig.), que se identifica como una contraposición de las principales estrategias utilizadas en las primeras tres tareas. Con el fin de proporcionar una muestra ejemplificativa de la variedad de habla que un intérprete podría ser llamado a gestionar, en esta actividad se propone un discurso original dialógico y, por tanto, fragmentado por excelencia al ser una entrevista (un género textual en ausencia de los rasgos típicos de apertura y de clausura de un

discurso monológico completo, que se caracteriza por una alternancia continua de turnos y de pares adyacentes “pregunta/respuesta”). Además, el fragmento de entrevista propuesto destaca por cierta falta de estructuración ordenada de sus contenidos. Frente a estos desafíos y a estas características del discurso original, el intérprete/estudiante no podrá activar todas las estrategias de memorización basadas en la estructura de los contenidos, sino que tendrá que poner en marcha otros mecanismos, que pueden variar desde la visualización mental del mensaje, hasta la identificación de palabras clave u otras estrategias entre las mencionadas anteriormente. Después de la fase de escucha y memorización intralingüística, la actividad termina con una reflexión del estudiante sobre las técnicas específicas utilizadas para memorizar este tipo de discurso original.



### Attività 4 – Mancanza di struttura

#### Memorizzazione di un discorso frammentato per eccellenza: l'intervista

**Euronews 15/12/2021**  
**Intervista a Romano Prodi**  
<https://it.euronews.com/2021/12/09/prodi-l-europa-non-ha-una-politica-estera-con-l-unanimita-non-si-puo-governare>

**Prodi: "L'Europa non ha una politica estera, con l'unanimità non si può governare"**

**Da min. 0:37 a min. 2:40**  
 Quale strategia a fronte di una struttura frammentata?



FIGURA 4. Captura de pantalla de una actividad de memorización de un discurso fragmentado, sin estructura ordenada.



### Attività 5 – Esercizio sommativo

#### Ascolto attivo, memorizzazione e restituzione delle prime 2 frasi, poi man mano se ne va aggiungendo sempre una in più

**Speech Repository KCI**  
**La dispersione scolastica**  
<https://webgate.ec.europa.eu/sr/group/31833>

**Da min. 1:06 fino a quando riuscirete**  
 Quale strategia a fronte di una struttura frammentata?



FIGURA 5. Captura de pantalla de un juego de memoria en grupo.



## Attività 6 – Roleplay improvvisazione Lavoro a coppie

### Relatore

- Riceve 5 *prompt* (che NON fa vedere all'interprete)
- Sulla base di questi, avrà 2 minuti per pianificare un discorso improvvisato
- Trascorso questo tempo, avrà **3 minuti** per esporre il discorso all'interprete

### Interprete

- Non conosce i *prompt*
- Ascolta il discorso del relatore di circa 3 minuti
- Può appuntare **al massimo 3 parole o segni o cifre**

FIGURA 6. Captura de pantalla de una improvisación orador/intérprete en parejas.

La actividad 5 es un juego de memoria para completarse en pequeños grupos (Fig. 5, en pág. anterior). Primero se escucha la frase inicial de un discurso original sacado del Speech Repository,<sup>5</sup> un estudiante la memoriza sin notas y la repite, luego se escucha la segunda frase y otro estudiante repite todo el discurso desde el principio y así en adelante hasta que la memoria de los estudiantes lo permita. Se trata de un juego de rol encaminado a tomar conciencia sobre el estilo cognitivo de cada uno (Gillies, 2013), reflexionando sobre si resulta más difícil memorizar las frases iniciales del discurso original que se han escuchado varias veces pero más lejos en el tiempo o las últimas frases que no se han repetido pero que se acaban de escuchar.

La unidad 1 termina con la actividad 6 (Fig. 6), otro juego de rol en parejas en el que se pide al

primer estudiante que pronuncie un discurso improvisado sobre la base de cinco puntos/sugerencias, mientras el segundo estudiante hace de intérprete con las siguientes limitaciones: lo único que puede apuntar son un máximo de tres elementos (símbolos o palabras o números). Se trata de una actividad que tiene un doble propósito: mejorar la capacidad de hablar en público sobre un tema solo parcialmente preparado (Mack, 2021) y aumentar la confianza del estudiante hacia sus habilidades mnemónicas, ya que el número de elementos que se pueden anotar es extremadamente reducido (Gillies, 2013).

Al final de la unidad 1 se suministra un cuestionario de autoevaluación con preguntas/respuestas tanto cuantitativas (escala Likert y/o selección múltiple) como cualitativas (respuestas abiertas) para tener un abanico amplio y lo más representativo posible de las exigencias didácticas, de las expectativas y de las dificultades de los estudiantes. A continuación se proporcionan

<sup>5</sup> <https://webgate.ec.europa.eu/sr/group/31833> [último acceso 26/03/2024]

algunos ejemplos de preguntas incluidas en el cuestionario:

- ¿Qué actividad te ha resultado más difícil/útil? ¿Por qué?
- Al final de esta unidad, has identificado los dos siguientes puntos débiles y fuertes en tus capacidades de: escucha activa y memorización/analizar la estructura de un discurso/comprensión profunda y priorización de los contenidos/memorización para dificultades específicas en el discurso original.
- Atribuye una puntuación de 1 (muy baja) a 5 (muy alta) a tus capacidades de escucha activa y memorización/análisis de la estructura de un discurso/comprensión profunda y priorización de los contenidos/memorización para dificultades específicas en el discurso original.

### **3. LA EXPERIMENTACIÓN DIDÁCTICA: ESTUDIO APLICADO A LA COMBINACIÓN ESPAÑOL-ITALIANO**

En este apartado se describirán las fases de la experimentación didáctica de la unidad 1 aplicada a la combinación lingüística español-italiano. Esta parte de experimentación ha involucrado solamente al alumnado y su percepción de las actividades propuestas; por este motivo, el presente estudio tiene ya, entre sus desarrollos futuros, el objetivo de tener continuación y expandir la muestra incluyendo también a los docentes y a los demás actores involucrados en el Posgrado (véanse las conclusiones).

#### **2.1. Metodología**

La fase de diseño didáctico ha sido seguida por la experimentación de todos los materiales contenidos en la unidad 1 “Escucha activa y memorización”. De acuerdo con los principios

metodológicos para la investigación en la didáctica de la interpretación (Hale y Napier, 2013), el pilotaje se ha basado en una medición de las expectativas, exigencias y opiniones de los estudiantes mediante un cuestionario anónimo con preguntas/respuestas cuantitativas y cualitativas con el fin de fomentar “greater collaboration among interpreting practitioners, educators and students [...] as well as developing strategies for change or innovation that take into account or seek to influence positively the local interpreter educational context” (Hale y Napier, 2013, p.187).

La encuesta, compuesta por una serie de preguntas de selección múltiple (escala Likert) y de respuestas abiertas, hasta la fecha se ha suministrado a 36 estudiantes de primer y segundo curso de estudios de grado, es decir, todos los que han completado la unidad 1. Estos números pueden parecer limitados, sin embargo, si se considera que el promedio de estudiantes matriculados cada año académico de los estudios de Posgrado de Interpretación es 35, la muestra de entrevistados resulta suficientemente representativa. Para las finalidades del presente estudio se han aislado los resultados de los entrevistados con la combinación lingüística español-italiano (5): aunque sería útil ampliar estos datos, esta muestra es representativa para mostrar las exigencias específicas de estos estudiantes ya que de promedio, desde la creación del curso, se matriculan 8 estudiantes cada año académico con esta combinación lingüística en el Posgrado de Interpretación.

Además, si se considera que uno de los objetivos del estudio es realizar un análisis no solamente cuantitativo sino cualitativo de las respuestas de los estudiantes, el hecho de tener un grupo reducido presenta algunas ventajas importantes. De hecho es una muestra abaricable, con una interacción muy directa con los investigadores involucrados en este proyecto; es

144 homogénea, ya que se comparten la misma combinación lingüística y las mismas horas tanto de clase presencial tradicional como de ejercicio autónomo en pequeños grupos de trabajo. Asimismo, las variables que existen entre todos los estudiantes del Posgrado (pares de lenguas, métodos de trabajo, grupos de práctica, exigencias específicas) dentro de este grupo son extremadamente reducidas, y es posible realizar un análisis más profundo de las muchas y extensas respuestas abiertas que han proporcionado (Hale y Napier, 2013, p. 67).

Las preguntas incluidas en el cuestionario son fundamentalmente de dos tipos: sobre la experiencia que los estudiantes han tenido con la unidad 1 (aspectos técnicos, interactividad, tiempo de finalización y competencias de base, utilidad de las actividades, satisfacción general) y sobre la autoevaluación de las competencias (mejora en comparación con el nivel de partida, motivación, dificultades específicas). El cuestionario anónimo se ha suministrado a todos los estudiantes que han formado parte de la experimentación didáctica al completar toda la unidad 1, “Escucha activa y memorización”.

En cuanto a las especificidades de la muestra con el par de idiomas español-italiano, la literatura de la didáctica de la interpretación ofrece una reseña de las dificultades típicas de esta combinación. Varios estudios han puesto de manifiesto que la interpretación no es una actividad que se desempeña en las mismas modalidades con independencia del par de lenguas involucradas (Fusco, 1990; Russo y Rucci, 1997; Simonetto, 2022; Padilla y Abril, 2003; Morelli, 2008). De hecho, estas especificidades que se reflejan tanto en la práctica profesional como en la didáctica van desde los recursos cognitivos involucrados en la interpretación entre lenguas con cierta distancia sintáctica o lexical (Gile, 2005) hasta las asimetrías morfosintácticas (Russo y

Rucci, 1997), los problemas morfológicos debidos al riesgo de calcos entre lenguas afines (Fusco, 1990; Simonetto, 2002) y la necesidad de manejar el *décalage* frente a la ambigüedad lexical entre español e italiano (Morelli, 2008).

## 2.2. Resultados preliminares

En cuanto al análisis de las respuestas al cuestionario suministrado al finalizar la experimentación didáctica de la unidad 1, “Escucha activa y memorización”, entre la muestra de estudiantes de español-italiano, el primer bloque de datos se refiere a la evaluación de algunos aspectos técnicos de la plataforma: en particular, su facilidad de uso y la organización de los contenidos didácticos (Fig. 7, en pág. sig.).

La totalidad de los estudiantes (100 % de la muestra) declara estar “completamente de acuerdo” (Fig. 7) con las siguientes frases: los materiales están bien organizados, subir los archivos a la plataforma es fácil, los vídeos son fáciles de visualizar, las actividades son claras y bien explicadas, las actividades son fáciles de visualizar. Solo en el caso de la frase “la interfaz es fácil de utilizar” se registra un 40 % de estudiantes que declaran estar “muy de acuerdo”.

Otros datos que se ha incluido en este primer paquete de preguntas atañen a los aspectos de proporcionalidad entre el tiempo, los esfuerzos, las competencias preliminares de los estudiantes y las actividades propuestas en la unidad. De hecho, a las preguntas “para completar la unidad didáctica, el tiempo concedido/el esfuerzo requerido/las competencias preliminares han sido...”, el 100 % de la muestra de entrevistados ha contestado “adecuado/as”.

Estas últimas consideraciones están estrechamente vinculadas con el tema de la proporcionalidad entre actividades propuestas y competencias preliminares, y, por ende, con la



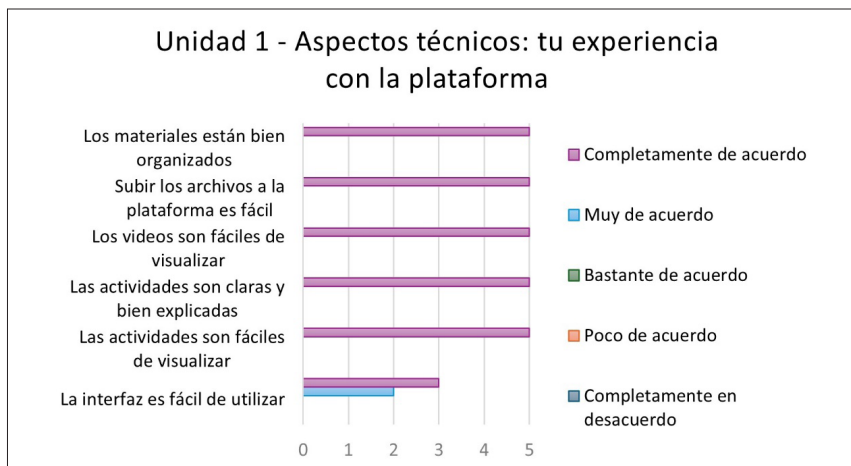


FIGURA 7. Resultados del cuestionario - aspectos técnicos.

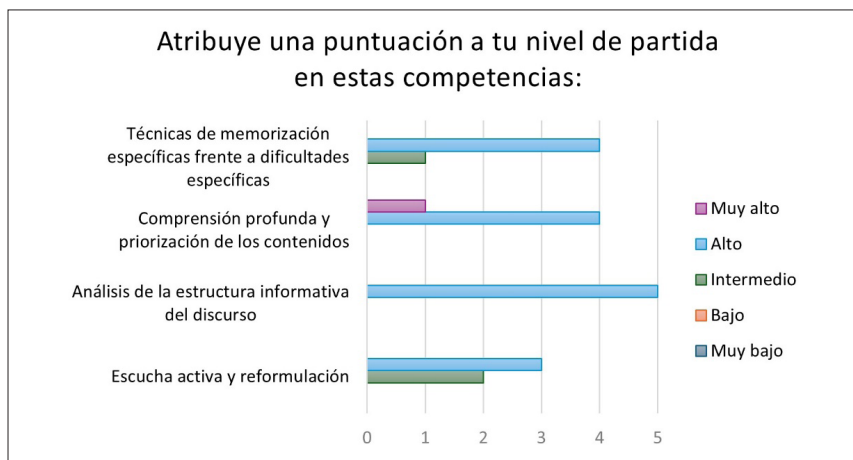


FIGURA 8. Resultados del cuestionario – autoevaluación de cuatro competencias de partida.

autoevaluación del nivel de partida por parte del estudiante. El segundo grupo de preguntas apunta precisamente en esta dirección, es decir, que el estudiante autoevalúe cuatro sub-competencias preliminares antes de completar la unidad 1. Por esto, se han identificado cuatro (“escucha activa y reformulación”, “análisis de

la estructura informativa del discurso”, “comprensión profunda y priorización de los contenidos” y “técnicas de memorización frente a dificultades específicas”) y a los estudiantes se les ha pedido evaluarlas en una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (nivel muy bajo) hasta 5 (nivel muy alto) (Fig. 8).

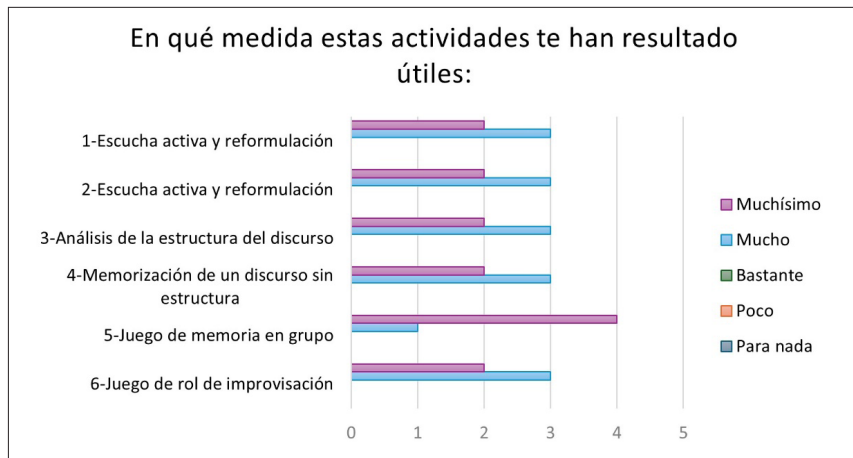


FIGURA 9. Resultados del cuestionario – utilidad de las actividades propuestas.

El gráfico (Fig. 8) muestra cómo en general los estudiantes evalúan positivamente su nivel en estas cuatro subcompetencias preliminares (“alto” entre el 60 % y el 100 % de los entrevistados), con las únicas excepciones de las competencias “escucha activa y reformulación” y “técnicas de memorización específicas frente a dificultades específicas” que registran algunas evaluaciones intermedias (entre el 20 % y el 40 % de los entrevistados), así como la “comprensión profunda y priorización de los contenidos”, que presenta también una evaluación “muy alta” (en un 20 % de los entrevistados). Estos datos sobre la percepción de los estudiantes con respecto a su nivel preliminar constituyen el punto de partida de toda consideración sucesiva que atañe a la eficacia, al interés, a la motivación acerca de las actividades propuestas y a la percepción de mejora en las competencias pre y poscurso.

En cuanto a la opinión de los entrevistados sobre la utilidad y eficacia de las actividades propuestas en la unidad 1, a continuación se presenta un conjunto de datos cuantitativos (Fig. 9) acompañados por un resumen en puntos de los

datos cualitativos (respuestas abiertas) proporcionados por los estudiantes; para un análisis más profundo de estos datos, es importante leerlos de forma conjunta, ya que unos alimentan y justifican los otros.

La figura 9 muestra cómo los estudiantes consideran extremadamente útiles (entre el 40 % y el 80 % de los casos) o muy útiles (entre el 20 % y el 60 % de los casos) las actividades propuestas. Si se cruzan los datos de la Figura 9 con los resultados de las respuestas abiertas que explican los motivos por los que se ha considerado útil cierta actividad, destacan tres elementos relevantes desde el punto de vista didáctico (Fig. 10, en pág. sig.):

- La actividad con el nivel más alto de respuestas extremadamente positivas es la número 5 (juego de memoria aditiva en grupo). En las respuestas abiertas los estudiantes destacan que esta actividad permite identificar y consolidar el estilo propio de memorización, comparar sus habilidades mnemónicas con los demás, poner en práctica tanto las estrategias de memorización más consolidadas

como las que están todavía por afianzar, gestionar la carga cognitiva creciente y, por último, ponerse a prueba en un juego de roles entretenido que puede ayudar a ejercitar la memoria (Fig. 10).

- Entre las demás actividades, en particular la número 1 (“escucha activa y reformulación”) y la 6 (“juego de rol de improvisación”) recibieron comentarios muy positivos entre los entrevistados: la primera destaca por ser un ejercicio que a veces se infravalora o no se tiene bastante tiempo para practicar en las clases presenciales curriculares y la segunda se revela útil a la hora de tener un número muy limitado de elementos que se pueden apuntar y por ende ayuda a basarse más en las capacidades mnemónicas (Fig. 10).

Otro dato significativo desde el punto de vista didáctico es la percepción de los estudiantes acerca del nivel de dificultad de las actividades

propuestas en la unidad 1: entre las seis actividades, la número 2 (“Escucha activa y memorización parte 2”) y 3 (“Análisis de la estructura del discurso”) se han identificado como las más difíciles (Fig. 11, en pág. sig.).

La figura 11 muestra cómo las actividades que más dificultades han presentado a los estudiantes han sido escucha activa y reformulación y análisis de la estructura del discurso (en el 40 % y en el 20 % de los casos, respectivamente). Las motivaciones indicadas en las respuestas abiertas apuntan a las dificultades intrínsecas del discurso original así como a la alta densidad informativa, la presencia de números y fechas, y una estructuración poco clara de los contenidos (Fig. 12, ver pág. sig.); en todos los casos se trata de elementos ya identificados como potencialmente difíciles de memorizar y para los cuales se proporcionan estrategias específicas al principio de la unidad 1 en el vídeo introductorio.

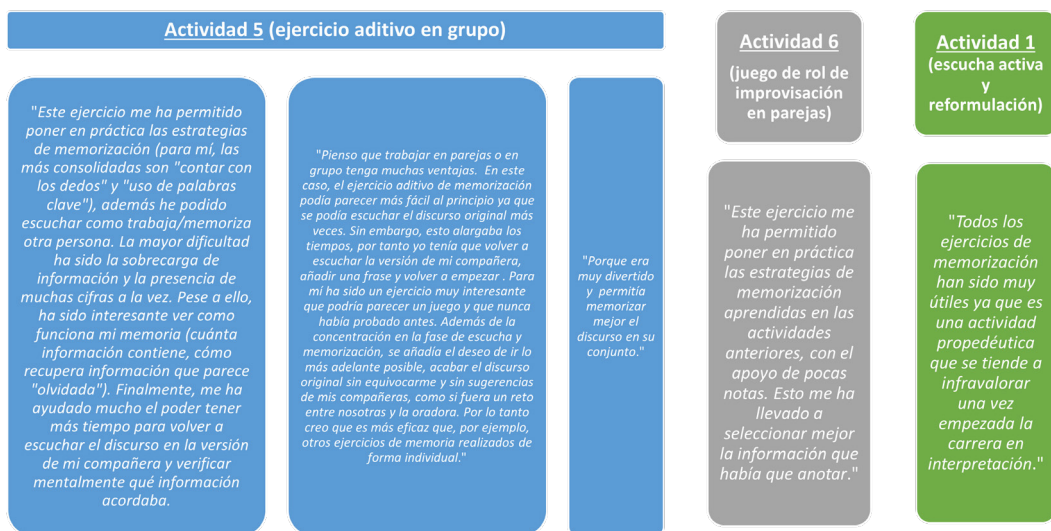


FIGURA 10. Ejemplos de respuestas abiertas – utilidad de las actividades y motivaciones.

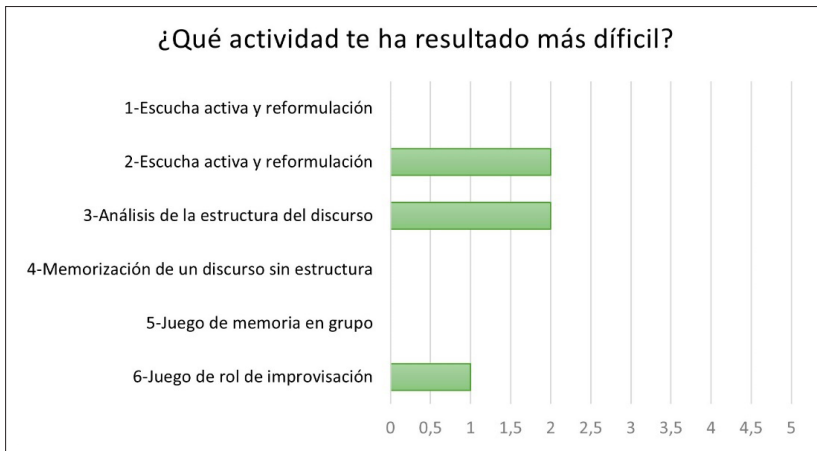


FIGURA 11. Resultados del cuestionario – dificultad de las actividades.

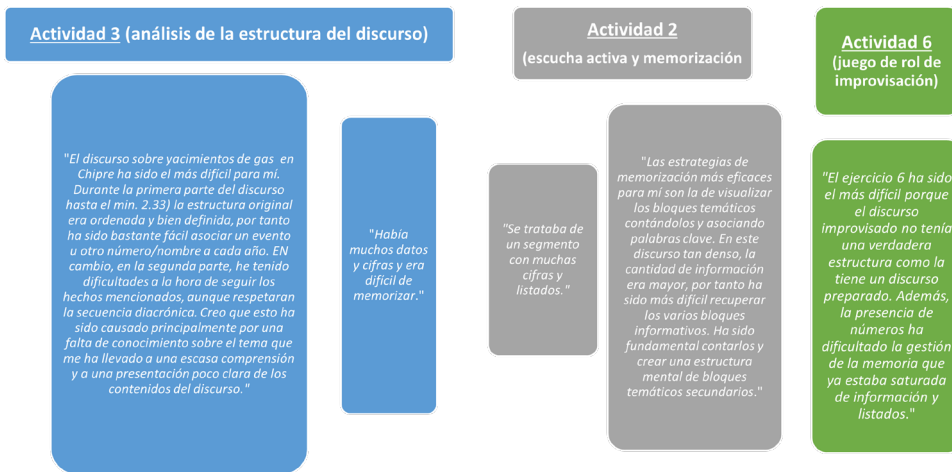


FIGURA 12. Ejemplos de respuestas abiertas – dificultad de las actividades y motivaciones.

La última parte del cuestionario se ha centrado en la autoevaluación de las mejoras en una serie de competencias al finalizar la unidad 1; con este propósito se han identificado siete sub-competencias específicas en el marco de la escucha activa y memorización para intérpretes (Fig. 13, en pag. sig.).

Como se desprende del gráfico (Fig. 13), las competencias que registran la percepción de mejora más alta al final de la unidad 1 son la reformulación intralingüística (escuchar sin notas, memorizar y repetir el contenido del discurso original en la misma lengua) con un 60 % de respuestas muy positivas y un 40 % de

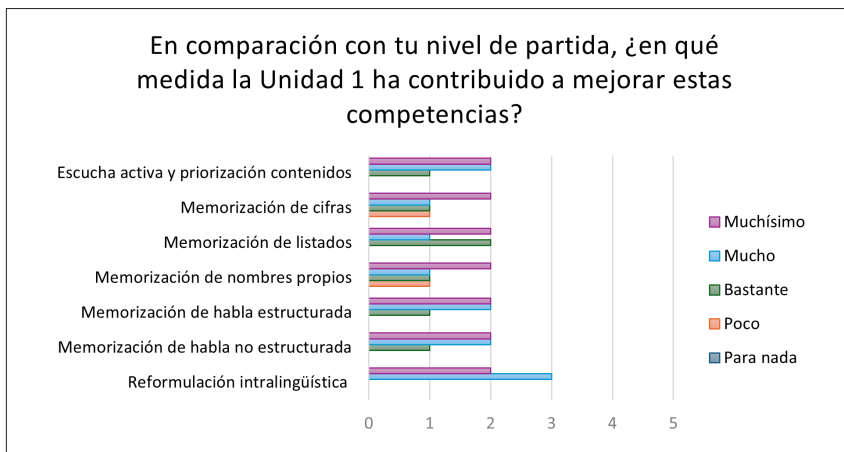


FIGURA 13. Resultados del cuestionario – mejora de las competencias al completar la unidad 1.

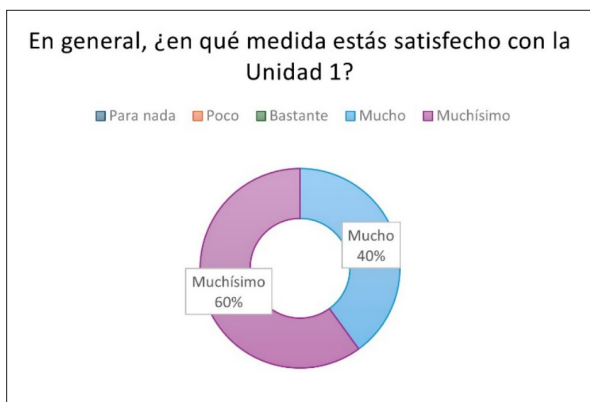


FIGURA 14. Resultados del cuestionario – satisfacción general.

respuestas positivas, seguido por la memorización de discurso estructurado/no estructurado y la escucha activa y priorización de los contenidos con un 40 % de respuestas muy positivas, otro 40 % de respuestas positivas y un 20 % de respuestas bastante positivas. Entre las sub-competencias que destacan por unos resultados ligeramente más bajos en cuanto a la percepción de mejora en comparación con el nivel de partida encontramos la memorización de lis-

tados, cifras y nombres propios, es decir, tres de entre los llamados *problem-triggers* más evidentes tanto en la literatura como en la práctica profesional a la hora de poner en marcha estrategias de memorización.

El cuestionario termina con un dato sobre el nivel de satisfacción general con esta unidad didáctica (Fig. 14), expresado en una escala Likert desde el punto 1 (para nada) hasta el punto 5 (muchísimo).

## 150 4. CONCLUSIONES Y DESARROLLOS FUTUROS

En el presente estudio se han ilustrado la génesis, las finalidades, el estado actual y los resultados preliminares del proyecto centrado en el autoaprendizaje continuo en interpretación, con especial referencia al diseño, a la creación y a la experimentación didáctica de la unidad 1, “Escucha activa y memorización”, del curso en línea “Laboratorio de Autoaprendizaje Continuo en Interpretación”, pilotada sobre una muestra de estudiantes del Posgrado en Interpretación de la Universidad de Bolonia que comparten la combinación lingüística español-italiano.

Ya que se trata de un proyecto en marcha, solo se puede utilizar resultados preliminares y está claro que el número de estudiantes de español-italiano que han pilotado la unidad didáctica y, por ende, las respuestas al cuestionario son limitados. Sin embargo, se trata de datos muy representativos, ya que la muestra de estudiantes de español-italiano suele estar compuesta por un promedio de 8 matriculados cada año en este Posgrado y también porque el análisis llevado a cabo no es solamente de tipo cuantitativo, sino también cualitativo. Además, cabe recordar que el proyecto se encuentra todavía en su fase inicial y en los próximos años se ha planeado ya toda una serie de desarrollos futuros que enriquecerán este estudio preliminar y añadirán más datos al cuestionario.

A pesar de sus límites intrínsecos, el presente estudio ha destacado ya varios rasgos comunes interesantes entre los estudiantes de esta muestra y una serie de elementos recurrentes en la percepción de sus necesidades didácticas específicas. Cruzando los datos cuantitativos con los datos cualitativos de las respuestas abiertas al cuestionario se desprende una demanda significativa de más práctica en el paquete de sub-

competencias denominado *escucha activa y memorización*, sobre todo en grupo para fomentar las habilidades de autoevaluación y evaluación entre pares (Ibrahim-González, 2011), y también para motivarles dándoles más autonomía en la gestión de su trabajo grupal/individual (Schaffer, 2011). De hecho, la muestra de estudiantes de español-italiano ha definido las competencias de escucha activa y memorización como infravaloradas o escasamente aplicadas tanto entre el alumnado (que suele concentrarse más en actividades tradicionales de interpretación consecutiva/simultánea) como entre los docentes (que no suelen tener bastantes horas lectivas presenciales para dedicar exclusivamente a este paquete de subcompetencias).

Otra necesidad específica que ha surgido analizando los datos es la de aislar las muchas competencias involucradas en los complejos procesos cognitivos de interpretación consecutiva y simultánea en paquetes de subcompetencias a practicar aisladamente, con actividades específicamente diseñadas para trabajar y consolidar por separado, sin la presión temporal y cognitiva de las demás subcompetencias a la vez (Gillies, 2013).

Un aspecto de especial relevancia identificado por la muestra de estudiantes de interpretación entre español e italiano es su percepción acerca de la importancia de llevar a cabo actividades intralingüísticas como las presentes en la unidad 1 del curso en línea “Laboratorio de Autoaprendizaje Continuo en Interpretación”. La literatura confirma este dato, destacando la importancia de cuidar la expresión oral en la lengua materna, sobre todo en el caso de interpretación entre lenguas afines (Simonetto, 2002; Morelli, 2008). Las actividades intralingüísticas encaminadas a la escucha, comprensión, elaboración y memorización de discursos orales en italiano, por ende, refuerzan no solamente la



expresión oral en este idioma sino que además ayudan a consolidar automatismos lexicales y sintácticos que, en las actividades interlingüísticas que prevén el paso de una lengua a otra, evitan incurrir en calcos.

En cuanto al análisis cuantitativo de las respuestas al cuestionario, la percepción de los estudiantes acerca de su nivel de partida en las subcompetencias en juego en la unidad 1 es generalmente buena, entre el 60 % y el 100 % de los entrevistados (Fig. 8), con la excepción de la escucha activa/memorización y de la capacidad de activar ciertas técnicas de memorización frente a dificultades específicas en el discurso de partida. Por lo tanto, esta muestra de estudiantes identifica más carencias en su nivel de partida (previo al curso) a la hora de poner en marcha aquellas técnicas de memorización específicas para elementos difíciles de retener, como números, nombres propios y listados, lo que resulta bastante en línea con lo que se podría esperar de un intérprete en formación.

En cuanto a la utilidad de las actividades propuestas en la unidad 1, “Escucha activa y memorización”, los estudiantes (Fig. 9) consideran especialmente útiles (80 % de los entrevistados) las que prevén un juego de roles, como la actividad 5 (“Juego de memoria en grupo”, donde se trabaja la memorización sumativa y se reflexiona sobre el propio estilo cognitivo). Este tipo de ejercicio, además de haber sido definido como “entretenido” y “motivador”, reúne varias finalidades didácticas: entrenar la memoria a pequeños pasos, aprender a escuchar a los demás estudiantes que repiten lo anteriormente dicho y a la vez coordinar/añadir la información nueva que viene de la última frase del discurso original, y finalmente reflexionar activamente sobre lo que resulta más fácil de recordar (¿La primera frase del discurso original que se ha escuchado varias veces pero más lejos en el tiempo? ¿O la última

frase que se acaba de escuchar pero que no se ha repetido y es información nueva?).

Otro dato interesante que se desprende del cuestionario es relativo a las dificultades específicas señaladas por los estudiantes. En la unidad 1, las actividades que han resultado más difíciles (Fig. 11) en la percepción de los entrevistados son la 2 (escucha activa y reformulación de la segunda parte de un discurso de Mario Draghi, cuya densidad informativa es alta, así como la presencia de números y listados) y la actividad 3 (análisis de la estructura del discurso, donde se pide descomponer las diferentes partes en las que se ha organizado el contenido, con el fin de memorizarlas como puntos o bloques informativos). En las respuestas abiertas los estudiantes han registrado una serie de dificultades intrínsecas en el discurso original a la hora de memorizar (Fig. 12) que confirman lo dicho anteriormente, como una estructura informativa compleja, escasamente organizada o incluso ausente, una densidad informativa alta y la presencia de los típicos *problem-triggers* (números, nombres propios, listados). En específico, en la combinación español-italiano, estas características del discurso oral son frecuentes tanto en el discurso espontáneo como planificado, ya que ambos idiomas destacan por tener un estilo oratorio redundante típico de las lenguas romances, una sintaxis compleja, una pragmática que a veces difiere mucho de otros sistemas (pensemos en el uso de los alocutivos, las fórmulas de cortesía, las convenciones proxémicas) y abundancia de referentes ambiguos tanto a nivel lexical como sintáctico (Morelli, 2008). Por ello, estos datos relativos a la percepción de dificultad en las características intrínsecas del discurso en la muestra analizada confirman las dificultades típicas de la interpretación en el par de lenguas español-italiano.

En definitiva, el dato sobre la percepción de mejora por parte de los estudiantes en sus

152 competencias previas y posteriores a la unidad 1 es alentador (Fig. 13); las siete subcompetencias identificadas en esta unidad 1 (escucha activa y priorización de los contenidos, memorización de cifras, memorización de listados, memorización de nombres propios, memorización de discurso estructurado, memorización de discurso no estructurado, y reformulación intralingüística) han registrado percepciones de mejora positivas o muy positivas en la gran mayoría de los casos, con la exclusiva excepción de un punto negativo en la memorización de cifras y de nombres propios. Este dato está relacionado con lo concerniente a la autoevaluación de las competencias previas (Fig. 8), donde el nivel de partida más bajo se registra justamente en estas subcompetencias específicas, confirmando que, en razón de una autoevaluación negativa del propio nivel inicial en capacidades de memorizar cifras y nombres propios, la autopercepción sobre la mejora en estas destrezas después del curso no puede más que ser inferior a las demás subcompetencias.

Teniendo en cuenta estos resultados preliminares, es posible vislumbrar algunas implicaciones más generales que contribuyan al estudio de la didáctica de la interpretación, sin perjuicio de todo lo expuesto previamente acerca de la necesidad de más investigación sobre el tema, de una muestra más amplia y de la aplicación de este modelo didáctico a otros contextos (véanse los párrafos siguientes). Desde los datos a disposición, procedentes de las encuestas cuantitativas y cualitativas, se desprende que sería oportuno dedicar más atención y actividades específicas a los siguientes ámbitos:

- desarrollo y consolidación de competencias transversales importantes para todo intérprete;
- ejercicio sistemático de escucha activa y memorización, abarcado de forma integral, a

través de actividades organizadas por niveles crecientes de dificultad;

- desarrollo y consolidación de técnicas de memorización específicas para números y nombres propios, elementos asemánticos por definición (Frittella, 2018) y, por ende, más difíciles de memorizar si no se “lleen de significado propio” y no se conectan con conceptos, ideas, elementos concretos e inmediatos de identificar;
- autoaprendizaje/aprendizaje entre pares guiado por el docente a través de fichas de competencias y de autoevaluación;
- identificación de “paquetes de micro-competencias” subyacentes a la interpretación simultánea o consecutiva y su práctica constante de forma individualizada (practicar cada micro-competencia por separado);
- trabajo en parejas/grupo y observación/evaluación de los progresos entre pares, a través de la creación y fomento de un contexto de aprendizaje mutuo permanente.

Puesto que el proyecto “Autoaprendizaje continuo en interpretación” está en marcha en su fase inicial, se prevé una serie de importantes desarrollos futuros ya planificados para la próxima fase de investigación. Primero, se completará el diseño didáctico, la creación, la subida a la plataforma y el pilotaje de las últimas tres unidades del curso en línea que forman parte del nivel avanzado dedicado al segundo año del Posgrado en Interpretación (Fig. 1), es decir, consolidación de la interpretación consecutiva (unidad 4), tecnologías y herramientas para el ejercicio colaborativo en interpretación (unidad 5), y tecnologías y herramientas para el autoaprendizaje continuo en interpretación (unidad 6). La metodología de investigación seguirá el mismo modelo aplicado para las unidades didácticas del nivel inicial: identificación de las necesidades

formativas, diseño y creación de las actividades didácticas, subida a la plataforma Virtuale, pilotaje con suministro de cuestionarios individuales, análisis de los datos, realización de los ajustes necesarios, puesta en servicio definitiva para todo el Posgrado en Interpretación.

Cabe recordar que, a partir del año académico 2024-2025, el curso en línea “Laboratorio de Autoaprendizaje Continuo en Interpretación” se convertirá en obligatorio para todos los nuevos matriculados en el primer año del Posgrado, por lo tanto la cantidad de datos sobre percepción de los estudiantes, utilidad de las actividades, dificultades y estrategias específicas se enriquecerá significativamente y alimentará el conjunto de datos recogidos hasta ahora en la fase de pilotaje. Ya que el número total de estudiantes que cursará el itinerario didáctico en línea aumentará enormemente, también la muestra español-italiano se irá ampliando, lo que exigirá un nuevo análisis de los datos actualizados tanto para esta combinación lingüística como para otras. Además, como ya se ha mencionado anteriormente, el estudio tendrá continuación aplicando la misma metodología de encuesta también a los docentes y a todos los actores involucrados en el Posgrado en Interpretación, con el fin de tener resultados que vayan más allá de la percepción del alumnado acerca de las actividades propuestas.

Por último, el proyecto “Autoaprendizaje continuo en interpretación” ha suscitado hasta ahora un gran interés entre los estudiantes y algunos de ellos están realizando sus trabajos de tesis sobre esta herramienta didáctica. Como consecuencia, se están desarrollando nuevos productos de la investigación de forma colaborativa y, entre ellos, destaca el diseño, la creación y el test de una serie de actividades didácticas específicas por idiomas (de momento en español e inglés, con la posibilidad de expandir este modelo también a otras lenguas, ya que es repli-

cable y fácil de ajustar a las exigencias de otras combinaciones lingüísticas). Todo ello permitirá ampliar la base de datos disponibles sobre utilidad, dificultades y estrategias, así como compararlas y contrastarlas bajo un prisma lingüístico específico.

## REFERENCIAS

- Aguirre Fernández Bravo, E. (2020). The impact of ICT on interpreting students' self-perceived learning: a flipped learning experience. En M. D. Rodríguez Melchor, I. Horvath y K. Ferguson (Eds.). *The Role of Technology in Conference Interpreter Training* (pp. 203-220). Peter Lang.
- Amato, A. (2021). L'annotazione in interpretazione consecutiva. En M. Russo (Ed.). *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 3-18). BUP.
- Braun, S. y Slater, C. (2014). Populating a 3D virtual learning environment for interpreting students with bilingual dialogues to support situated learning in an institutional context. *The Interpreter and Translator Trainer* 8, 469-485.
- Carsten, S., Maskaliünienė, N. y Perreth, M. (2020). The collaborative multilingual project ORCIT (Online Resources in Conference Interpreter Training). Sharing pedagogical good practice and enhancing learner experience. En M. D. Rodríguez Melchor, H. Ildikó y K. Ferguson (Eds.). *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (pp. 77-99). Routledge.
- Castillo, P. (2019). Using NICTs for Media Interpreting Training: Bringing Interpreter-Mediated TV News and Radio Interviews to the Classroom. *Revista Tradumática. Tecnologías de la Traducción* 17, 108-127.
- Corpas Pastor, G. y Fern, L. (2016). *A survey of interpreters' needs and practices related to language technology*. Documento técnico [FFI2012-38881-MINECO/TI-DT-2016-1]. Málaga: Universidad de Málaga.
- Deysel, E. y Lesch, H. (2018). Experimenting with computer-assisted interpreter training tools for the development of self-assessment skills: National Parliament of RSA. En C. Fantinuoli (Ed.) *Interpreting and Technology* (pp. 61-90). Language Science Press.

- 154 Ding, Y. L. (2017). Using propositional analysis to assess interpreting quality. *International Journal of Interpreter Education* 9, 17-39.
- Djovčoš, M. (2020). A methodology for tracking interpreting students' progress. En Z. Bohušova, M. Djovčoš y M. Melicherčikova (Eds.). *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives* (pp. 15-27). Prae Sens.
- Fantinuoli, C. (2017). Computer-assisted preparation in conference interpreting. *Translation & Interpreting (TransInt)* 9(2), 24-37.
- Fantinuoli, C. y Prandi, B. (2018). Teaching information and communication technologies: A proposal for the interpreting classroom. *Trans-Kom* 11(2), 162-182.
- Frittella, F. (2018). *Numeri in interpretazione simultanea*. Europa Edizioni.
- Fusco, M.A. (1990). Quality in conference interpreting between cognate languages: A preliminary approach to the Spanish-Italian case. *The Interpreters' Newsletter* 3, 93-97.
- García Oya, E. (2020). First steps and introductory exercises for the consecutive interpretation student. *REDIT Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción e Interpretación* 13, 52-66.
- Gile, D. (2005). Directionality in conference interpreting. A cognitive view. En R. M. Godjins y M. Hinderdael (Eds.). *Directionality in Interpreting. The 'retour' or the native?* (pp. 9-26). Communication & Cognition.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins.
- Gillies, A. (2013). *Conference interpreting*. Routledge.
- Goldsmith, J. (2018). Tablet interpreting. Consecutive interpreting 2.0. *TIS Translation and Interpreting Studies* 13(3), 342-365.
- Gorm Hansen, I. y Shlesinger, M. (2007). The silver lining: Technology and self-study in the interpreting classroom. *Interpreting* 9, 95-118.
- Gran, L., Carabelli, A. y Merlini, R. (2002) Computer-assisted interpreter training. En G. Garzone y M. Viezzi (Eds) *Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities* (pp. 277-294). John Benjamins.
- Grevisse, M. y Gousse, A. (1986). *Le bon usage*. Duculot.
- Hale, S. y Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting*. Bloomsbury.
- Horvat, I. y Seresi, M. (2020). Virtual classes: students' and trainers' perspectives. En M. D. Rodríguez Melchor, I. Horvath y K. Ferguson (Eds.). *The role of technology in conference interpreter training* (pp. 155-178). Peter Lang.
- Ibrahim-González, N. (2011). E-learning in interpreting didactics: Students' attitude and learning patterns, and instructor's challenges. *The Journal of Specialized Translation* 16, 224-241.
- Jiménez Serrano, Ó. (2021). Hay primeros estudios que indican que se ha trasladado el grueso de la interpretación a la remota. *CLINA* 7(1), 43-55.
- Kerremans, K. y Stengers, H. (2017). Using online and/or mobile virtual communication tools in interpreter and translator training: Pedagogical advantages and drawbacks. En *Proceedings of the 39th Conference Translating and the Computer* (pp.55-58). Tradulex.
- Kriston, A. (2012). The importance of memory training in interpretation. *Professional Communication and Translation Studies* 5/1(2), 79-86.
- Liu, K. y Cheung, A. K. F. (2022). Translation and interpreting in the age of COVID-19: challenges and opportunities. En K. Liu y A. K. F. Cheung (Eds.). *Translation and interpreting in the age of COVID-19. Corpora and intercultural studies, vol 9*, (pp.1-10) Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-6680-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-6680-4_1).
- Ma, J. (2013). A study of interpreting skills from the perspective of interpreting process. *Journal of Language Teaching and Research* 4(6), 1232-1237.
- Mack, G. (2021). L'interpretazione simultanea. En M. Russo (Ed.). *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*, (pp. 19-40) BUP.
- Manuel Jerez, J. de (2006) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid] <https://digibug.ugr.es/handle/10481/871>.
- Mayor, B. M. y Ivars, J. A. (2007). E-learning for interpreting. *Babel* 53(4), 292 -302.

- Mazzei, C. y Ibrahim Aibo, L. J. (2022). *The Routledge guide to teaching translation and interpreting online*. Routledge.
- Melicherčikova, M. (2020). Mapping progress in students' consecutive interpreting skills. En Z. Bohušova, M. Djovčoš y M. Melicherčikova (Eds.). *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives* (pp. 28-46). Prae Sens.
- Morelli, M. (2008). *La interpretación español-italiano: planos de ambigüedad y estrategias*. Comares.
- Padilla, P. y Abril, M. I. (2003). Implicaciones en la dirección inglés-español en la adquisición de la técnica de interpretación simultánea. En D. Kelly, A. Martin, M. Nobs, D. Sánchez y C. Way (Eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas* (pp. 391-406). Atrio.
- Podlúcká, L. (2020). The assessment of the skills of students in introductory courses to interpreting. En Z. Bohušova, M. Djovčoš y M. Melicherčikova (Eds.). *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives* (pp. 63-77). Prae Sens.
- Rodríguez Melchor, M. D., Horváth, I. y Ferguson, K. (Eds.) (2020). *The role of technology in conference interpreting training*. Peter Lang.
- Russo, M. y Rucci, M. (1997). Verso una classificazione degli errori nella simultanea dallo spagnolo in italiano. En L. Gran y A. Riccardi (Eds.). *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione* (pp. 179-199). Università degli Studi di Trieste.
- Sahin, M. (2013). Virtual worlds in interpreter training. *The Interpreter and Translator Trainer* 7, 91-106.
- Sandrelli, A. (2002). Computers in the training of interpreters: Curriculum design issues. En G. Garzone, et al. (Eds.). *Perspectives on Interpreting* (pp. 198-204). CLUEB.
- Sandrelli, A. y Hawkins, J. (2006). Computer Assisted Interpreter Training (CAIT): What is the way forward? En *Proceedings of accessible technologies in translation and interpreting conference*, <http://jornades.irc-catalunya.org/>.
- Schafer, T. (2011). Developing expertise through a deliberate practice project. *International Journal of Interpreter Education* 3, 15-27.
- Seeber, K. y Delgado Luchner, C. (2020). Simulating simultaneous interpreting with text: from training model to training module. En M. D. Rodríguez Melchor, I. Horváth y K. Ferguson (Eds.). *The role of technology in conference interpreter training* (pp. 129-154). Peter Lang.
- Setton, R. (2010). From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training. *The Interpreters' Newsletter* 15, 1-18.
- Setton, R. y Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting: A trainer's guide*. John Benjamins.
- Simonetto, F. (2002). Interference between cognate languages: Simultaneous interpreting from Spanish into Italian. En G. Garzone, P. Mead y M. Viezzi (Eds.). *Perspectives on interpreting* (pp. 129-146). CLUEB.
- Spinolo, N. (2020). Nuevas tecnologías para la transmisión de la interpretación simultánea. Una revolución ya en marcha. *inTRALinea Special Issue*.
- Sveda, P. y Poláček, I. (2020). Student progress in interpreter training: an empirical study. En Z. Bohušova, M. Djovčoš y M. Melicherčikova (Eds.). *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives* (pp. 47-62). Prae Sens.
- Valero-Garcés, C. y Cayron. S. (2022). El impacto de la pandemia de COVID-19 en la traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP) y su evolución en el futuro. *FITISPos International Journal*, 9(1), 7-23
- Vázquez y del Árbol, E. (2005). Herramientas metodológicas para la formación de intérpretes: el modo simultáneo. En M. L. Romana García (Ed.), *AIETI, Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Madrid 9-11 de febrero de 2005* (pp. 464-474), [http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI\\_2\\_EVA\\_Herramientas.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_EVA_Herramientas.pdf).
- Zhong, W. (2003). Memory training in interpreting. *Translation Journal* 3(7), no pp.
- Ziegler, K. y Gigliobianco, S. (2018). Present? Remote? Remotely present! New technological approaches to remote simultaneous conference interpreting. En C. Fantinuoli (Ed.). *Interpreting and technology* (pp. 119-141). Language Science Press.