El proceso cognitivo y la
enseñanza de la Interpretación.
Una experiencia de actividades
preinstruccionales

María Cristina De Ortúzar

Fundamentos

Los procesos cognitivos, que suceden en la cabeza de una persona –intérprete o mediador– cuando intenta percibir el querer decir del otro y transmitir la información, las emociones y la intención de este último, plantean el interrogante de cómo y dónde iniciar la formación de un estudiante de interpretación, porque para comprender de que se trata la actividad interpretativa es necesario observar los procesos cognitivos involucrados en la comunicación.

Cuando un intérprete comprende el discurso, los mensajes hablados no se copian en su mente, sino que la mente humana construye en forma activa diversos tipos de representaciones cognitivas que interpretan el *input* lingüístico. Estas representaciones cognitivas pueden incluir palabras, sintaxis, semántica oracional, actos de habla, patrones de diálogo, estructuras retóricas, pragmática, mundos reales e imaginarios, etc. Cada tipo de representación cognitiva es funcionalmente importante durante los procesos de la comprensión y de la producción del habla.

Según Daró (1994), el futuro intérprete no aprende estrategias de manera consciente, sino que las va adquiriendo (de forma implícita) con la práctica, siempre y cuando posea unos prerrequisitos neuropsicológicos particulares y la correcta práctica de procesos mentales que se desarrollan durante el acto de interpretación.

Ahora bien, las dificultades que observé en los estudiantes principiantes de interpretación me indujeron a buscar distintos caminos para facilitar su aprendizaje. Uno de ellos fue reflexionar y observar con los estudiantes los procesos mentales relacionados con la comunicación humana y de qué manera opera el cerebro.

Consideré el uso de estrategias preinstruccionales como etapa anterior a la situación instruccional propia de la formación del alumno de interpretación.

Las estrategias preinstruccionales permiten activar o generar conocimientos previos y establecer expectativas adecuadas en los alumnos, como por ejemplo, que logren diferenciar la actividad interpretativa de la traducción; observar cómo funciona nuestro cerebro, sobre qué trata la comunicación, cuáles son las condiciones para que ésta se realice; comprender y aprender qué es la comprensión.

Con estas estrategias, busco activar las creencias y los conocimientos previos pertinentes de los alumnos, o incluso generarlos cuando no existen. También son efectivas, especialmente, para esclarecer las intenciones educativas del docente. Plantear claramente las intenciones educativas a los alumnos los ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido o valor funcional a los aprendizajes incluidos en él.

Diseño

El diseño de esta actividad preinstruccional se realiza con dos grupos integrados por alumnos del primer año de la especialidad en interpretación, las lenguas implicadas son: español-inglés.

Las actividades que se realizan incluyen estudios exploratorios que se centran en la observación, a partir de los cuales se afinan los instrumentos y se verifica con mayor propiedad la efectividad de estas actividades preoperatorios propuestas. Además, reincluirán pruebas piloto concebidas para evaluar los instrumentos que se emplean.

En lo que concierne a los instrumentos, se emplea material escrito, de audio y video que incluyen “textos orales” prototípicos de situaciones comunicativas generales; plantillas de observación directa de las acciones de los alumnos y diálogos con ellos.

Primera actividad:

Memorias operativa y a largo plazo

Esta actividad propone reconocer procesos cognitivos que permiten acceder a las palabras en el **léxico mental**, activar conceptos en la memoria a largo plazo, buscar información, compararla con la que está disponible en la memoria de trabajo, y construir nueva información mediante el agregado, la eliminación, el reordenamiento y la conexión de información ya existente y nueva, y observar como está almacenada y como se procesa.

Procedimiento

- A. Se dicta una lista de palabras que incluyen lugares, personas y animales y se les pide que mentalmente los representen.
- B. Se dicta una lista de palabras para que realicen asociaciones con cada una de ellas.
- C. Se dicta una lista de palabras y se les pide el hipónimo y el supraordinado de cada una de ellas.
- D. Se dicta una lista de palabras y se les pide que realicen una agrupación horizontal entre hipónimos.
- E. Se dicta una lista de palabras donde se incluyen no-palabras.
- F. Se dicta una lista de palabras y se pide a los alumnos que busquen la pareja correspondiente.

Resultado de la actividad

Los alumnos pudieron:

- Observarla “multimedialidad” del cerebro para almacenar información y comprender que el material mental está compuesto de afectos-emociones,

recuerdos reproducidos en parte por varios órganos de la percepción: imágenes, olores, sabores, sensaciones táctiles y sonidos que a su vez actúan como disparadores de la memoria episódica que almacena experiencias directamente vividas por el sujeto (recuerdos personales), que de alguna manera, conforman su manera de ver la vida (metarrepresentaciones);

- Reconocer la capacidad de realizar una búsqueda completa en sus depósitos de palabras en mucho menos de un segundo;
- Observar cómo la asociación de palabras constituyen redes en la mente;
- Experimentar el grado de concentración y las estrategias utilizadas para resolver distintos tipos de actividades: no es lo mismo el pasaje de hipónimos a supraordinados, que realizar una agrupación horizontal de hipónimos o encontrar la pareja correspondiente a una palabra.

Segunda actividad: Memoria ecoica o sensorial auditiva (intercambio de información a través del lenguaje onomatopéyico)

Procedimiento

- Se expone a los estudiantes a la escucha de una secuencia de sonidos que deben interpretar.

Resultado de la actividad

Los alumnos pudieron

- Comprender que la imagen acústica es la huella psíquica de un concepto que tenemos almacenado como imagen sensorial;
- Asociar la serie de sonidos escuchados con los que podían interpretar y producir en palabras;
- Reconocer la existencia de una relación entre los signos sonoros escuchados con fenómenos particulares, cuando verificaron que los sonidos emitidos fueron reconocidos por los demás miembros del grupo;
- Establecer una relación de abstracción o representatividad entre el signo y el hecho;
- Concluir que cada vez que un sonido nos estimula aparece la imagen simultáneamente en nuestro cerebro; pero ésta no es la realidad, sino su representación, su abstracción. Para que el signo “sonido” tenga valor comunicacional, debe ser reconocido su significado por los otros miembros del grupo. Cada vez que nos comunicamos, se da de manera mediada, a través de los signos abstractos, socialmente aceptados y convenidos. Construimos la interpretación del mundo real y anticipamos la acción con los elementos del lenguaje.

Tercera actividad: Memoria icónica o sensorial

Procedimiento

Se les presentó una secuencia de símbolos que debían interpretar.

Resultado de la actividad:

Los alumnos pudieron:

- Observar como funciona la memoria sensorial que contiene almacenes de imágenes convencionales permanentes;
- Verificar que las imágenes icónicas fueron reconocidas por los demás miembros del grupo;
- Concluir que se trata de códigos culturales socialmente aprendidos y que una cultura establece las características pertinentes para que la imagen representada pueda ser percibida como diferenciada de otra, mediante una serie de convenciones.

Cuarta actividad: Actividad lectora

Se ocupa de la percepción, atención, retención, procesamiento y estrategias de búsqueda y recuperación a partir de una actividad lectora.

Intenta verificar la capacidad lectora de los alumnos en ambas lenguas (L1 y L2), ya que en numerosas oportunidades se han detectado dificultades de lecto-comprensión, al encarar una actividad de interpretación de un texto escrito (interpretación a primera vista).

Procedimiento

A través de una serie de lecturas, poder detectar el grado de competencia lectora:

- Aprovechamiento del campo visual (fijaciones).
- Malos hábitos de lectura:

- A. las regresiones
- B. la vocalización
- C. la subvocalización
- D. la concentración

Resultados de la actividad:

Los alumnos pudieron:

- Comprender que una rápida y nítida percepción es una herramienta para captar adecuadamente una o varias palabras que conforman el mensaje que estamos leyendo;
- Comprender que el exceso de meticulosidad en nuestra lectura promueve las regresiones. (Al no estar satisfecho con la lectura de una línea se vuelve a ella antes de terminar el párrafo, una y otra vez, se rompe así el fluido devenir del pensamiento que, en definitiva, significa entorpecer el desarrollo lógico de las ideas a través del párrafo);
- Comprender que el hábito de vocalización y subvocalización reduce ostensiblemente su capacidad de comprensión, porque cuando vocalizamos estamos demasiado pendientes de cada palabra y distraemos la atención de lo que es fundamental: el curso natural del pensamiento;
- Comprender que la falta de concentración puede estar causada por factores externos (ruidos o interrupciones de terceros, cansancio, entre otros) y por factores internos, que son los que provienen de perturbaciones psíquicas u orgánicas (tales como problemas de relación, preocupaciones de origen diverso o un malestar físico);
- Comprender que la función esencial de la lectura es la comprensión y la actitud mental correcta. Una buena lectura está inundada de un auténtico interrogarse e interrogar, de una reflexión. No se trata de entender determinados vocablos y su conexión con la totalidad, sino de lograr ver la macroestructura del texto y sus transformaciones a lo largo del tiempo;
- Comprender que debemos leer activamente, con un fin determinado, sabiendo qué buscamos y cómo encontrarlo, analizarlo y, utilizando nuestros conocimientos anteriores en la comprensión del texto sobre el que se trabaja, realizar el trabajo psíquico elaborativo para captar los conceptos existentes más allá de las palabras.

Quinta actividad: Comunicación humana

Procedimiento

Una serie de videos donde se presenta una situación conflictiva.

Esta actividad se refiere a la comunicación humana y a la estimación de la lengua en tanto “productora de mensajes”. En esta dirección se pretende orientar la actividad para que se perciba hasta qué punto la intencionalidad y el contexto se integran en la complejidad de la acción comprensiva. Es decir, se trata de desplegarla en los términos más generales en que puede ser concebida la acción comunicativa.

Intenta mostrar el objeto perseguido por el emisor de un acto de comunicación o acto sémico, que es ejercer sobre el receptor una influencia determinada consistente en hacerle saber algo y/o hacerlo actuar de una cierta forma. Es la influencia que el emisor trata de ejercer sobre el receptor, la que constituye el “sentido” de un acto sémico, y es a ella a la que uno se refiere cuando habla de lo que “quiere decir” el emisor. Además, la condición necesaria para el logro del acto sémico es que el receptor logre deducir la pertenencia del sentido.

También ilustra como todo enunciado se construye entre personas socialmente organizadas, pertenecientes al mismo grupo social y cómo éste se ve afectado por el rango jerárquico de los hablantes, cómo están relacionados y cómo pretenden vivenciar y expresarse a través del prisma del medio social concreto que los abarca.

Destaca cómo el mundo interior y el pensamiento de todo hombre poseen un auditorio social estable, en cuya atmósfera se estructuran sus argumentos internos, las motivaciones y valoraciones internas.

Resultado de la actividad:

Con esta actividad, los alumnos concluyeron que cuando estas observaciones son vistas desde la interpretación se comprende que el rol del intérprete es mucho más difícil, ya que tendrá que mediar en un acto de comunicación donde no es ni emisor ni receptor directo y, sin embargo, deberá actuar en un doble papel de receptor y emisor.

Esta es una situación que puede resultar recurrente para un intérprete, quien debe tener siempre presente que si bien lo que se puede decir en una lengua cualquiera puede también ser dicho en cualquier otra, y si bien todas las lenguas tienen el mismo potencial de expresar significados humanos, en la práctica, cada lengua ha evolucionado en su propia cultura, y si bien cada lengua está equivalentemente adaptada para servir las necesidades de la cultura dentro de la cual ha evolucionado, no está bien preparada para expresar los significados de otra cultura.

Todas estas actividades preinstruccionales me permitieron observar:

- La naturaleza de los conocimientos previos que poseen los alumnos;
- El tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas y/o el tipo de enfoque de procesamiento (superficial, estratégico o profundo) empleado;
- El tipo de capacidades que los alumnos utilizan cuando realizan una actividad interpretativa.

Por consiguiente, en la capacidad cognitiva del alumno está el origen y la finalidad de la situación preinstrucciona l y educativa abordada como paso previo a la enseñanza propia de la interpretación.

Bibliografía

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.
- BENVENISTE, E. (1978) "De la subjetividad en el lenguaje" en *Problemas de Lingüística general, I*, México: Siglo XXI, (4.ª edición).
- BRUNER, J. (1999) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. Capítulo II.
- CALVIN W. H. y BICKERTON, D. (2001) *Lingua ex Machina: la conciliación de las teorías de Darwin y Chomsky sobre el cerebro humano*, Barcelona, España: Editorial Gedisa S. A.
- CELLERIER, G. (1979) "Structures cognitives et schéme d'action", en *Archives de psychologie*, 47.
- CHOMSKY, N. A. (1985) *Knowledge of language: its nature, origins and use*. Nueva York: Praeger Press.
- COLE P. y SEGUI J. (1994) "Gramatical incongruency and vocabulary types" en: *Memory and Cognition*.
- DARO, V. (1994) "Non-linguistic factors influencing simultaneous interpretation" in S. Lambert & B. Moser-Mercer (Eds.), *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous interpretation*, Amsterdam: Benjamins.
- DELISLE, J. (1980) "L'Analyse du discours comme méthode de traduction". *Cahiers de Traductologie 2*. Editions de L'Université d'Ottawa. University Press.
- FLAVELL, J. H. (1981) "Cognitive Monitoring" en W. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. N. York: Academic.
- RIVIÈRE, A. (1987) *El sujeto de la Psicología Cognitiva*, Madrid: Alianza
- HERNANDEZ ROJAS, G., (1989) *Paradigmas en psicología de la Educación*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- MARTINEZ FREIRE, P. (1992) "Procesos mentales y cognitivismo" en *Revista de filosofía*, n.º 7.
- MAYOR, SUENGA, GONZÁLEZ, MARQUÉS. (1995) *Estrategias Metacognitivas, Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- MILLER, G. (1973) *Psicología de la Comunicación*. Buenos Aires: Paidós: Biblioteca Psicológica Siglo XX.
- POZO, J. I. (1994) *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- SELESKOVITCH, D. y LEDERER, M. (1986). *Interpréter por Traduire*. París: Didier Érudition.