

ISSN: 2171-6633

# LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN BILATERAL DEL PAR DE LENGUAS ALEMÁN-ESPAÑOL APLICADA A LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA L2

MARINA HERRERA ROMERO  
*Universidad de Sevilla*  
mherrera5@us.es

Fecha de recepción: 13.12.2023  
Fecha de revisión: 10.01.2024  
Fecha de aceptación: 15.02.2024

**Resumen:** Este artículo se propone analizar la metodología didáctica llevada a cabo en la asignatura de Interpretación Bilateral con el objetivo de identificar los aspectos que hacen de esta un modelo eficaz de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello se describirán los esfuerzos llevados a cabo durante toda interpretación bilateral, a los que se les asociarán una serie de actividades de la lengua descritas por el Marco Común Europeo de Referencia, además de detallar las actividades que integran la asignatura de Interpretación Bilateral. Por último, se presentará la posible aplicación de este modelo didáctico en el aula de idiomas.

**Palabras clave:** interpretación bilateral, metodología, esfuerzos, actividades de la lengua, enfoque por tareas.

## The didactic methodology of bilateral interpreting of the German-Spanish language combination applied to L2 teaching and learning

**Abstract:** The aim of this article is to analyse the teaching methodology used in the subject of Bilateral Interpreting in order to identify the aspects that make it an effective model of foreign language teaching and learning. To this end, the efforts made during all bilateral interpreting will be described, to which a series of language activities described by the Common European Framework of Reference for

Languages will be associated, in addition to detailing the activities that make up the subject of Bilateral Interpreting. Finally, the possible application of this didactic model in the language classroom will be presented.

**Key words:** bilateral interpreting, methodology, efforts, language activities, task-based approach.

Sumario: 1. Introducción. 2. ¿En qué consiste la interpretación bilateral? 3. ¿Qué se hace al interpretar? Los esfuerzos de Gile. 4. ¿Qué tienen en común la metodología de esta asignatura y los enfoques didácticos actuales para el aprendizaje de idiomas? 5. La competencia comunicativa en la asignatura "Interpretación Bilateral". 6. Descripción de las actividades de la asignatura "Interpretación Bilateral". 6.1. Presentación en grupos sobre un tema relacionado con la interpretación. 6.2. Ejemplo de preparación: Bloque I: Interpretación en hospital. 6.2.1. Búsqueda de información en internet. 6.2.2. Práctica de vocabulario. 6.2.3. Comprensión de diálogos e identificación de automatismos conversacionales. 6.2.4. La toma de notas. 6.2.5. Lectura y análisis del diálogo. 6.2.6. Interpretación del diálogo. 6.2.7. Interpretaciones con evaluación. 7. Propuesta de aplicación al aula de idiomas. Conclusiones.

## 1. Introducción

La motivación para esta propuesta parte del *feedback* recibido de varias estudiantes sobre los avances que ellas mismas han observado en su aprendizaje de la lengua extranjera gracias a la asignatura de Interpretación Bilateral (IB). Dicha asignatura se oferta como optativa en el primer cuatrimestre del 4º y último curso del Grado en Lengua y Literatura Alemanas de la Universidad de Sevilla.

Gracias a este *feedback* nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Por qué el estudiantado ha aprendido más alemán en esta asignatura que en una asignatura que aplica otras metodologías para la enseñanza de L2<sup>1</sup>? Esta pregunta iría de la mano de una segunda cuestión: ¿Es posible recoger evidencias de que realmente aprenden mejor?

Una de las estudiantes puntualizó que en la asignatura de Interpretación Bilateral asumía que debía aprenderse bien los contenidos lingüísticos si quería desempeñar correctamente la labor del intérprete, pues en la asignatura se evalúan un total de cuatro interpretaciones donde se simula una situación laboral real. En cambio, en la asignatura de L2 no se lleva a cabo ese enfoque funcional del uso del idioma, con lo cual los

---

<sup>1</sup> L2: Segunda lengua extranjera.

contenidos (en concreto, el vocabulario) no se anclan de la misma manera. De esta observación pudimos deducir que en la asignatura de Interpretación Bilateral el estudiantado percibe la lengua extranjera como instrumento para comunicar y servir a un propósito social: ser intérprete bilateral, siendo el puente entre dos lenguas y dos culturas. Por tanto, el punto de partida y el *leitmotiv* del aprendizaje del idioma es en sí mismo motivador. En definitiva, las simulaciones que llevamos a cabo en clase en Interpretación Bilateral hacen que este se esfuerce en aprender y dominar las competencias necesarias para desempeñar la labor del intérprete de manera eficaz.

Por consiguiente, el objetivo de esta propuesta es profundizar en la metodología seguida en la asignatura de Interpretación Bilateral y su aplicación para así averiguar por qué esta da buenos resultados en el aprendizaje de la L2.

## 2. ¿En qué consiste la interpretación bilateral?

Existe una serie de autores que investigan sobre la Interpretación Bilateral<sup>2</sup> y su didáctica, como Collados y Fernández (2001), Kautz (2002), Schwedler (s.a) o Trovato (2011). En este trabajo proponemos la definición que Trovato ofrece para esta modalidad:

modalidad de mediación lingüística oral que se caracteriza por desarrollarse fundamentalmente en un contexto dialógico en el que están implicados dos interlocutores [...] que se diferencian en términos de lengua y cultura. Es por tanto al mediador, a saber, el intérprete, a quien le compete la tarea de facilitar la comunicación entre estas personas [...] (Trovato, 2011: 2).

Collados y Fernández definen las características principales de esta modalidad de interpretación. En primer lugar, «la mediación oral se realiza por un solo intérprete, en las dos direcciones, e inmediatamente después de cada una de las intervenciones de los interlocutores [...]» (Collados y Fernández, 2001: 48). Concluyen añadiendo que «el contacto directo, la bidireccionalidad y la dimensión interpersonal de la interacción cara a cara constituyen sus rasgos más distintivos». A diferencia de otros tipos de interpretación (como la interpretación simultánea o la consecutiva), en la Interpretación Bilateral el intérprete está presente en un diálogo que tiene lugar gracias a la mediación lingüística y cultural de este. El hecho de que el

---

<sup>2</sup> En adelante: IB.

intérprete deba mediar presencialmente en un diálogo hace de esta modalidad de interpretación un campo de estudio y aplicación muy interesante desde el punto de vista didáctico.

Para estructurar nuestro proyecto de la asignatura, nos guiaremos de la propuesta didáctica de Christiane Limbach (2017) y dividiremos el curso en bloques temáticos dentro del campo de la interpretación social: el bloque sanitario y el bloque policial. Así pues «el intérprete interviene como mediador entre un equipo médico y un enfermo [...] o entre un inmigrante y las autoridades [...]» (Collados y Fernández, 2001: 55). Además, Limbach (2017) elige estas dos temáticas para su asignatura de IB atendiendo a las necesidades de interpretación que existen en Andalucía.

### 3. ¿Qué se hace al interpretar? Los esfuerzos de Gile

Durante toda interpretación hay una serie de acciones que tienen lugar a nivel cognitivo y lingüístico que Gile llama «esfuerzos». Collados y Fernández (2001: 89) adaptan el modelo de esfuerzos de Gile a la Interpretación Bilateral:

- Escucha y análisis de discurso en la Lengua Origen (L).
- Almacenamiento de la información y recuperación de la misma (memoria y/o toma de notas) (M).
- Producción del discurso en la Lengua Meta (P).

Estas autoras añaden al modelo de esfuerzos la bidireccionalidad y la interculturalidad. Por tanto, se puede decir que al interpretar se ponen en funcionamiento una serie de engranajes lingüísticos que posibilitan que la interpretación se lleve a cabo con éxito: así pues, como se indica en el esquema anterior, primero se escucha a un interlocutor, mientras esto ocurre se retiene en la memoria la información, además de realizar la toma de notas en caso de tratarse de una intervención larga. Después de estos esfuerzos combinados, llega la interpretación de las notas y la traducción del mensaje al idioma del otro interlocutor. Como puede verse, estos esfuerzos exigen de una multitarea por parte del intérprete, además de darse un *codeswitching* o cambio de código continuo. Ambos son esfuerzos implícitos en esta modalidad que están presentes durante toda la interpretación.

Ahora bien ¿Cómo logra el alumnado controlar estos esfuerzos? En el transcurso de la asignatura el alumno va realizando una serie de actividades que Collados y Fernández (2001) denominan «ejercicios de

preinterpretación». Estos ejercicios van destinados a que el alumnado practique cada uno de los esfuerzos descritos anteriormente, con el objetivo de adquirir las competencias necesarias para realizar dichos esfuerzos, y así enfrentarse de manera eficaz al ejercicio de interpretación. El modelo de esfuerzos nos servirá, por tanto, como guía para el diseño de las diferentes actividades de la asignatura.

#### **4. ¿Qué tienen en común la metodología de esta asignatura y los enfoques didácticos actuales para el aprendizaje de idiomas?**

Tras definir la interpretación bilateral, especificar las temáticas que se trabajarán en la asignatura y explicar los diferentes esfuerzos ligados a esta práctica, procedemos a analizar la asignatura «Interpretación Bilateral» desde el punto de vista didáctico.

Para ello, partiremos de las propuestas metodológicas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Lo primero que plantea este documento sería centrar el aprendizaje de la L2 en la acción, es decir, los aprendientes son vistos como «miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo concreto» (Consejo de Europa, 2002: 9). La interpretación bilateral se podría considerar, por tanto, una tarea que llevar a cabo en una circunstancia determinada (una persona extranjera necesita ayuda lingüística), en un entorno específico (consulta médica, policía) y dentro de un campo concreto (sanitario o policial).

Este enfoque del aprendizaje de la lengua extranjera que plantea el MCERL parte del llamado enfoque comunicativo propuesto por C. Candlin y H. Widdowson, quienes defienden que «el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa<sup>3</sup> y no sólo de la competencia lingüística» (Centro Virtual Cervantes).

Dicho de otro modo, este enfoque defiende el aprendizaje de la lengua extranjera para la comunicación real de los aprendientes con otros hablantes de esta lengua. Según el Centro Virtual Cervantes, «con este propósito [...] se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula». Atendiendo a esta descripción, podemos observar que en la asignatura de IB nuestros

---

<sup>3</sup> Más adelante se detallará en qué consiste la competencia comunicativa.

alumnos encontrarán situaciones donde deberán comunicarse en la L2 con otros hablantes de esta lengua, además de tratarse de tareas que imitan una realidad fuera del aula, que es la interpretación dentro del ámbito social.

De los planteamientos didácticos del enfoque comunicativo nace el enfoque por tareas, propuesto del mismo modo por el MCERL como metodología a seguir. Este enfoque especifica que para que se dé esa comunicación real es necesario que los alumnos participen en «tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma» (Centro Virtual Cervantes). Este nuevo enfoque distingue, dentro de una tarea, entre: «la tarea final (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final)» (Centro Virtual Cervantes). Respecto a esto, encontramos una clara similitud no solo entre esta tarea final y las interpretaciones finales que realiza el estudiantado, sino también entre las tareas posibilitadoras y, en nuestro caso, aquellas actividades destinadas a practicar cada uno de los esfuerzos que necesitarán dominar para las posteriores interpretaciones.

Dentro de este enfoque se propone, además, los juegos de rol como actividad que acerca al alumno a la comunicación real. De nuevo, este aspecto se cumple en la metodología de nuestra asignatura, pues se simulan conversaciones reales que un intérprete tendrá que traducir.

En cuanto a la organización del contenido lingüístico, el enfoque por tareas defiende que en las actividades «descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje» (Centro Virtual Cervantes). Es decir, el contenido gramatical y léxico no está previamente pautado y cerrado, sino que iría construyéndose a partir de lo que el alumno necesite a nivel lingüístico para realizar la tarea.

En los manuales de L2, si bien cada lección trata una temática o situación comunicativa diferente, estas siguen vertebrándose en torno a la gramática y el léxico que se considera necesario para un nivel concreto. Sin embargo, en nuestra asignatura vemos cómo el contenido se programa por el área o tema que se debe interpretar. A partir de ahí, se irán identificando las estructuras gramaticales y léxicas presentes en estas situaciones que el

alumno irá necesitando para interpretar de manera eficaz los mensajes a los dos idiomas.

No obstante, cabe destacar que esta manera de presentar los contenidos lingüísticos es solo posible en niveles intermedios y avanzados, donde el alumno tiene más autonomía y necesita menos andamiaje por parte del profesor. El nivel de idioma exigido en la asignatura «Interpretación Bilateral» es de B2+/C1.

### **5. La competencia comunicativa en la asignatura «Interpretación Bilateral»**

Como se ha presentado en el apartado anterior, los enfoques anteriormente mencionados tienen como objetivo principal el desarrollo por parte del alumno de la «competencia comunicativa». Por tanto, para que la asignatura de IB favoreciera realmente al aprendizaje de la L2 haría falta el desarrollo de dicha competencia. Nos surge, entonces, la siguiente pregunta ¿cómo se desarrolla esta competencia? Según el MCERL:

«la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)» (Consejo de Europa, 2002, p.14).

Se pone, pues, en relieve el hecho de que para desarrollar la competencia comunicativa se activan una serie de destrezas lingüísticas: la comprensión oral y escrita; la expresión oral y escrita; la interacción y la mediación. Si observamos en profundidad las actividades previas o «posibilitadoras» de nuestra asignatura, vemos cómo estas trabajan, además de los esfuerzos, las actividades de la lengua anteriormente descritas.

Para analizar esto con más detalle, presentamos una comparación de cada esfuerzo dentro de la IB con la correspondiente destreza lingüística que se estaría desarrollando:

1. En la escucha y análisis de discurso en la lengua origen (LO) se estaría practicando la comprensión oral.
2. En la producción del discurso en la lengua meta (P) se practica la expresión oral, la interacción y la mediación.

3. En el almacenamiento de la información y recuperación de la misma (memoria y/o toma de notas) (M) se practica la comprensión y la expresión escrita.

4. En la interculturalidad y bidireccionalidad se practica la interacción y mediación.

Debido a su estrecha relación con la interpretación, nos centraremos en la definición que el MCERL da de la actividad de la lengua conocida como *mediación*, pues, además, se concibe como necesaria para que la comunicación sea posible:

las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. [...] La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (Consejo de Europa, 2002: 14-15).

En la mediación habríamos encontrado la actividad de la lengua que se relaciona directamente con la actividad de interpretar. Con esto entendemos el ejercicio de interpretación como un punto importante que desarrolla una dimensión esencial dentro del uso del idioma. Sin embargo, aunque el marco define la mediación como necesaria dentro de la competencia comunicativa, este tipo de ejercicios no se aplican tanto en las aulas, ya que se sigue centrando el aprendizaje en las llamadas cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita). Al ser una actividad de la lengua esencial, ya que la mediación va más allá de hablar el idioma para facilitar la información a otros que no la entienden, se hace aún más necesario aplicar actividades de mediación en las aulas.

Por último, el MCERL considera que estas actividades de la lengua se deben contextualizar en distintos ámbitos de la vida: el ámbito personal, el ámbito profesional, el ámbito público y el ámbito educativo. Si atendemos a la definición que el marco hace del ámbito público, este alude a «todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, [...] etc.)» (Consejo de Europa, 2002, p.15). Dentro del subtema de los servicios públicos que propone el marco podemos encuadrar

los dos bloques temáticos de la asignatura de IB: la interpretación sanitaria (en hospitales) y la interpretación policial (en comisaría de policía). Corroboramos, por tanto, que nuestro marco temático es adecuado para desarrollar la competencia comunicativa.

## **6. Descripción de las actividades de la asignatura «Interpretación Bilateral»**

En este apartado detallaremos las actividades<sup>4</sup> que se trabajarán en la asignatura y cómo a través de estas se desarrollarán, además de los esfuerzos, las actividades de la lengua descritas por el MCERL. En primer lugar, al alumno se le hace consciente desde el principio de que en la asignatura de IB llevará a cabo la misma preparación que haría un intérprete profesional: a grandes rasgos, primero se informan sobre el bloque temático donde se encuadra la interpretación, indagando sobre los diferentes temas que puedan surgir durante la conversación que interpretarán. Con esta información crean un glosario de términos específicos y practican este vocabulario. Tras esto, se analizan audios de interpretaciones en el tema concreto y apuntan los automatismos conversacionales pertinentes, además de proponer ellos otros. Tras esta fase donde recaban información sobre el tema y ejercitan la memoria, aprenden a realizar la toma de notas para, finalmente, comenzar a interpretar diálogos.

Desglosadas, estas son las actividades que se desarrollarán durante la asignatura:

### *6.1. Presentación en grupos sobre un tema relacionado con la interpretación.*

En este primer acercamiento a la interpretación bilateral, los estudiantes tienen que crear una presentación en grupo de unos 5-10 minutos sobre un tema relacionado con el mundo de la interpretación bilateral. Algunos temas pueden ser breve historia de la interpretación bilateral; asociaciones alemanas y españolas de intérpretes; el código deontológico de buenas prácticas profesionales; el mercado laboral o la formación posterior al grado, entre otros. Además, mientras unos alumnos exponen su tema, otros deben

---

<sup>4</sup> Para la estructuración de las actividades nos hemos inspirado en la propuesta de Christiane Limbach (2017) para su asignatura de Interpretación Bilateral, además de las actividades detalladas por Collados y Fernández en “*Manual de Interpretación Bilateral*” (2001).

retener la información del orador y tomar notas de las palabras clave de su discurso, para acto seguido resumir oralmente lo que ha dicho el orador en su presentación. Así no solo promovemos la escucha activa, sino que además nuestros estudiantes empiezan a ejercitar la memoria y la síntesis de información.

### 6.2. Ejemplo de preparación: Bloque I: Interpretación en hospital

El docente presenta el bloque señalando aspectos fundamentales, como pueden ser las leyes que recogen el derecho a intérprete en estos ámbitos, o las posibles dificultades y competencias inherentes al intérprete. A continuación, se presentan los diferentes temas que estructuran la conversación en la consulta del médico, que se centra en el subtema “golpe de calor”: a saber, causas del golpe de calor, síntomas y tratamiento.

#### 6.2.1. Búsqueda de información en internet

Una vez los alumnos tienen claros los diferentes subtemas que conforman el “golpe de calor”, investigan sobre estos en internet y crean un glosario conjunto con términos en español y alemán. De esta manera dejamos que sea el alumno quien elija la información que se tratará en el tema, en vez de que el léxico sea “impuesto” por el profesor o por el libro. Con esta actividad están, además, desarrollando la comprensión escrita, pues tienen que leer e identificar la información más importante de distintas páginas web para seleccionar aquellos términos que necesitarán en los diálogos.

#### 6.2.2. Práctica del vocabulario

Para afianzar el vocabulario del glosario y que no acabe siendo un mero listado de palabras realizamos tres tipos de ejercicios: ejercicios de memoria a corto plazo, *clozing* y textos bidireccionales con traducción a la vista. La memoria juega un papel fundamental dentro de la interpretación bilateral, por ello es importante practicarla lo máximo posible durante la asignatura.

A) En primer lugar, hacemos un ejercicio donde mostramos una diapositiva con diez palabras en alemán pertenecientes al glosario y dejamos 20 segundos para que los alumnos las memoricen. Pasado el tiempo tienen que escribir en un papel las palabras de las que se acuerden. Repetimos el ejercicio con palabras en español, y una tercera vez con diez palabras en

alemán y español. Otra manera de practicar la memoria es mostrar imágenes que evoquen un determinado vocabulario dentro del glosario para que los alumnos escriban cuantas palabras relacionen con esa imagen.

B) En segundo lugar, el ejercicio de *clozing* entrena la anticipación a la información por parte del alumno, pues tiene que rellenar huecos dentro de un texto con la palabra adecuada en cada caso. El texto está relacionado con la temática que se está trabajando. Dentro de este ejercicio hay dos fases: una primera donde se le da al alumno textos en español y alemán con tiempo suficiente para reflexionar sobre las palabras correctas para los huecos; y una segunda fase donde el alumno lee frases de una diapositiva y tiene que rellenar un hueco con una palabra de manera espontánea. De esta manera entrenan, además, la agilidad y la capacidad de inventiva. Aquí se está practicando, además, la expresión escrita y oral del alumno.

C) Para terminar de afianzar el vocabulario, se hace un ejercicio de traducción a la vista con textos bidireccionales, es decir, en ambos idiomas. Los alumnos, por parejas, traducen a la vista distintos párrafos donde se mezclan los idiomas. Esta alternancia de idiomas supone un esfuerzo dentro de toda interpretación bilateral. Además de esta bidireccionalidad el alumno practica su expresión oral. Por último, tras traducir los fragmentos de manera oral, escriben las traducciones para afianzar el vocabulario, practicando así la expresión escrita.

### 6.2.3. *Comprensión de diálogos e identificación de automatismos conversacionales*

En esta fase los estudiantes escuchan el audio de una interpretación sobre el golpe de calor y tienen que identificar los automatismos conversacionales presentes. Existen unos actos de habla en todas las lenguas que resultan rutinarios dentro de la comunicación (saludos, despedidas, agradecimientos, cortesía...) (Collados et. al, 2001). Estos actos de habla reciben el nombre de *automatismos conversacionales*. En nuestro caso, los alumnos deben identificar aquellas intervenciones donde están presentes esos automatismos y anotarlos. De esta manera se ejercita la comprensión auditiva y la expresión escrita. Tras esto, los alumnos deben pensar en parejas otros posibles automatismos que puedan encajar en este contexto concreto, trabajando a su vez la expresión oral y escrita.

Con el objetivo de afianzar este nuevo contenido y practicar la memoria, realizan un ejercicio llamado “cascada de automatismos”. En este

ejercicio los alumnos van diciendo uno a uno un automatismo – en alemán o español- además de repetir en orden los automatismos que los compañeros anteriores a él han dicho. De esta manera se practica la memoria y automatizan estas expresiones. Como ejercicio extra se les puede pedir que, además de repetir el automatismo, traduzcan el automatismo dicho por el último compañero que haya participado. Aquí se practica la expresión oral, la memoria y la bidireccionalidad o cambio de código.

Como actividad de refuerzo podemos preparar tarjetas con los automatismos – en una cara de la tarjeta en un idioma, en la otra su traducción- y que, en grupos de 2-3 vayan cogiendo las tarjetas y traduciéndolas oralmente. Aquí se practica también la expresión oral.

#### 6.2.4. *La toma de notas*

Según Collados y Fernández (2001, p. 109) «la toma de notas ofrece un apoyo a la memoria del intérprete y constituye la representación conceptual, simbólica y estructural de la información principal del discurso».

Es importante destacar que la toma de notas solo es necesaria cuando la intervención del interlocutor sea lo suficientemente larga o con datos suficientemente importantes como para depender solo de la memoria. Si bien la toma de notas se concibe como aliada, muchas veces puede convertirse en un recurso usado en exceso por los alumnos, haciendo que este se concentre demasiado en la toma de notas y no preste la atención necesaria al sentido del mensaje (Collados y Fernández, 2001). Esta multitarea acaba fatigando al estudiante, por lo que es esencial enseñarles una toma de notas eficaz.

Para ello, se les explican los rasgos esenciales de la toma de notas y, a continuación, se les leen distintos fragmentos sobre el golpe de calor, tanto en alemán como en español. Después de tomar notas, los alumnos ponen en común con el resto cómo han hecho su toma de notas en términos de estructura y símbolos. Con esto perseguimos que los alumnos vayan identificando los conceptos clave y los posibles símbolos y abreviaciones que tienen a su disposición. Además de la memoria, con esta actividad se entrena la comprensión auditiva y la expresión escrita.

Complementario a este ejercicio los alumnos escuchan un par de vídeos en alemán y español de médicos hablando del golpe de calor y toman notas de estos.

Para terminar de trabajar la toma de notas, se hace un último ejercicio de improvisación. En este ejercicio, los alumnos se dividen en parejas. Un miembro de la pareja piensa en cinco palabras claves relacionadas con el bloque temático que se está dando e improvisa con ellas un pequeño monólogo de no más de un minuto. El otro miembro de la pareja toma notas y luego las interpreta. Después tiene que averiguar qué cinco palabras fueron las elegidas por el compañero. Esto entrena la toma de notas eficaz por parte del alumno, además de desarrollar la comprensión auditiva y expresión escrita.

#### 6.2.5. *Lectura y análisis de diálogo*

En esta fase los estudiantes trabajan con un diálogo modelo entre un paciente alemán y un médico español dentro de la temática de golpe de calor. Los alumnos deben leer el diálogo e identificar el desarrollo temático, además de seleccionar las intervenciones donde sería necesaria la toma de notas. A continuación, subrayan las palabras clave de esos fragmentos y piensan en posibles símbolos que usarían en la toma de notas. Con esto estarían practicando sobre todo la comprensión escrita, traducida en un análisis profundo del texto de cara a su posterior interpretación.

#### 6.2.6. *Interpretación del diálogo*

Después de analizar el diálogo, salen alumnos a interpretar diferentes fragmentos de manera voluntaria. En el aula se improvisa una consulta médica donde tiene lugar la lectura de la conversación por parte de dos alumnos que interpretarán estos roles, y se prepara una silla entre ellos para los distintos intérpretes. Esta primera toma de contacto con la interpretación sirve de reflexión en pleno de los aspectos de la misma (gramática, vocabulario, interculturalidad, comunicación no verbal y toma de notas), de los problemas que han surgido y de las posibles soluciones. Además, se muestra al alumno la rúbrica<sup>5</sup> de evaluación que usará el docente para evaluar las interpretaciones, así como se entrega una guía de autoevaluación<sup>6</sup> como reflexión de su práctica. Con el ejercicio de

---

5 Nos basaremos en la rúbrica propuesta por la plataforma de recursos para la interpretación de enlace de la Universidad de Vigo: [linkinterpreting.uvigo.es](http://linkinterpreting.uvigo.es).

6 Guía basada en la propuesta por la plataforma de recursos para la interpretación de enlace de la Universidad de Vigo.

interpretación los alumnos estarían poniendo en práctica todas las actividades de la lengua, ya que entran en juego todos los esfuerzos descritos por Gile.

#### 6.2.7. Interpretaciones con evaluación

En esta fase los alumnos se enfrentan a su primera interpretación con calificación. Después de esto, y siguiendo la propuesta de Limbach (2017), los alumnos crean diálogos en grupo que constituirán el material para la segunda prueba evaluable. Con esto, los alumnos afianzan su expresión escrita, además de su comprensión escrita y dominio del tema.

Para el *Bloque II. Interpretación Policial*, se repite esta metodología, con variaciones en las actividades según el docente vaya viendo las necesidades y dificultades de los alumnos<sup>7</sup>. Como puede verse, todas las actividades propuestas van dirigidas al correcto desempeño de la interpretación bilateral, teniendo cada una una función concreta en el proceso. La asignatura contiene, además, un gran componente de autoaprendizaje, ya que los estudiantes deben ir autorregulando continuamente su aprendizaje y practicando los distintos esfuerzos para llegar a las interpretaciones finales con la mejor preparación posible. Del mismo modo, se hace un control constante por parte del docente de las dificultades de aprendizaje que los alumnos vayan detectando.

### 7. Propuesta de aplicación al aula de idiomas

Tras ver los beneficios de la interpretación bilateral en el aprendizaje de la L2 nos planteamos la siguiente cuestión ¿se podría llevar esta metodología de aprendizaje al aula de idiomas? En primer lugar, la mediación es una actividad de la lengua descrita por el MCERL que no se trabaja tanto en el aula de idiomas y que, sin embargo, ocurre constantemente en la interpretación bilateral. Por lo tanto ¿por qué no usar la interpretación en las aulas de idiomas como una manera de trabajar la mediación y la interacción?

Esta actividad podría enmarcarse en los típicos diálogos o juegos de rol que se realizan de diferentes temáticas de la vida cotidiana. Por ejemplo, en

---

<sup>7</sup> Si tienen dificultades con el vocabulario, se puede afianzar con una actividad donde escriben en tarjetas vocabulario que les resulte difícil. Dependiendo de la tarjeta que les toque, tendrán que definir ese término en el idioma extranjero y el compañero deberá adivinar la palabra.

un posible juego de rol donde el alumno simula estar en una tienda hablando en la lengua extranjera con el dependiente, añadiríamos un tercer componente que sería el intérprete, quien tiene que mediar entre el dependiente alemán y el cliente (que podría ser un familiar o amigo) español. Con esto no estamos diciendo que los diálogos de situaciones reales se sustituyan por estos donde el intérprete es necesario, sino que servirían como complemento. Otras posibles situaciones podrían ser en el médico, en un restaurante, en una fiesta con amigos, etc. Por último, estos ejercicios son adaptables a cualquier nivel, ya que por mucho que varíe el nivel del alumnado o la complejidad del diálogo, la labor del intérprete siempre es la misma: mediar entre dos personas que necesitan comunicarse y que, gracias al alumno, lo conseguirán.

### **Conclusiones**

Tras esta aproximación a la didáctica de la IB podemos ofrecer las siguientes conclusiones, como respuestas a la pregunta inicial formulada en este estudio:

- El objetivo de la asignatura no es únicamente aprender el idioma, sino usarlo como instrumento para desempeñar la labor como intérprete. Esto es la base del enfoque por tareas.
- El alumno siente, entonces, que para llegar a desempeñar bien su labor debe controlar diferentes aspectos lingüísticos e interculturales (los diferentes esfuerzos o tareas posibilitadoras).
- La práctica de estos esfuerzos desarrolla, además, las diferentes actividades de la lengua descritas por el MCERL, como aquellas que conforman la competencia comunicativa (expresión y comprensión escrita y oral, mediación e interacción).
- Dentro de estas actividades de la lengua vemos cómo la mediación hace clara alusión a la interpretación. Entendemos, por tanto, que la interpretación es un ejercicio fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa.
- La metodología de la asignatura de IB hace que el vocabulario se aprenda de manera más eficaz, pues todos van encaminados al desempeño de la interpretación, y no son ejercicios inconexos que se realizan meramente por aprender la gramática y el vocabulario.

- El programa docente está centrado en el estudiante y las actividades son dinámicas y grupales, donde se mezclan hablantes nativos del español y alemán, aspecto que les ayuda a aprender el idioma extranjero, además de motivarles.
- Existe una continua observación por parte del profesor del avance de cada alumno y un gran componente de reflexión que lleva a cabo el alumno.
- La interpretación bilateral es adaptable al aula de idiomas, a cualquier nivel y situación comunicativa.

### Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2008). «enfoque comunicativo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque comunicativo. \(cervantes.es\)](http://cvc.cervantes.es/obref/comunicativo/)
- AA. VV. (2008). «enfoque por tareas». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas. \(cervantes.es\)](http://cvc.cervantes.es/obref/comunicativo/)
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Collados Aís, Á. y Fernández Sánchez, M. (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- Limbach, C. (2017). Ein didaktischer Vorschlag für das Unterrichten von bilateralem Dolmetschen in der Sprachkombination Spanisch-Deutsch. *GLOTTODIDACTICA XLIV/2* (2017).
- Trovato, G. (2011). La interpretación bilateral: algunas reflexiones metodológicas en torno a la combinación lingüística español-italiano. *RedELE (Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera)*, 23. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/202114/19/1>