

Facultad de Filosofía y Educación
Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Percepción alumnos de tercer año de
Interpretación acerca de las estrategias
Pedagógicas empleadas para el desarrollo de las
Habilidades de comprensión y reformulación
Trabajo final para optar al grado de LICENCIADO EN
LENGUA INGLESA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Profesor Guía
Pedro Pavez Gamboa

Estudiante
Paula Muñoz Valenzuela

15 Junio 2018

Percepción alumnos de tercer año de interpretación acerca de las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación

Resumen

Diversos trabajos demuestran que tanto la actitud de los estudiantes con respecto a los estudios, como el enfoque de aprendizaje que estos adquieren tienen directa relación con la percepción que ellos tengan de la calidad de la enseñanza que reciben (Ramsden, 1981; Ramsden & Entwistle, 1981; Entwistle & Ramsden, 1983, citados en Muñoz 2007: 37). Asimismo, diversos autores han demostrado la importancia de escuchar la voz de los estudiantes, argumentando que la educación como un proceso co-generado por todos los miembros de la comunidad educativa, y especialmente los estudiantes (Pavez, 2017). De este modo, Little (1997, citado en Arumí, 2009) afirma que esta instancia de diálogo le permite a los alumnos no solo tomar decisiones, sino que además reflexionar de forma crítica y objetiva, lo cual a su vez contribuye a la construcción de conocimiento significativo; es decir, tiene un impacto directo en su formación.

Es a raíz de lo descrito anteriormente, que el propósito de este estudio es conocer la percepción de los alumnos con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación. Dicho objetivo se logrará en primer lugar mediante la aplicación de un grupo focal, que nos ayudará a conocer en mayor detalle la percepción de los participantes. Por otra parte, los ejes centrales de dicho instrumento serán las estrategias de enseñanza, las competencias de comprensión y reformulación, y el concepto de students' voices.

En los resultados del presente estudio demostraron que la percepción de los sujetos es en muchos casos ambivalente, es decir, los aspectos que algunos valoran de manera positiva, otros lo califican como algo negativo.

Key words: percepción, estrategias pedagógicas, habilidad, comprensión, reformulación.

Tabla de contenido

i. Introducción	1
ii. Planteamiento del problema	2
iii. Marco teórico	4
A. Formación universitaria	5
a.1 Nuevo paradigma	7
a.2 Students' voices.....	8
B. Formación intérpretes.....	8
b.1 Formación intérpretes en Chile	9
b.2 Formación intérpretes en la PUCV	11
b.3 Students' voices en la formación de intérpretes.....	12
C. Estrategias pedagógicas en la interpretación	13
c.1 Comprensión.....	14
c.2 Reformulación.....	14
D. Percepción	15
iv. Metodología	17
1. Muestra	17
2. Estrategias de recolección de información	19
3. Estrategias de análisis de información	19
v. Análisis	21
vi. Resultados	23
A. Aspectos generales.....	24
A.1 Duración cursos.....	25
a.2 Progresión dificultad	25
a.3 Progresión entre Desarrollo 1 y 2.....	25
a.4 Dificultad temas.....	26
a.5 Utilidad estrategias aprendidas.....	26
a.6 Efectividad curso de Desarrollo 2	27
a.7 Curso de Desarrollo 2 incompleto	27
a.8 Organización cursos de Desarrollo 1 y 2.....	28
a.9 Voz de los estudiantes	28
B. Aspectos particulares	28

b.1 Claridad del orden de semestres.....	28
b.2 Claridad ejercicios realizados	29
b.3 Claridad de los objetivos de ejercicios	29
b.4 Dinamismo de las clases.....	30
b.5 Ejercicios de fluidez verbal	31
b.6 Ejercicios de pausa	31
b.7 Ejercicios de reformulación.....	32
b.8 Ejercicios de <i>scanning</i>	32
b.9 Glosarios.....	32
b.10 Portafolio.....	33
b.11 Incremento de confianza.....	33
b.12 Cantidad de ejercicios realizados	34
b.13 Utilidad de las técnicas de estrés	34
b.14 Utilidad parte teórica	34
vii. Discusión	36
A. Aspectos generales.....	36
a.1 Progresión de dificultad y dificultad temas.....	36
a.2 Curso incompleto	36
a.3 Organización curso	37
a.4 Voz de los estudiantes.....	37
B. Aspectos particulares	37
b.1 Dinamismo.....	38
b.2 Ejercicios de fluidez verbal	38
b.3 Ejercicios de pausa	39
b. 4 Ejercicios de reformulación.....	39
b.6 Ejercicios de <i>scanning</i>	39
b.7 Glosarios.....	40
b.8 Portafolio.....	40
b.9 Incremento de confianza.....	41
viii. Conclusión.....	42
ix. Recomendaciones, limitaciones y proyecciones	44
x. Referencias.....	45

Índice de anexos y figuras

Anexos

i.	Anexo 1: Malla curricular 1.....	56
ii.	Anexo 2: Programa de Desarrollo de habilidades para la interpretación 1.....	57
iii.	Anexo 3: Programa de Desarrollo de habilidades para la interpretación 2.....	64
iv.	Anexo 4: Grupo focal.....	71
	Anexo 4.1: Transcripción grupo focal 1.....	71
	Anexo 4.2: Transcripción grupo focal 2.....	86
v.	Anexo 5: Validación grupo focal.....	106
vi.	Anexo 6: Validación protocolo metodología.....	108
vii.	Anexo 7: Consentimiento informado.....	111

Tablas

i.	Tabla 1: Información de los participantes.....	18
ii.	Tabla 2: Categorización de los nodos de información.....	22

Figuras

i.	Figura 1: Categorización análisis de contenido.....	24
----	--	----

i. Introducción

La interpretación es una actividad que tiene como finalidad facilitar o, mejor dicho, permitir la comunicación entre interlocutores que hablan diferentes idiomas, eliminando las barreras idiomáticas existentes. Asimismo, esta labor es llevada a cabo mediante diversas modalidades dependiendo del contexto en el que se realice y la necesidad del o los usuarios. Dentro de estas modalidades, encontramos la interpretación consecutiva, en la cual el enunciado original debe ser interrumpido cada cierto tiempo mientras se produce la reformulación; y, de igual forma, existe la interpretación simultánea, en la cual la reformulación del texto se produce durante la enunciación ininterrumpida del texto origen (Jiménez, 2002), siendo esta última la más frecuente en el campo laboral de los intérpretes y, a su vez, la más compleja (Delgado, 2017).

Por supuesto, para realizar esta ardua tarea, que implica más que solo buscar equivalentes, el intérprete en cuestión debe estar bien entrenado desde su base. Tal como lo señala Wadensjo (2013: 52): “And lack of professional training, of course, diminishes one’s preparedness to cope with the difficulties of the job, the psychosocial ones, concerning status and role performance, as well as those depending on language proficiency”. Por tanto, el intérprete debe poseer habilidades, que si bien pueden parecer básicas, terminan siendo vitales para el ejercicio de la interpretación, como lo son la comprensión y la reformulación. Tomando en cuenta que, por su parte, la comprensión, de acuerdo a la definición de Fuenmayor & Villamil (2008), permite el reconocimiento del significado intrínseco de un texto; mientras que la reformulación es: “un procedimiento de reinterpretación discursiva, que permite al hablante formular de nuevo su mensaje para que el interlocutor lo interprete del modo adecuado” (Garcés, 2006: 658). Por ello, el presente trabajo tiene por objetivo determinar cuál es la percepción de los estudiantes en relación a las estrategias pedagógicas empleadas en la PUCV para desarrollar las habilidades de comprensión y reformulación. Este estudio tiene como guía la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la PUCV con respecto a dichas estrategias?

Lo anterior se determinará mediante un estudio cualitativo de carácter exploratorio, descriptivo e inductivo, el cual se llevará a cabo a través de una de la siguiente metodología: los participantes serán parte de un grupo focal, en el cual se seleccionaran al azar una cantidad determinada de estudiantes con el objetivo de entender en mayor profundidad su percepción.

Es así, como el presente trabajo está organizado de la siguiente manera: planteamiento del problema, marco teórico, metodología, resultados, análisis, discusión, conclusión y, finalmente, recomendaciones, limitaciones y proyecciones.

ii. Planteamiento del problema

La interpretación es una disciplina que nace con el origen de las civilizaciones y se gesta a raíz de la necesidad inherente del hombre de ser capaz de comunicarse con sus pares, posicionándose, así, como uno de los oficios más antiguos del mundo. Sin embargo, las primeras escuelas de interpretación simultánea no surgen hasta la posguerra (Pérez-Luzardo, 2005). Es así, como a lo largo de los años, la disciplina de la interpretación ha ido evolucionando, para finalmente ir sentando las bases de lo que conocemos en la actualidad. Sin embargo, a la hora de interpretar, el objetivo sigue siendo el mismo: cubrir el irrefutable déficit lingüístico (Alonso, 2014). Ahora, para lograr cubrir dicho déficit, de manera eficaz, es indispensable formar profesionales que sean competentes, ya que no es suficiente saber idiomas para ser intérprete (Seleskovitch, 1978 & 1991, citado en Pérez-Luzardo, 2005: 124). Por ende, dentro del marco del proceso de aprendizaje y enseñanza de la interpretación, nos encontramos con las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en el aula, que de acuerdo a Díaz & Fernández (2002: 2) se pueden entender como: “Los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”. En este caso, serían aquellas estrategias que permiten lograr el desarrollo efectivo de las habilidades y/o competencias que se requieren para llevar a cabo una interpretación exitosa. De igual forma, es importante establecer que el aprendizaje es un proceso integral, que se construye en base a la relación docente-estudiante. Es decir, el aprendizaje es el resultado del aporte y del trabajo cooperativo entre profesores y alumnos, por lo cual es fundamental considerar la opinión de los estudiantes, tal como lo postula el movimiento de la nueva escuela. Según Briceño-Moreno (2008: 109) este movimiento plantea: “Una actitud pedagógica de respeto a las necesidades e intereses del estudiante, quien, conducido con una metodología eminentemente activa, debe desarrollar un espíritu crítico y de cooperación; el estudiante se constituye en el eje de toda la actividad educativa.”

A lo largo del proceso de formación, los docentes aplican metodologías de enseñanza, que consideran efectivas para que los alumnos consigan desarrollar sus habilidades de intérprete. Sin embargo, estas estrategias podrían no siempre ser las más adecuadas para los estudiantes. Y, es debido a esto, que surge la necesidad de realizar esta investigación en intérpretes que se están formando, ya que si bien existen documentos que proponen ejercicios para la adquisición de las competencias en general (Moser, 1978; Shiriyayev, 1982; Lambert, 1988; Krawutschke, 1989; Mackintosh, 1995; Seleskovitch & Lederer, 1996; Cherry-Paul & Johansen, 2014), estos no consideran o no exhiben la perspectiva de los alumnos con respecto a la efectividad de los mismos. Por consiguiente, este estudio busca dar a conocer la percepción

de los alumnos con respecto a las estrategias utilizadas en el aula para su formación profesional con el fin de contribuir al proceso de formación de futuras generaciones.

Con respecto a lo mencionado con anterioridad, es que nos planteamos la pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de Interpretación de las Ciencias Sociales 1 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación en los cursos de Desarrollo de habilidades 1 y 2? Como ya mencionamos con anterioridad, esto será determinado a través de la técnica de grupo focal, que no solo nos permitirá ahondar en las respuestas obtenidas, sino que además nos servirá para llegar a un consenso sobre la percepción de los sujetos de estudio.

El objetivo general de esta investigación es:

Conocer la percepción de los alumnos con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación.

Para llevar a cabo este objetivo general, se declaran los siguientes objetivos específicos:

- (1) Definir el concepto de percepción
- (2) Definir estrategias de enseñanza y aprendizaje de comprensión y reformulación
- (3) Conocer la percepción de los estudiantes.

iii. Marco teórico

A continuación se especificará el marco conceptual en el que se centrará la siguiente investigación, la cual consta de cuatro capítulos: El primer capítulo, aborda la enseñanza y aprendizaje en la educación superior, en la cual nos encontramos con el nuevo paradigma educativo, que busca dar respuesta a necesidades actuales. Asimismo, parte esencial de este nuevo paradigma es la voz del estudiante (*students' voices* en inglés), concepto que también será incluido y definido en este capítulo. El segundo capítulo, detalla la formación de los intérpretes, tanto a nivel general como la situación en Chile y en la carrera de Interpretación Inglés-Español de la PUCV; y concluye con el concepto “students' voices”. En el tercer capítulo se especificarán las estrategias pedagógicas empleadas durante la formación de intérpretes. Luego, se ahondará y definirán las habilidades tanto de reformulación como en las de comprensión del texto original (TO). Finalmente, en el cuarto capítulo se profundizará sobre el concepto de percepción y qué se entiende por ello. Sin embargo, antes de entrar de lleno en lo previamente mencionado, es necesario profundizar respecto al estado actual de las investigaciones sobre la percepción en cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas durante la formación de intérpretes.

Cuando de formación de intérpretes profesionales se trata, existen muchos estudios que apuntan a orientar al docente con respecto a las estrategias pedagógicas más adecuadas para el desarrollo profesional de los alumnos. Arumí (2009), por ejemplo, propone una pauta metacognitiva con el fin de potenciar la práctica reflexiva de los estudiantes con respecto a sus competencias; y, asimismo, explica cómo se debe trabajar dicha pauta con los intérpretes en formación y cuál es el contexto más adecuado para aplicarla. Por otra parte, Pérez-Luzardo (2005) aborda algunas de las diversas propuestas metodológicas que se han desarrollado a lo largo de los años. Algo similar ocurre con Vanhecke (2008), quien en su tesis doctoral dedica un capítulo al aspecto metodológico, en el cual se refiere al contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los métodos empleados para que ocurra dicho proceso o mejor dicho a la forma en que el docente desarrolla su clase (Vanhecke, 2008), y sugiere cuál de ellas es la más adecuada. Igualmente, González-Davies & Enríquez-Raído (2016) exponen un método y/o práctica llamado *situated learning*, el cual tiene como finalidad facilitar o, más bien, estimular el aprendizaje de los estudiantes de interpretación.

Por otro lado, existen variados autores que buscan contribuir a la disciplina, proponiendo ejercicios y/o actividades concretas para el crecimiento profesional de los futuros intérpretes. Entre ellos nos encontramos con Vázquez y del Árbol (2004), quien no solo hace una revisión sobre las dificultades de la interpretación, sino que además propone “Ejercicios para mejorar la formación de los intérpretes”, en

los cuales encontramos actividades para la concentración, la memoria, la improvisación, incluso ejercicios para sobreponerse a un mal orador. De igual forma, Nolan (2005) profundiza en los aspectos o problemáticas más frecuentes dentro de la interpretación y entrega una guía de cómo afrontarlos, por ejemplo hace referencia a la anticipación, la intraducibilidad, el humor, la toma de notas, los números, entre otros. Asimismo, propone ejercicios para el desarrollo o el fortalecimiento de dichas áreas que puedan generar mayor dificultad.

Con respecto a los estudios sobre percepción, es preciso mencionar que el escenario es muy diferente a los mencionados con anterioridad, ya que existe menos investigación al respecto. Es decir, existen autores como Pérez-Luzardo (2009), que desarrollaron una investigación sobre la práctica de la interpretación simultánea, la cual busca evaluar la eficiencia de un determinado sistema de ejercicios. No obstante, es difícil establecer la existencia de estudios que incorporen o consideren la percepción de los estudiantes con respecto a la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de competencias durante el proceso de su formación. Es justamente, por esta razón, que este estudio busca contribuir a la disciplina de la interpretación y determinar cuál es la percepción de los alumnos con respecto a lo mencionado previamente, basándonos tanto en un cuestionario de percepción de estrategias pedagógicas como en la realización de un grupo focal.

A. Formación universitaria

Tal como lo menciona Zabalza (2002: 13): "la Universidad queda constituida como un escenario complejo y multidimensional", lo cual hace referencia a que los factores que intervienen durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios son muy amplios y variados. Es así, como dentro de dichos factores nos encontramos con aspectos internos del alumno como lo son la vocación o su disposición para aprender. Asimismo, nos encontramos con factores externos al educando, que se hallan, más bien, vinculados al docente, tanto como la personalidad de este, hasta la metodología que decide utilizar durante el desarrollo de su clase.

A propósito de esto, Ayala, Belmar & Vidal (2004) indican que la motivación que tenga el alumno para estudiar, va a influir de forma poderosa, no solo en el rendimiento de este, sino que además en el enfoque de aprendizaje que adopte. Tomando lo anterior en consideración, autores como Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez (2000) que se refieren a la existencia de dos enfoques de aprendizaje empleados por universitarios, entre ellos se encuentran: el enfoque superficial y el profundo. El primer enfoque es un mecanismo que responde al miedo al fracaso, es decir el estudiante busca obtener buenas calificaciones limitándose a reproducir la información en el momento justo y de forma repetitiva, sin

embargo, su intención no es necesariamente adquirir conocimiento a largo plazo, por lo cual, según estudios, este difícilmente obtendrá un aprendizaje significativo o de calidad (VanRossum & Schenk, 1984; Watkins, 1983). Contrario a esto, el enfoque profundo, el cual se relaciona con una mayor motivación a la hora de aprender, lo que se traduce en un mayor grado de interés por el contenido. En otras palabras, los estudiantes están más comprometidos con lo que están aprendiendo, por lo cual el esfuerzo que hacen por comprenderlo y por relacionarlo con conocimiento previo es aún mayor. Por lo tanto, tal como lo explican los autores: "es en el enfoque profundo donde se produce el nivel más alto de meta-aprendizaje" (Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez, 2000: 374).

Con relación a lo anterior, es posible afirmar que otro de los factores que influencia la elección de un determinado enfoque de aprendizaje, independientemente de si la elección es consciente o no, es la actitud con la cual el docente ejecuta su cátedra. De esta manera, autores como Ayala, Belmar & Vidal (2004: 152) afirman: "se nos ha hecho manifiesto que muchas veces los profesores, sin quererlo, tendemos a 'condicionar' de alguna manera el enfoque de aprendizaje que el alumno elige". Es decir, si bien se considera que no existe una forma única y correcta para enseñar (Ayala, Belmar & Vidal, 2004), el docente se debe esforzar para lograr estimular el interés del alumno por la asignatura, puesto que será su actitud ante la misma, uno de los agentes que permitirán que el estudiante alcance, o no, un aprendizaje significativo.

También, de la mano de lo previamente mencionado, otro de los factores preponderantes a la hora de generar conocimiento sólido, es la metodología empleada por el maestro, la cual según De Miguel (2005, citado en Fernández 2006) puede ser definida como un conjunto de circunstancias determinadas, sistemáticas e intencionales, a las cuales se somete al estudiante con el fin de promover el aprendizaje, aunque no sea de manera directa. Con respecto a lo anterior, Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez (2000: 8) señalan que:

"Por lo que respecta a la percepción del estilo de enseñanza como factor determinante de la utilización de estrategias de aprendizaje y estudio, numerosos autores han puesto de manifiesto la enorme trascendencia que tienen las percepciones de contexto académico (p.ej., el método de enseñanza) sobre la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje (ver p.ej., Laurillard, 1979; Biggs, 1993; Ramsden, 1988, Selmes, 1988)."

Por lo tanto, podemos establecer que la metodología que el docente elija para el desarrollo de su clase será un elemento clave para inducir el aprendizaje. Sin embargo, tomando en consideración que el tiempo

y la manera en que se genera el aprendizaje difiere de un alumno a otro (Ayala, Belmar & Vida, 2004), tampoco es posible desacreditar el método que el profesor decida aplicar (Tabares & Londoño, 2013).

Finalmente, el objetivo de lograr un aprendizaje significativo es lograr que los estudiantes se transformen en profesionales integrales, que en un futuro sean capaces de enfrentar y solucionar cualquier tipo de situación que se les presente dentro de su área de trabajo. Por ende, para facilitar que esto suceda debe existir un trabajo previo dentro del aula, que sea colaborativo entre estudiantes y docentes. Es por esto que es primordial la existencia de la comunicación entre ambos; de igual forma, es esencial que el alumno tenga autoconocimiento y esté al tanto de sus fortalezas y limitaciones a la hora de aprender.

a.1 Nuevo paradigma

Tal como lo menciona Zabalza (2002): “durante sus varios siglos de historia las Universidades han estado modificando constantemente su orientación”. Asimismo, Pavez (2015) hace referencia al cambio de paradigma, que hoy en día enfrenta la educación superior. Dicho cambio implica que “el estudiante adquiere un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales” (De la Torre & Violant, 2001: 2), lo que a su vez conlleva a que el docente deje de ser el eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se establece que el conocimiento y el desarrollo de habilidades se consigue a través de una búsqueda personal, concediendo al docente más bien un carácter de orientador (Restrepo, 2005), lo que permite el reconocimiento de la autonomía del alumnos, pero sobre todo reconoce su individualidad (Ayala, Belmar & Vidal, 2004).

A raíz de esto, Moreau (2008) indica que el sistema de vida de una sociedad tiene estrecha relación con su sistema educativo, y por ende, para lograr un modelo social desarrollado se debe educar a las nuevas generaciones para que sean capaces de construir y de comprender cómo utilizar el saber. Asimismo, Fernández (2006) plantea que la necesidad del cambio de paradigma o modelo educativo se sustenta en el cambio constante del mundo en el que nos encontramos hoy en día, por lo tanto se considera que el alumno, como futuro profesional, debe entender lo que aprende, para luego poder adaptarlo a situaciones nuevas, que además cambian velozmente (Esteve, 2003, citado en Fernández, 2006).

Es así, cómo si bien antes el enfoque o paradigma limitaba el aprendizaje a retener información, escuchar u observar y el sistema de evaluación que proponía era netamente cuantitativo, ahora, el enfoque tiene más bien un carácter cualitativo pero también formativo y formador (Rodríguez, 2014). Por

lo tanto, el paso de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo orientado al aprendizaje (Fernández, 2006) apunta, primordialmente, a formar profesionales de alta calidad (Pavez, 2015).

a.2 Students' voices

Serratos (2009) hace referencia a la paradoja que existe en el sistema educativo, la cual plantea que si bien el objetivo primordial de toda institución educativa es la formación del estudiante, se tiene muy poco conocimiento con respecto a qué esperan, qué los motiva o qué les gusta. Asimismo, Pavez (2017) plantea que existe una necesidad evidente que replantear las prácticas de enseñanza dentro de la Educación Superior y nos invita a considerar la educación como un proceso co-generado por todos los miembros de la comunidad educativa, y especialmente los estudiantes.

Con respecto a lo anterior, es preciso señalar que el método de enseñanza tradicional universitario contempla la comunicación como un acto principalmente unidireccional (García-Valcárcel, 2001), en el cual el espacio para crear diálogo entre docente-estudiante con respecto a temas relacionados al desarrollo de la clase, es casi inexistente. No obstante, el nuevo paradigma invita a los docentes a generar una comunicación didáctica y tomar en cuenta la voz de los alumnos. La cual, según el Washington Professional Educator Standards Board (2009: 1) puede ser definida como: "the term used to describe students' expressing their understanding of their learning process.", y además plantean que cuando el estudiante comprende el objetivo de una actividad o el propósito de una clase su rendimiento se ve mejorado. Del mismo modo, Kiraly (2000, citado en Pavez, 2017) afirma que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha convertido en una responsabilidad compartida, es decir, ambas partes toman un rol activo a la hora de generar conocimiento. La autora también explica que escuchar la voz del estudiante es más que oír lo que se dice, por lo que invita a reflexionar sobre lo que el educando plantea, con el fin de mejorar las estrategias educativas empleadas en clase.

Dentro de este contexto, es sustancial establecer tres cosas: primero, cuando se trata de identificar cuáles son las dificultades para aprender o qué factores promueven el mismo, los alumnos saben más de lo que se cree; segundo, cuando el docente está dispuesto a tener un diálogo honesto con los alumnos en relación a su proceso de aprendizaje, estos aprenden de mejor manera (Larraín, 2005); y, tercero, el objetivo primordial de generar una comunicación entre las partes involucradas en el proceso de aprendizaje es que pueda existir aprendizaje significativo.

B. Formación intérpretes

Actualmente, nos encontramos en un mundo altamente globalizado, en el cual hay un importante intercambio de personas, bienes, servicios, entre otros y debido a esto existe una alta demanda por

compartir información. Sin embargo, esta necesidad de comunicación se considera de alto nivel, por lo cual se requieren profesionales que sean competentes lingüística y culturalmente hablando, en otras palabras, traductores e intérpretes. Según *The Annual Review of the Translation, Localization, and Interpreting Services and Technology Industry*, la demanda de la industria de la traducción seguirá en aumento, asimismo, el US Bureau of Labor Statistics estima que entre el año 2012 y 2022 la tasa de empleo incrementará en un 46% (Orlando, 2016). Lo anterior, evidencia la necesidad de formar intérpretes competentes y, además, que sean capaces de desenvolverse en este nuevo mundo de constantes cambios.

Si bien el área de la interpretación y la traducción pareciera haber ganado mayor popularidad en este siglo, cabe destacar que la primera escuela data del año 1930 en Mannheim, en la Universidad de Heidelberg. Esta es considerada como una de las más antiguas de Europa junto con las escuelas de Viena y Ginebra, que no surgen hasta una década más tarde. Asimismo, en la década de los 50' emergen fundaciones internacionales y profesionales, entre ellas se encuentra la Asociación internacional de intérpretes de Conferencias (AIIC), la cual apunta a la regularización de la profesión y a darla a conocer de manera internacional. Fue también durante este periodo en el cual las universidades comenzaron a tomar un rol sustancial en la formación de intérpretes de calidad, tomando en cuenta que los clientes eran, mayormente, organizaciones internacionales con poder económico (Domínguez, 2016).

Por otra parte, los primeros autores en referirse a la formación de intérpretes fueron François Rozan, en 1956 y Danica Sleskovitch, en 1968 (Domínguez, 2016), sin embargo, hoy en día son muchos más los que buscan indagar y contribuir a este ámbito, entre ellos se encuentran Gile (1995), Tennent (2005), Nolan (2006), Valero-Garcés (2014) y Orlando (2016). Ahora, con respecto al currículum universitario actual, Mackintosh (1995, citado en Arumí, 2009) asegura que: “las instituciones de formación en interpretación, tanto nacionales como extranjeras, apreciamos la existencia de cierto consenso sobre cómo se enseña la interpretación en las diversas modalidades”. Asimismo, una gran variedad de autores hacen referencia a las competencias y/o habilidades que son necesarias para el ejercicio de la profesión (Mikkelsen, 2009, citado en Domínguez, 2016; Katrin Vanhecke & Julia Lobato Patricio, 2009; Aka, 2015; Ruisánchez, 2010). Entre dichas competencias se destacan las competencias lingüísticas, las competencias culturales, buena memoria, extracción del sentido del discurso, capacidad de análisis, de síntesis, capacidad de comprensión y capacidad de reformulación.

b.1 Formación intérpretes en Chile

Dentro del contexto nacional, es posible afirmar que Chile es un país que depende en términos económicos no solo de las importaciones, sino que también de las exportaciones, siendo los destinos

principales China, Estado Unidos y Japón. Asimismo, el SERNATUR (Servicio Nacional de Turismo) señala que el mayor número de visitantes proviene de países en los cuales no se habla español (Brasil, Estados Unidos, Alemania, entre otros). Por otra parte, según cifras entregadas por dicho organismo público, el 15.5% de las personas que visitaron Chile, lo hicieron en un contexto de negocios y, de acuerdo al FEDETUR (Federación de Empresas de Turismo de Chile) las materias que más se abordan en las reuniones de carácter internacional corresponden a temas de especialidad, ya sea medicina, ciencia, tecnología o minería (Díaz-Galaz, 2017).

Díaz- Galaz (2017) también señala que Chile busca instalarse como destino turístico en cuanto a negocios, y que si bien no existe certeza acerca de la cantidad de intérpretes que ejercen en la actualidad, la demanda de intérpretes sí se mantendrá, debido a lo mencionado con anterioridad. De igual forma, Bedoya (2013, citado en Cárdenas & Delso, 2016) sugiere que a diferencia del resto de América Latina, en Chile se ha presentado un incremento importante de la interpretación como profesión. Por lo tanto, tomando en consideración los puntos mencionados previamente, es que podemos concluir que es imperativo formar profesionales de alta calidad.

Ahora, cuando de formación se trata, Díaz-Galaz (2017) menciona que la formación de intérpretes en Chile data del año 1990 y que según el Consejo Nacional de Educación (2016, citado en Díaz-Galaz, 2017), en la actualidad existen 19 programas dedicados a la formación de intérpretes. Además, cabe destacar que todos ellos se imparten en el nivel de pregrado, otorgando un título profesional que corresponde, ya sea, al de Intérprete (15 de los programas) o Traductor-Intérprete (4 programas). Dichos programas ofrecen formación en lenguas extranjeras variadas, no solo inglés, sino que también alemán y francés, dependiendo del centro educativo. Por otra parte, la mayoría de estos programas universitarios entregan, además, un grado académico de Licenciado, el cual puede ser Licenciado en Translatología, Lengua Inglesa, Ciencias de la Comunicación, etc. Dentro de este contexto, la autora también menciona que no es requisito dominar dichas lenguas extranjeras para ser admitido en estos centros de formación superior y, por tanto, al no ser requisito estas se enseñan desde lo más básico.

Asimismo, con respecto a los planes de estudio Díaz- Galaz (2017) indica que estos están diseñados para formar intérpretes en modalidad consecutiva, simultánea y de enlace. Conjuntamente, advierte que:

“Algunas (áreas curriculares) tienen un fuerte enfoque en la gramática y la gramática contrastiva, en la lingüística, o en la literatura y cultura en las lenguas extranjeras. En general, a pesar de tener la interpretación en su formación, se observa una ausencia de asignaturas enfocadas en la

disciplina, en los tópicos propios de los estudios de interpretación, así como en los aspectos éticos y profesionales específicos de la interpretación.”

En un comienzo el enfoque pedagógico que se aplicaba estaba basado en el que se utilizaba en Europa, lo cual comprendía formar profesionales a través del empleo de ejercicio de modalidad simultánea y consecutiva en base a las exigencias de la vida real (Pöchhacker, 2016; Orlando 2016 citados en Díaz-Galaz, 2017). Por lo que se refiere al cuerpo de profesores, estos eran profesionales que enseñaban, más bien, desde su propia experiencia en el campo, sin embargo, con el pasar del tiempo los docentes se profesionalizaron, dado a los cambios que se generaron en la educación superior (Díaz-Galaz, 2017).

b.2 Formación intérpretes en la PUCV

Con lo que respecta a la carrera de Interpretación inglés-español, impartida por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, esta comenzó a ser impartida en el año 1995. Actualmente, esta se encuentra enfocada en formar profesionales que sean competentes en una serie de ámbitos. Por ejemplo, se espera que estos dominen tanto la lengua inglesa como la española, que tengan conocimientos de diversas materias, que sepan de cultura general y específica, que sean capaces de documentarse, que sepan cómo gestionar la terminología pertinente y que sepan cómo hacer uso de las herramientas informáticas necesarias para el desarrollo de sus labores. Asimismo, se espera los futuros intérpretes empleen técnicas y estrategias adecuadas con el objetivo de resolver problemas que se presenten durante el acto de la interpretación, junto con esto, el egresado debe demostrar ética profesional inspirada en valores humanista-cristianos. Igualmente, se espera que el profesional egresado posea competencias genéricas de formación fundamental, competencias específicas disciplinares y competencias específicas profesionales (PUCV, 2015).

Por otra parte, la carrera cuenta con un total de nueve semestres de formación (Ver Anexo 1). Sin embargo, no es sino hasta segundo año cuando los alumnos se ven enfrentados a asignaturas relacionadas con el Desarrollo de Habilidades para la Interpretación. Es así, como este estudio optó por seleccionar a alumnos que se encuentran en su quinto semestre, puesto que ellos ya cursaron Desarrollo de Habilidades para la Interpretación 1 y 2, siendo ellos quienes pueden contribuir de mejor manera al alcance del objetivo de esta investigación. Por otra parte, la importancia de dichas asignaturas para este estudio recae en que es en estos ramos de carácter teórico-práctica inicial, en los cuales los alumnos comienzan con el desarrollo de habilidades y fortalecimiento de competencias como por ejemplo competencias lingüísticas de comprensión y producción (Ver Anexo 2 y 3), las cuales son de interés para llevar a cabo este análisis.

b. 3 Students' voices en la formación de intérpretes

Tal como señala Renau (2010: 1) "cada vez son más las voces que enfatizan el papel del sujeto en su propia formación". Asimismo, indica que al ser el estudiante el eje central de la enseñanza es él o ella quien debe ser el protagonista.

Dentro de este contexto, Arumí (2009) plantea que hoy en día los estudiantes son cada vez más autónomos y participativos, lo cual se presenta como un desafío. Sin embargo, asegura que incluirlos en la didáctica educativa significa entregarles mayor responsabilidad con respecto a su aprendizaje y mediante esta práctica ellos serán capaces de seleccionar qué es lo más conveniente y adecuado a lo largo de su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la autora hace referencia a la metacognición y la caracteriza como una herramienta eficaz, que permitirá al intérprete tener un control sobre su propia cognición y por ende la oportunidad de mejorar su rendimiento tanto en su etapa de formación como a lo largo de su vida profesional. Es por esta razón, que ella hace un llamado a generar el diálogo dentro del aula para que los alumnos desarrollen habilidades que le permitan describir su experiencia de aprendizaje, planificarla y monitorearla. Por otro lado, autores como Little (1997, citado en Arumí, 2009), indican que la autonomía le permite al alumno realizar toma de decisiones y reflexionar de forma crítica y objetiva, lo cual se considera útil desde la premisa de que esto le permitiría al estudiante construir conocimiento significativo, desde ahí. De igual forma, Lantolf (2000, citado en Arumí, 2009) asegura que es mediante la interacción que se promueven los procesos cognitivos encargados de favorecer el aprendizaje.

Es así, que con lo expuesto anteriormente, se puede concluir que con el objetivo de favorecer el aprendizaje y mejorar el desempeño de los estudiantes de interpretación es preciso guiarlos hacia la autonomía, para que consigan ejercer la reflexión de forma crítica y puedan, así, ser agentes activos dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto a esto, Pavez (2017) en su investigación de acción, aplicada a alumnos de interpretación, aborda el enfoque dialógico en la formación de intérpretes, enfoque que invita a los educadores a promover una multitud de voces dentro de las aulas, ya que señala que se ha dejado de lado la perspectiva de los estudiantes en cuanto a su formación (Takeda, 2010 citada en Pavez, 2017). Asimismo, el autor también presenta una serie de ventajas en relación a la aplicación de este paradigma, entre los cuales menciona:

- a) En un espacio en el que existe diálogo el educador puede negociar el objeto de estudio.

- b) El diálogo debe ser tanto el medio como el fin del proceso de enseñanza, por lo que es la voz de los estudiantes lo que se debe destacar (Wegerif, 2007 citado en Pavez, 2017)
- c) Los estudiantes pueden ser agentes de cambio y, por consiguiente, mejorar la calidad de la educación, lo que también se puede aplicar a la formación de intérpretes.
- d) Los intérpretes en formación sí son capaces de identificar problemas relacionados a su área de formación.
- e) La comunicación dialógica es una oportunidad para mejorar las diversas experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, Pavez (2017) también reconoce que el diálogo no es algo automático, tomando en consideración que son múltiples los factores que influyen en este proceso. Por ejemplo señala que aunque el docente está dispuesto a escuchar esto no asegura que los estudiantes vayan a hablar, al igual que la falta de participación no significa, necesariamente, falta de compromiso por parte del educando.

Asimismo, el estudio apunta a que el proceso de aprendizaje no es una actividad individual, sino que un proceso colaborativo y cooperativo, del mismo modo, nos invita a repensar lo que entendemos por educación, la cual define como un proceso co-generado por todos los miembros de la comunidad educativa.

C. Estrategias pedagógicas en la interpretación

Como establecimos con anterioridad, a lo largo de esta investigación entenderemos por estrategia pedagógica: “Los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Díaz & Fernández, 2002: 2). En el plano de la formación de intérpretes, estas estrategias se pueden considerar como las herramientas que permiten el desarrollo de las competencias necesarias para llevar a cabo el ejercicio de la interpretación. Cuando nos referimos al término competencia, nos referimos a “the knowledge, skills, attitudes, or personal characteristics necessary to successfully carry out one’s education or one’s job” (González-Davies & Enriquez-Raído, 2016: 6).

Con respecto a las estrategias, es debido mencionar que estas son de suma importancia a lo largo del proceso de formación ya que si bien existe la creencia de que se necesita talento innato para interpretar, lo cual agobia y desanima a muchos alumnos de interpretación, es fundamental destacar que interpretar de manera exitosa, se logra indudablemente a través de la pericia y la experiencia (Lara, 2013). Asimismo, Kurz (1999: 31 citada en Lara, 2013) señala que el conocimiento procedimental (saber cómo realizar determinadas tareas) es un prerrequisito indispensable para la adquisición de competencias.

Asimismo, asegura que lo primero que debemos recordar es que las competencias no son innatas sino que se adquieren con la práctica, por tanto, la práctica es crucial.

c.1 Comprensión

Según Domínguez (2016) la comprensión más allá de entender palabras, se basa en la comprensión de las ideas y de las intenciones que se encuentran presentes en las oraciones. Para llevar a cabo este proceso, el autor plantea que es necesario realizar una escucha activa y, además es preciso ser muy analítico. Por otra parte, señala que se debe identificar tanto el mensaje global como las ideas principales, lo cual le permitirá al intérprete tomar decisiones con respeto a la interpretación misma (Vanhecke, 2008) trabajando de acuerdo al contexto (Domínguez, 2016). Durante la fase de comprensión ocurre lo que se llama proceso de verbalización (término fue acuñado por Marianne Lederer y Danica Seleskovitch), en el cual el intérprete conserva solo el significado del enunciado en su cabeza, dejando de lado los aspectos lingüísticos (Domínguez, 2016).

Por otra parte, Vanhecke (2008) indica que la falta de hábito con respecto a la lectura analítica en escuelas, se traduce en un problema de análisis y síntesis cuando están siendo formados como intérpretes, considerando que su capacidad de análisis se ve disminuida. Sin embargo, también sugiere que durante el periodo de duración de la carrera estas capacidades pueden ser fácilmente mejoradas, lo cual resulta esperanzador considerando que esta es una de las competencias básicas cuando de interpretar se trata.

c.2 Reformulación

Con respecto a la reformulación podemos establecer que esta competencia va de la mano de la ya mencionada comprensión, puesto que según Pérez-Luzardo (2005) reformular denota el análisis de sentido o, mejor dicho, la comprensión del texto.

De acuerdo a lo que propone Vanhecke (2008) es posible establecer que el proceso de reformulación se divide en tres fases: a) retener la información recibida, b) olvidar la forma lingüística superficial y c) codificar el sentido en la lengua de llegada. Ahora, al igual que en el proceso de comprensión aquí también nos encontramos con el proceso de verbalización, que juega un rol significativo, puesto que es preciso extraer el sentido del enunciado para poder formular la idea en el idioma de llegada, asimismo, debemos mencionar que es imperativo saber seleccionar las expresiones lingüísticas más adecuadas para lograr que se adecuen a la lengua meta. De igual forma, la reformulación admite diversas sub-estrategias, como por ejemplo: la simplificación, la generalización, la omisión, la explicación, entre otros (Vanhecke, 2008).

Finalmente, cabe mencionar que serán estas las habilidades, las de comprensión y reformulación, cuyas estrategias se van a conocer y con las cuales se va a trabajar para alcanzar el objetivo planteado en secciones previas.

D. Percepción

La percepción es un concepto interdisciplinario, considerando que diversas ramas de la ciencia se interesan en entenderla para poder llegar a una definición lo más acertada posible. Por ejemplo, desde el punto de vista de la antropología, la percepción comprende una conducta en la cual la experiencia se selecciona y se elabora. Ahora, el campo de la psicología, a modo general, define la percepción como un proceso psíquico, cognitivo y consciente que se basa en las sensaciones para poder emitir un juicio y para poder hacerlo atravesar por el proceso de reconocimiento, interpretación y significación. Asimismo, otra disciplina que ha intentado entender la percepción y lo que esta conlleva es la filosofía. Sin embargo, el enfoque de su búsqueda es distinto, ya que esta área del conocimiento relaciona el concepto de percepción con la formulación de la realidad y por tanto apunta a identificar si lo que se percibe corresponde a la realidad o es una mera ilusión (Vargas, 1994).

No obstante, Vargas (1994: 48) menciona que: “Uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es el de la elaboración de juicios, que se plantea como una de las características básicas de la percepción.” De igual forma, la autora manifiesta que la construcción de un juicio y/u opinión se genera cuando el sujeto en cuestión recibe un estímulo, que produce una sensación determinada y finalmente esta se intelectualiza, señalando así que la percepción es un acto consciente.

Por otra parte, es fundamental destacar que la importancia del estudio de la percepción subyace en que se considera que esta nos entrega información acerca del mundo en que vivimos, ya que una vez que conceptualizamos la información perceptual, nuestra mente logra darle una estructura a este mundo y lo organizar, lo cual es indispensable para modelar nuestra mente (Bueno, 2013). Dentro de este marco, Lewis (2001) establece ciertos elementos básicos, con los cuales es posible entender el concepto de percepción en mayor detalle, tales como: a) un individuo que percibe, b) algo o alguien que está siendo percibido, c) que todo esto se desarrolla en un contexto y d) el proceso de percepción que comprende experimentar estímulos para luego formar la percepción.

Una vez establecido esto, se debe aclarar que el acto de percibir está vinculado a un proceso cargado de subjetividad. Primero, porque está influenciado por las vivencias del individuo que percibe, ya sea manera inconsciente o no (Vargas, 1994). Segundo, de acuerdo con Bueno (2013) la percepción como

tal es limitada, ya que dependiendo del contexto esta puede fallar, debido a factores como abuso de sustancias ilícitas, falta de sueño o porque simplemente no sabemos cómo interpretar algo. Tercero, el cómo percibimos una situación, algo o a alguien está, en parte condicionado por el contexto ya sea histórico, social, temporal y cultural, por lo tanto es variable (Vargas, 2013; Lewis, 2001). Cuarto, la experiencia se puede reinterpretar, generando una nueva percepción, por lo tanto esta es modificable (Vargas, 2013; Lewis, 2001). Y, finalmente, Robbins (1991, citado en Lewis, 2001) señala que todo lo que se percibe se ve influenciado por factores como las actitudes, los intereses, motivos, experiencias y expectativas.

Sin embargo, a pesar de que la percepción tiene un incuestionable rasgo subjetivo, autores como Jordaan & Jordaan (1996, citado en Lewis, 2001) proponen la existencia del concepto de “intersubjective agreement” o “acuerdo intersubjetivo”. Dicho concepto toma lugar cuando un grupo de personas llega a un consenso sobre lo que están percibiendo, lo cual funciona como mecanismo de validación. Por lo tanto, se puede afirmar que tomando en cuenta la percepción de una colectividad sí es posible obtener un testimonio objetivo.

Retomando el punto sobre la importancia de estudiar la percepción, es preciso tomar en consideración la visión de Pidgeon (1998, citado en Calixto & Herrera, 2010), quien sugiere que la utilidad de la percepción es que esta permite emitir juicios, tomar decisiones y determina tanto conductas como acciones reales concretas. Si extrapolamos esto al área de la formación universitaria, autores como Ramsden, Ramsden & Entwistle y Entwistle & Ramsden (1981, 1981, 1983 citados en Muñoz 2007: 37) señalan que: “Algunos trabajos han comprobado que existe relación entre las percepciones que el alumnado tiene de la calidad de enseñanza recibida, sus actitudes hacia el estudio y los enfoques de aprendizaje”. Esto adquiere mayor relevancia, considerando que, como mencionamos con anterioridad, el enfoque que el alumno adquiera va a determinar la calidad de su aprendizaje, es decir, si este es significativo o no.

Finalmente, y con el fin de alcanzar el objetivo de este estudio, es indispensable establecer que la percepción será entendida a lo largo de la investigación como el acto permanente de conceptualizar, lo cual implica que el individuo busca la cualidad que mejor represente a alguna determinada situación u objeto para luego clasificarla en categorías (Oviedo, 2004).

iv. Metodología

Como se mencionó con anterioridad, el objetivo de esta investigación es conocer cuál es la percepción de los estudiantes en relación a las estrategias pedagógicas empleadas en el curso de “Desarrollo de Habilidades para la Interpretación 1 y 2” para desarrollar la habilidad de comprensión y reformulación. De este modo, la presente investigación adopta una orientación metodológica cualitativa, de carácter exploratorio, descriptivo e inductivo, con múltiples perspectivas.

Según Pérez (2001a: 48, citado en Quintana, 2006), un enfoque cualitativo “se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjética)”. Asimismo, Hernández, Fernández-Collado & Baptista (2006) señalan que en este tipo de búsqueda la “realidad” se construye mediante la propia realidad de los participantes, la cual constituye la fuente de datos. Por otra parte, indican que quien investiga construye el conocimiento al interiorizarse en el mundo de los participantes, por lo tanto es a lo largo del proceso que se puede generar una teoría sobre el fenómeno estudiado y no antes. A este proceso se le denomina “inductivo” y este consiste en explorar y describir para luego concebir las ya mencionadas teorías.

De igual forma, con ya fue establecido, esta investigación se considera de carácter exploratorio-descriptivo. Se dice exploratorio puesto que el tema o problema a analizar no se ha abordado con anterioridad, ha sido poco estudiado, existen muchas dudas con respecto a este, hay ideas que están pobremente relacionadas con la problemática o, bien, se busca abordar el tema desde una nueva perspectiva. Además, a raíz de este tipo de estudios son la puerta para el surgimiento de nuevas investigaciones más profundas en determinados contextos o con nuevos problemas e, incluso, sirven para generar afirmaciones y postulados (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006). Ahora, en cuanto al enfoque descriptivo respecta, este toma en cuenta tanto las palabras de las personas, ya sean habladas o escritas, así como la conducta del individuo (Quecedo & Castaño, 2002) y, al mismo tiempo, su único objetivo es reunir información para luego describir lo que se investiga, por tanto, apunta solo a detallar ya sea propiedades, características o rasgos de lo que se está sometiendo a análisis, es así como sirve para describir las tendencias de una población o grupo determinado. Por último, es sustancial señalar que este tipo de estudios permite generar predicciones aunque estas sean incipientes (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006).

1. Muestra

Con respecto a los participantes de este estudio, es debido mencionar que para alcanzar el objetivo señalado en secciones anteriores, se seleccionará a 12 sujetos de estudio, que son alumnos pertenecientes a la carrera de Traducción e Interpretación Inglés-Español de la PUCV que se encuentran actualmente cursando tercer año, puesto que se tomó en consideración que ellos ya atravesaron la etapa de formación inicial, la cual incluye las asignaturas de “Desarrollo de Habilidades para la Interpretación 1” y “Desarrollo de Habilidades para la Interpretación 2”, que se dictan en segundo año. El hecho de que ya hayan aprobado dichas asignaturas es un factor significativo para la investigación, ya que esto indica que tienen conocimiento acerca de las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente en el aula para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación, lo cual a su vez nos permitirá alcanzar el objetivo anteriormente planteado.

Cabe destacar que se accedió a ellos mediante una reunión en el aula mientras se encontraban en medio de una de sus clases, momento en el cual se les explicó a grandes rasgos en qué consistía el estudio y cuál era el objetivo del mismo. Posteriormente, se pidió su colaboración de forma voluntaria, es así como los que accedieron a participar procedieron a firmar el consentimiento informado (Ver Anexo 7) y, de manera simultánea, se tomaron los datos que son presentados a continuación, en la siguiente tabla:

	Edad	Sexo	Años en la carrera	Asignaturas reprobadas
Participante 1	22	F	3	Ninguna
Participante 2	20	F	3	Ninguna
Participante 3	22	F	3	Ninguna
Participante 4	20	F	3	Ninguna
Participante 5	22	F	4	Comprensión Textual 1
Participante 6	20	F	3	Lengua Inglesa 3
Participante 7	21	M	3	Ninguna
Participante 8	21	F	3	Lengua Inglesa 4
Participante 9	21	F	4	Lengua Inglesa 3
Participante 10	20	F	3	Lengua inglesa 1 Lengua inglesa 3
Participante 11	21	F	3	Ninguna
Participante 12	21	F	3	Lengua inglesa 3 Lengua Española 3

Tabla 1. Información de los participantes

2. Estrategias de recolección de información

Para llevar a cabo esta investigación se utilizará como instrumento un grupo focal (*focus group* en inglés) (Ver Anexo 4, 5 y 6). Dicho instrumento tendrán por eje central los siguientes conceptos: a) estrategias de enseñanza, b) competencia comprensión y reformulación, y c) students' voices, serán considerados estos ejes en particular, ya que es a través de ellos que se logrará alcanzar general tanto como los específicos.

Por otra parte, es preciso señalar que a lo largo de este estudio el concepto de percepción será entendido según la definición entregada por Oviedo (2004), quien se refiere a esta como el constante acto de conceptualizar, lo cual implica que el individuo busca la cualidad que mejor represente a alguna determinada situación u objeto para luego clasificarla en categorías.

Con respecto al grupo focal, Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013) se refieren a él como una técnica de grupos focales que se emplea como un espacio de opinión con el objetivo de que los individuos expresen su sentir, pensar y vivir, explicaciones que sirven para la recolección de datos cualitativos. Además, las autoras señalan que según Kitzinger en este tipo de entrevistas grupales se genera la comunicación entre el investigador y los participantes del estudio. También, indica que este tipo de técnicas facilitan la discusión e incentivan a los participantes para que comenten y opinen, incluso, en relación a temas que son considerados tabú. De esta forma, se debe aclarar que se escogió este método por sobre otro, ya que tal como se mencionó en la sección del marco teórico, existe un concepto acuñado por Jordaan & Jordaan (1996 citado en Lewis, 2001) llamado "intersubjective agreement" o "acuerdo intersubjetivo", el cual sirve como instrumento de validación, considerando que los autores afirman que si un grupo de personas son capaces de llegar a un consenso sobre algo que están percibiendo, sí se puede obtener un testimonio objetivo. Por lo tanto, se considera que a través de la implementación de esta técnica seremos capaces de llegar a una conclusión general sobre percepción de los estudiantes en relación a las estrategias pedagógicas empleadas en la PUCV para desarrollar la habilidad de comprensión y reformulación. Finalmente, es debido mencionar que se llevarán a cabo dos grupos focales, ya que considerando la cantidad de participantes, si solo se empleara uno, se corre el riesgo de perder información valiosa para la investigación.

3. Estrategias de análisis de información

Tal como lo describe Andréu (2000) el análisis de contenido se define como una técnica para interpretar textos, que incluyan cualquier registro de datos, entre los cuales encontramos: textos escritos,

grabados, pintados, entrevistas, discursos, etc. Lo anterior, bajo la premisa de que todo este tipo de material constituye una fuente de información, que si se interpreta de manera adecuada nos permitirá adentrarnos en “diversos aspectos y fenómenos de la vida social”.

Por otra parte, es posible establecer que el análisis de contenido consiste en la obtención de información mediante la lectura de un texto, la cual se debe hacer mediante un método científico, que se caracteriza principalmente por ser sistemático, objetivo, replicable y válido. Además, todos los datos que se logren desprender son obtenidos y cobran sentido dentro de un contexto determinado. Dicho contexto abarca toda aquella información que el lector conozca previamente o, incluso, aquella que se pueda inferir de todo aquello que sea dicho dentro del texto mismo. Es debido a esto que es posible señalar que tanto el texto como el contexto con piezas elementales dentro del análisis de contenido (Andréu, 2002).

De igual forma, debemos esclarecer que se empleará este tipo de análisis, ya que tal y como lo afirma Chávez (2002) este tipo de análisis es útil para la descripción de tendencias y, también, para revelar similitudes o diferencias, en relación a cierto contenido dentro de un determinado grupo social, ya sea personas, grupos, países, entre otros. Asimismo, esto se puede lograr a través de documentos que midan la opinión por medio de muestreos a determinados individuos, para finalmente comparar los resultados y ser capaces de establecer los cambios de opinión (Martín, 2008).

Finalmente, como ya mencionamos con anterioridad, esta investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de un grupo focal, el cual según Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2012) tiene por finalidad la recolección de datos cualitativos. Por otra parte el presente trabajo es de carácter inductivo, lo cual implica que el punto de partida es la recolección de datos y es a través de ellos que se comenzarán a construir los resultados, lo cual se realizará mediante la descripción y el análisis de dichos datos.

v. Análisis

Como ya mencionamos para llevar a cabo este análisis utilizaremos la técnica de análisis de contenido. Es por esto, que una vez realizado el grupo focal, se procedió a examinar las respuestas otorgadas por los participantes para luego categorizarlas, con el objetivo de tener un panorama general y poder estudiarlas con mayor claridad. Con respecto a las categorías, es debido aclarar que se analizó cada respuesta y se buscó un factor común para, así, crear cada categoría.

A continuación, se ejemplifica cómo se analizaron las respuestas y cómo se establecieron las clasificaciones. Es así como lo que se presenta más adelante es un extracto de una de las preguntas realizadas y las respuestas correspondientes.

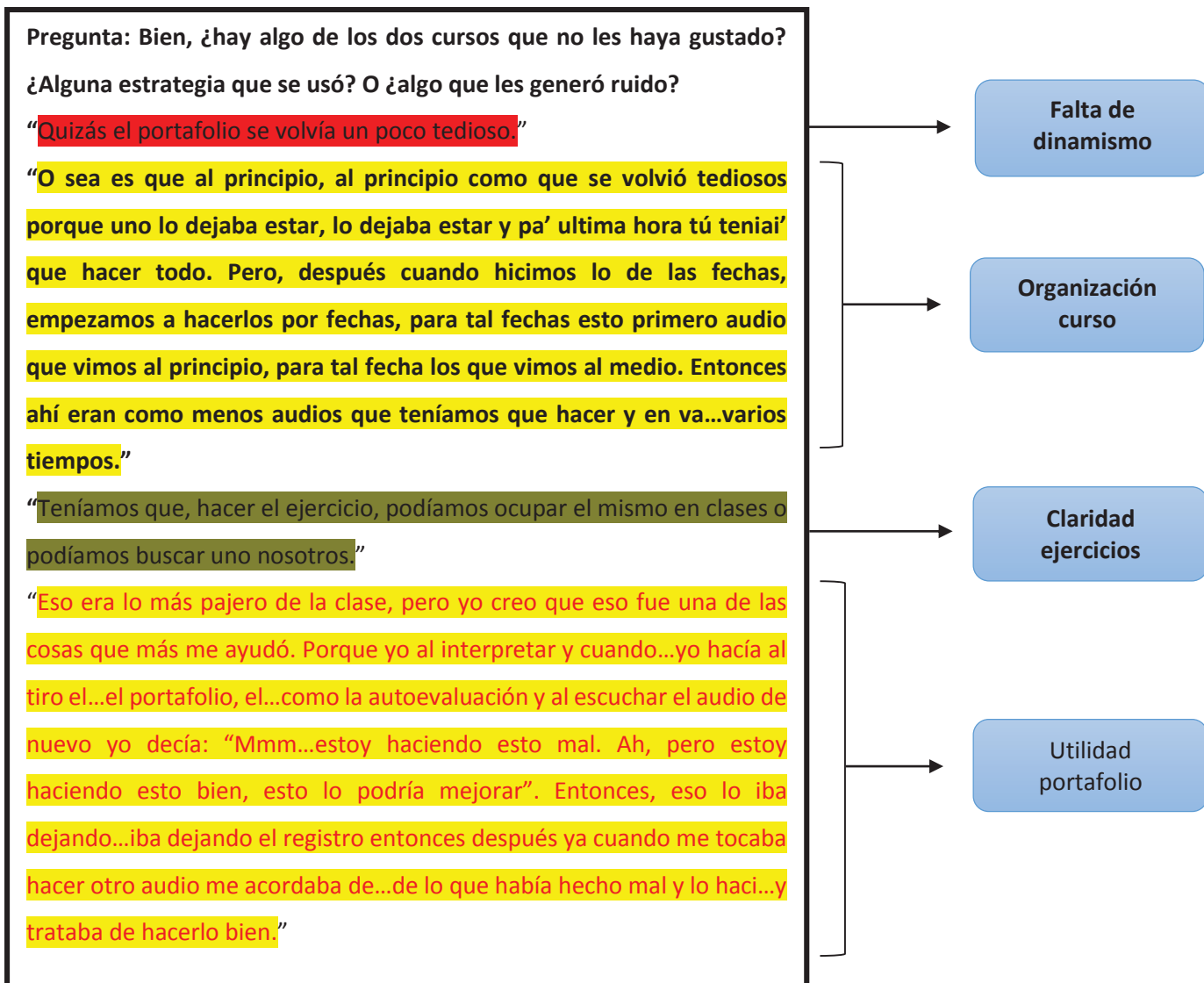


Tabla 2. Categorización de los nodos de información.

vi. Resultados

A continuación en esta sección se presentarán los resultados obtenidos mediante la aplicación de la técnica de grupo focal. Sin embargo, previo a esto, es necesario reiterar que el objetivo de esta investigación se centra en conocer cuál es la percepción de los estudiantes en relación a las estrategias pedagógicas empleadas en la PUCV para desarrollar las habilidades de comprensión y reformulación.

Por otra parte, también es pertinente aclarar que para facilitar el desglose y la comprensión de dichos resultados, estos se encontrarán organizados en dos grandes categorías: a) resultados de percepción sobre aspectos generales y b) resultados de percepción sobre aspectos particulares de los cursos. Con respecto a los aspectos generales, estos serán todos aquellos criterios que constituyan los cursos en su totalidad, como por ejemplo: duración de los cursos, progresión de la dificultad, utilidad de estrategias aprendidas, voz de los estudiantes, entre otros. Por el contrario, los aspectos particulares abordarán todas aquellas características más específicas dentro de cada curso, como por ejemplo: claridad del orden de los semestres, ejercicios de fluidez, glosarios, cantidad de ejercicios, etcétera.

Y finalmente, se debe establecer que en los resultados obtenidos se encontrarán tanto aspectos negativos como aspectos positivos.

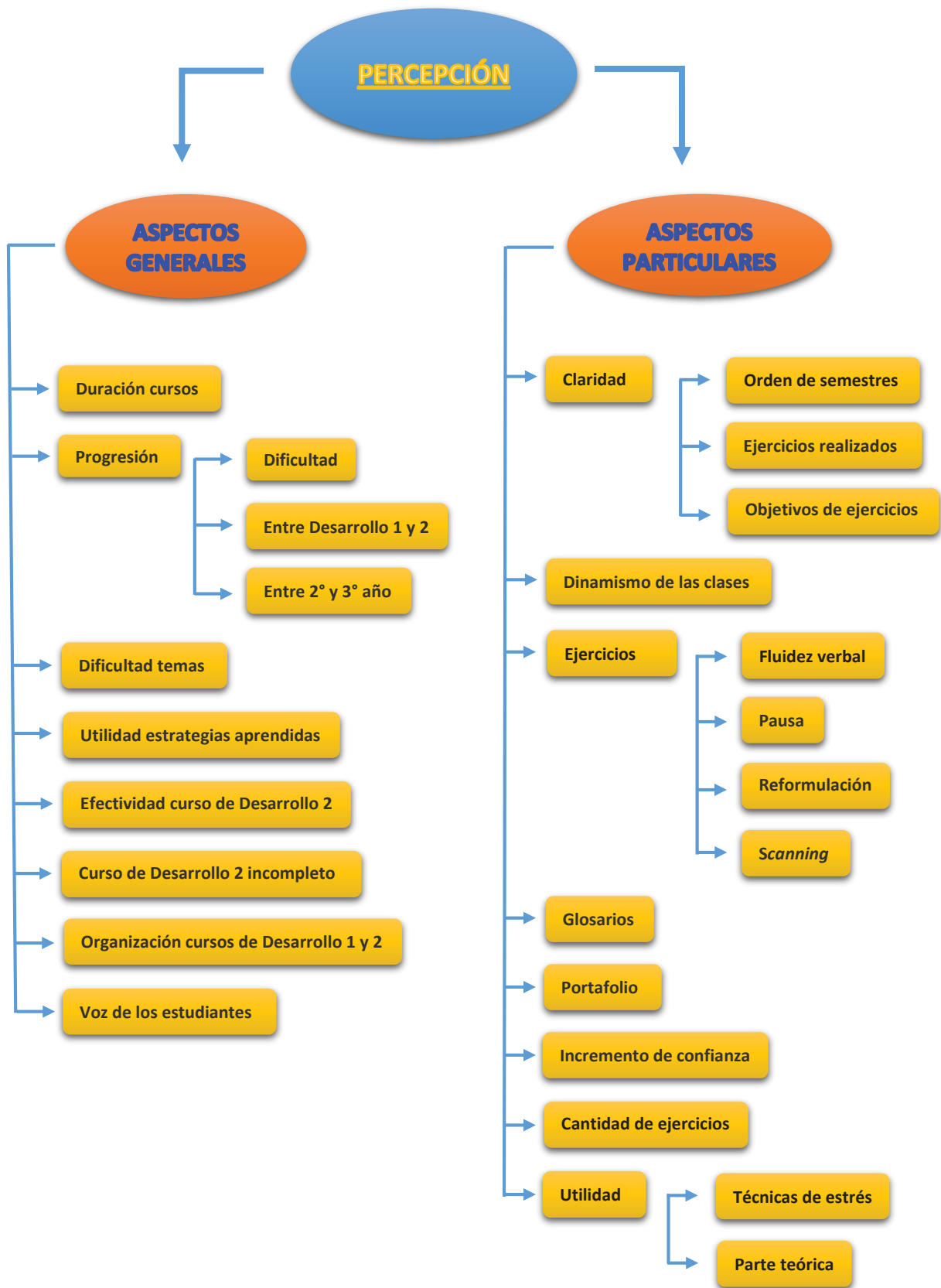


Figura 1. Categorización análisis de contenido

A. Aspectos generales

A.1 Duración cursos

Con respecto a la duración de los cursos de Desarrollo de Habilidades para la Interpretación 1 y 2, los sujetos en su mayoría manifestaron que la extensión de ambos es adecuada.

“Yo siento que fue justo y necesario (...) porque 1 semestre para...para todo eso yo creo que quizás hubiera sido muy poco y 2 semestres si se hizo más tedioso. Pero yo siento que nos ayudó porque si hubiéramos empezado al tiro con 1 semestre o sin ningún semestre de Desarrollo a mí me hubiesen pasado 2 cosas o hubiese dicho: “no, esta carrera no es pa’ mi. No puedo hacerlo” o hubiese colapsado y no...no hubiese sido capaz.”

- Participante 4

a.2 Progresión dificultad

Por otra parte, en relación a la progresión de la dificultad de los ejercicios realizados en ambos cursos, los participantes consideran que estos fueron incrementando su dificultad a medida que avanzaba el curso, con el paso del tiempo. Por lo tanto, lo valoran como algo positivo.

“Yo creo que para el nivel en el que estábamos, sí fue como acorde al nivel al que estábamos. O sea, no fue como por decirlo así tirar...tirarnos a los leones de una, sino que partió como de a poquito.”

- Participante 12

“Para que uno agarrara ese ritmo entonces me gustó el hecho de que la profe como que no descartó nada en el sentido (...). O sea, trató desde lo más básico, que nos sirve obviamente, hasta donde teníamos que llegar en el...en el ramo del segundo semestre. Eso a mí me gustó porque íbamos de a poco (...)”

- Participante 11

a.3 Progresión entre Desarrollo 1 y 2

Cuando se habla de la progresión entre el primer curso de Desarrollo de Habilidades para la Interpretación 1 y el segundo, los alumnos en su mayoría afirman que esta fue apropiada, ya que sirvió de transición para el curso de Interpretación de Ciencias Sociales (asignatura de tercer año).

“(…) igual hubo como un pequeño salto entre la 1 y la 2. Que fue como un intermedio pa’ este curso, yo creo que si tampoco hubiésemos tenido la segunda tampoco hubiésemos llegado tan bien (...) Entonces como que aprendimos como un poco más a hacer la parte de cuando estábamos...estuviéramos interpretando ahora, a tener mejor el desfase (...)”

- Participante 8

“Sí, es que igual, el Desarrollo 1 fue...como en su mayoría los ejercicios eran sencillo, si bien no es tan... se veía el avance y sin el...la 2 el salto entre ese Desarrollo 1 e Interpretación de Ciencias Sociales 1 iba a ser muy grande.”

- Participante 7

a.4 Dificultad temas

Con respecto a la dificultad de los temas vistos en ambas asignaturas, los entrevistados estiman que estos son adecuados considerando el nivel en el que se encuentran.

“Yo creo que también la temática estaba bien porque como estábamos partiendo no nos podían tirar con algo que fuera muy difícil, como ahora que es ciencias sociales que vemos otras cosas, sino que vimos los adjetivos, el clima y todas esas cuestiones.”

- Participante 8

No obstante, algunos de los participantes afirman que los temas que se abordan en el segundo curso de Desarrollo deberían ser un poco más concordantes con los que se abordarán más adelante en el curso de Interpretación de las Ciencias Sociales.

“Igual que quizás trabajar otros tipos de temas, por ejemplo no de interpretar una receta sino que interpretar, no sé po, temas más contingentes, no difíciles, no técnicos. (...) No, en el segundo [curso de Desarrollo]. Como pa’, para familiarizarnos más con Interpretación en las Ciencias Sociales 1.”

- Participante 4

a.5 Utilidad estrategias aprendidas

Con respecto a la utilidad de las estrategias aprendidas en las asignaturas, los sujetos reconocen que muchas de ellas las siguen aplicando hoy en día en sus interpretaciones, ya que son herramientas efectivas, que les permiten mejores resultados.

“Pero encuentro que lo que más me ha servido, por ejemplo fue el calco. Porque ahí uno se va dando cuenta de que por ejemplo hay palabras...uno las ve y uno tiene esa...esa ganas de decirlo tal cual suena, pero es como no uno...uno analiza el mensaje y dice: ‘No, hay una mejor palabra para esto’.”

- Participante 7

“Yo creo que lo que más ocupamos es el...son la...el desfase, más que los otros (...)”

- Participante 9

“Los adjetivos igual porque a veces hay que ser como... tener como un rango más amplio pa’ saber qué palabra hay que utilizar.”

- Participante 12

a.6 Efectividad curso de Desarrollo 2

Por otra parte, si bien los estudiantes admiten seguir aplicando algunas de las estrategias adquiridas en los cursos de Desarrollo, estos también analizan de forma crítica la efectividad del segundo curso, puesto que consideran que la aplicación de determinados ejercicios no fue la más apropiada.

“(...) muchas de esas actividades que iban enfocadas a la simultánea (...) eran como...como cosas que se trabajaban en casa por ejemplo y después se venía a presentar a clases. Pero, ¿qué pasaba con eso? Que se daba mucha la instancia de que el alumno se sintiera tentado...tentado a practicarlo, a memorizarlo, ¿me entiendes? Entonces, al final no...no resulta una...[Perdía] El sentido de la simultánea que es llegar y ahí, ahí como salga y salió. (Risas).”

- Participante 3

a.7 Curso de Desarrollo 2 incompleto

Asimismo, la mayoría de los participantes estima que el curso de Desarrollo de Habilidades para la interpretación 2 no es tan completo como debería, puesto que los sujetos consideran que este último curso de Desarrollo debiera incluir una unidad que contemple ejercicios de interpretación simultánea y consecutiva.

“Igual quizás podría haber sido como...más que decir que se adelantó sino que igual podría tenerlo como previsto [simultánea y consecutiva], así como que sea una parte del curso. O sea, que no sea como porque...porque era como que porque tuvimos tiempo alcanzó a hacer interpretación.”

- Participante 10

a.8 Organización cursos de Desarrollo 1 y 2

Con respecto a la organización de los cursos de Desarrollo, los individuos si bien entienden que son la primera generación en experimentar la malla nueva, advierten que de todas maneras les gustaría que existiera mayor orden en cuanto a ciertos aspectos, como por ejemplo evaluaciones.

“Y después la profe dijo que nos faltaban muchas cosas por...por comentar y ahí puso una pauta. Pero la puso ya después, cuando había pasado harto tiempo cuando...nosotros no sabíamos por qué nos iba mal en el portafolio.”

- Participante 10

a.9 Voz de los estudiantes

Finalmente, con respecto a la voz de los estudiantes, los participantes reconocen que la profesora encargada sí consideraba la opinión de los alumnos a lo largo de los cursos con el objetivo de mejorar la dinámica de las clases.

“(...) si hay algo que yo rescato de la profe Stephanie que siempre después de cada ejercicio o después de cada clase nos pedía nuestra opinión, o sea, ella siempre nos preguntó si había algo con lo que nosotros no concordamos o que si teníamos una...como una propuesta de hacer algo distinto.”

- Participante 3

B. Aspectos particulares

b.1 Claridad del orden de semestres

A lo largo de la actividad de grupo focal, los participantes demostraron dificultad para recordar en qué semestre, es decir, en qué curso se realizó qué actividad. Lo cual, manifestaban mediante expresiones como “parece” o “no estoy segura/o”.

“Ya eso fue desarrollo 1, creo. Y después en desarrollo 2 empezamos con las pausas, parece.”

- Participante 4

b.2 Claridad ejercicios realizados

Igualmente, durante el desarrollo de la actividad una gran cantidad de participantes tuvo problemas para recordar y reconocer algunos de los ejercicios que habían realizado en los cursos de Desarrollo, ya que no los recordaban con claridad, no recordaban haberlos aplicado en clases o no los reconocían inmediatamente cuando eran mencionados.

“¿Qué era fluidez verbal?”

- *Participante 5*

“También hicimos inversa, me parece.”

- *Participante 7*

“¿Hicimos eso?, no me acuerdo.”

- *Participante 10*

“Los primeros... en el primer ramo, la primera parte del ramo eran como reformulación de videos eran, ¿cierto?”

- *Participante 11*

Por otra parte, es debido mencionar que en el transcurso de la actividad la mayoría de los sujetos fue capaz de reconocer y recordar con claridad las actividades realizadas durante el desarrollo de ambos cursos.

“Teníamos un texto en una parte en español en otra en inglés. Nosotros teníamos que ir produciéndola a la vez, al idioma correspondiente, y así formar el texto coherente. Y esto es ya casi a finales del semestre pasado.”

- *Participante 1*

“Era un tipo que llegaba a su casa y se sacaba el sombrero, lo dejaba arriba de la mesa y que se iba.”

- *Participante 12*

b.3 Claridad de los objetivos de ejercicios

Con respecto a la claridad de los objetivos de los ejercicios realizados durante el desarrollo de ambos cursos, parte de los sujetos evidenciaron dificultad para ya sea recordar o bien identificar cuál el objetivo de algunas de las actividades realizadas.

“¿El scanning cuenta como comprensión?”

- Participante 11

“(...) yo entendí que esos ejercicios ayudaban un poco como para... [Reformular]”

- Participante 3

“Quizás las reflexiones puedan servir como un método para la comprensión.”

- Participante 7

Aun así, es preciso mencionar que no ocurrió lo mismo con todas las actividades que realizaron, es decir, los individuos también fueron capaces de recordar e identificar los objetivos de determinados ejercicios.

“[Fluidez verbal] Sí, creo que por lo que yo recuerdo un poco que decía la profe, harto como para enriquecer nuestro vocabulario. Entonces, ella siempre nos recalcó que todo estos, audios que trabajábamos con 25, 100 palabras de distintas longitudes (...) eran como para ya de lleno empezar a armar o nosotros formar glosarios.”

- Participante 3

“Porque si teníamos buenas las ideas principales y las ideas secundarias significaba que nosotros habíamos comprendido el video.”

- Participante 12

b.4 Dinamismo de las clases

A lo largo del grupo focal, los participantes dejaron en claro su descontento en relación a la falta de dinamismo del desarrollo de las clases.

“Yo creo que al principio estuvo bueno [Fluidez verbal], pero cuando ya llevabai’ 2, 3 clases con lo mismo, con 100 palabras, 25 palabras, ya era como ya fome como que uno ya quería dar el paso a hacer otra cosa (...) se empezó a hacer un poco tedioso, ya incluso... al principio las hacía todas las palabras, bacán pero después (...) ya como que hacia la mitad, porque decía total ya igual lo van a hacer en clases lo van a repetir igual, entonces al final no las hacía.”

- Participante 5

“Eh, y sí po’ y sí en algún momento fue tedioso tanta practica (...)”

- Participante 3

b.5 Ejercicios de fluidez verbal

Con respecto a los ejercicios de fluidez verbal que se realizaron en el transcurso de la asignatura de Desarrollo, los participantes admitieron que estos fueron de gran utilidad durante su formación.

“A mí me pasó que la primera clase que empezaron a ver fluidez verbal, yo falté. Y (...) me desconecté totalmente de la clase. La cosa es que llegó la prueba y yo colapsé (...). Y, después, de hecho me saqué un rojo en esa prueba y la mayoría sacó buena nota. Entonces, se ve igual como: “¡qué lata!”, pero, al parecer, sí funciona como ese tipo de ¿entrenamiento? (...)

- Participante 4

“Que igual sirve (...) para ampliar el léxico y después saber cómo reformular, ya pasando oraciones, a textos más largos teniendo toda esa base de léxico.”

- Participante 6

b.6 Ejercicios de pausa

Por otra parte, en relación a la utilidad de los ejercicios de pausa realizados en el curso de Desarrollo, el parecer de los individuos se encuentra dividida, puesto que algunos consideran que estos ejercicios no contribuyeron de manera significativa a su proceso profesional. Sin embargo, el otro grupo de participantes considera que estos ejercicios son, en la actualidad, una herramienta útil a la hora de interpretar.

“Entonces, igual al final siento que el ejercicio de pausa fue como un poquito en vano porque al final en interpretación cada uno va a su propio ritmo, a su propio desfase. Entonces, claro, uno no está pensando: “Ah, dos palabras, ahora puedo empezar”, no (...)

- Participante 1

“Yo no creo que va en eso de que “ah, tienes que esperar 3 palabras”, no. Yo creo que va en que tú vayas guardando en tu memoria lo que dijeron antes porque hay oraciones que son engañosas, que el orador las cambia, entonces a veces es mejor esperar a que termine la idea y ahí uno decirle...decirlo muy rápido. Entonces, yo siento que las pausas ayudaron para la memoria para tener esa info ahí en stand by mientras uno va escuchando.”

- Participante 4

b.7 Ejercicios de reformulación

Los participantes valoraron de manera positiva algunos de los ejercicios de reformulación empleados en el desarrollo de los cursos. Estos dichos ejercicios, consistían en audios con situaciones específicas en los cuales se les dejaba un tramo para que reformularan lo que acababan de escuchar.

“(...) los audios con ese espacio, que eran más bien cortito, fueron como el primer alcance real que tuvimos con la interpretación y igual sirvió caleta. A pesar, de ser tan cortitos uno va ya aumentando y estimulando esta... la capacidad de interpretar (...).O sea, a mí en lo personal me gustó harto y me sirvió, también.”

- Participante 1

“También, en el tiempo como era muy corto, yo creo que nos sirvió como para generar una respuesta inmediata frente a algunas...sí, así que fue provechoso.”

- Participante 2

b.8 Ejercicios de *scanning*

Con respecto a ejercicios como el *scanning*, los participantes estiman que estos son útiles, ya que son una herramienta de análisis de textos.

*“Si, porque con el *scanning* igual uno... (...) al buscar las siglas y cosas así uno se daba cuenta de más o menos que... de lo que se iba a tratar.”*

- Participante 8

b.9 Glosarios

Cuando se habla de glosarios, los participantes admiten que si bien trabajaron con glosarios a lo largo de los cursos, aún presentan dificultades para trabajar con ellos a la hora de interpretar.

“Yo aún no me relaciono mucho con los glosarios, como que me cuesta trabajo. Lo hago, lo hago pero no los uso como en el momento de...de interpretar. No me da el tiempo, se me olvida.”

- Participante 4

“Es que yo tengo memoria fotográfica entonces cuando los escribo después me acuerdo cómo los escribí pero así como en el momento no me sirve.”

- Participante 5

No obstante, el resto de los individuos sí reconoce que estos glosarios representan una ventaja durante la preparación previa a una interpretación.

“O sea, te sirve como para saber...tener la base de las palabras que te podrían salir, entonces tení el equivalente.”

- Participante 6

“Pero me sirvió mucho como el hecho como de hacer el glosario, me ayudó...me ayudó como a darme cuenta de errores que yo no sabía que los tenía. (...) una palabra que yo pensaba que su equivalente era X y, quizás, al final resultaba ser que el equivalente mejor era otra palabra. En ese sentido me ayudan mucho los glosarios como encontrar o quizás mejores equivalentes a los que ya tenía en mi cabecita.”

- Participante 3

b.10 Portafolio

Referente a la utilidad del portafolio, los sujetos indican que este fue de gran ayuda a lo largo de los cursos, puesto que significó una vía para graficar el avance personal a lo largo de la asignatura y también les permitió identificar sus propios procesos de aprendizaje.

“Y uno podía ver, o sea, a lo largo del semestre cuánto había avanzado. El portafolio ayuda caleta.”

- Participante 9

“Sí y de concientizar también lo que uno está haciendo. (...) los portafolios eran súper detallados entonces como iban desde cómo era tu atención, no sé po' ¿Qué te desconcentraba?, si te desconcentrabas, todo eso, entonces ayudó mucho, por lo menos en mi caso personal, a concientizar más procesos.”

- Participante 3

b.11 Incremento de confianza

Los participantes señalaron que algunas de las actividades que desarrollaban en el transcurso de las asignaturas, les permitían no solo adquirir habilidades para la interpretación, sino que además incrementar su confianza a la hora de interpretar.

“(...) yo nunca me voy a olvidar desde la primera clase nos dijo: ‘Si fracasan no importa. Fracasar está bien.’ Y, por ejemplo, si uno se equivocaba te ayudaba, te daba feedback (...)”

- Participante 11

b.12 Cantidad de ejercicios realizados

Los participantes evaluaron de manera positiva la cantidad de ejercicios realizados a lo largo de los cursos, y que si bien en su momento consideraron que estos eran muchos, hoy en día reconocen la utilidad de estos.

“O sea, es que uno cuando está en el curso en...como haciéndolo como que uno dice: ‘Oh, pero tantas tareas, tantas cosas’ pero, en realidad, ayuda.”

- Participante 8

“Ahora, uno se da cuenta de que sirvió.”

- Participante 9

b.13 Utilidad de las técnicas de estrés

En relación a las técnicas de estrés que fueron enseñadas en clases, los participantes señalan no solo que no las recuerdan, sino que además estas no fueron de gran utilidad.

“[Entrevistador: Entonces, por eso, todas estas estrategias que se usaron en los cursos, ¿les sirvieron? ¿Las aplican hoy en día?] Excepto la de estrés.”

- Participante 1

“No me acuerdo. Teníamos...la profesora nos dio un listado a principio de un semestre, no me acuerdo de cual, que estaba escrito en inglés, así que supongo que era de un autor muy importante con muchas... eran distintas técnicas para la...el manejo del estrés y también para la interpretación. No me acuerdo cuales eran.”

- Participante 1

b.14 Utilidad parte teórica

Los participantes indicaron que el curso estuvo compuesto por una parte teórica, la cual señalan no fue de gran utilidad, puesto que el contenido ya lo manejaba o no lo recuerdan en la actualidad, ya que este tampoco fue evaluado.

“O sea, si tú me preguntas hoy en día qué fue la parte teórica o qué vieron quizás como de... o...obviamente las modalidades de interpretación, sí. Como que uno las ve, uno... uno las vive entonces como que se las sabe, pero cosas quizás como que hayan dicho unos autores o... o ya de contenido, si tú me preguntas hoy en día como que no recuerdo nada y en parte (...) porque se vieron igual a la rápida. Y, quizás, sin tanto peso en el sentido de que no fueron evaluadas o no. Entonces, no sé si sería un cambio, (...) pero si me queda como molestando esa cosilla de que...de que como que hoy en día no... no recuerdo mucho, por lo menos en mi caso, de lo que se vio de lo teórico.”

- Participante 3

vii. Discusión

En esta sección se procederá a analizar, discutir y comparar en mayor profundidad algunos de los criterios mencionados dentro de la sección anterior, los cuales presentan mayor relevancia para con este estudio. Cabe destacar, que con el objetivo de facilitar la comprensión de esta discusión, los criterios considerados serán organizados dentro de las categorías de: a) aspectos generales y b) aspectos particulares, nuevamente.

A. Aspectos generales

a.1 Progresión de dificultad y dificultad temas

Según Alemán, Lannes & Caliva (2006) la estructuración ya sea de contenidos, unidades y/o temas pueden seguir múltiples principios de secuenciación, entre ellos se destacan la estructuración que va de lo más simple a lo más complejo. Asimismo, lo propone Gallegos (1998), quien además señala que es necesario emplear una progresión adecuada, con respecto a los contenidos, con el fin de que no se generen cambios de manera violenta, ya que asegura de esta forma los estudiantes podrán alcanzar un aprendizaje significativo.

Cuando se llevó a cabo el grupo focal, ambos grupos concluyeron que tanto la progresión de la dificultad de los cursos, como la dificultad de los temas que allí se abordaron fueron adecuadas, por lo que se sentían conformes con ellos. Lo anterior se debe, principalmente, a que con esta metodología de trabajo pudieron enfrentar la asignatura de una forma más apropiada con respecto a su nivel.

a.2 Curso incompleto

Uno de los aspectos negativos sobre los cursos de Desarrollo, en el cual estuvieron de acuerdo todos los participantes fue el hecho de que sintieron que dichos cursos estuvieron incompletos. Lo anterior se debió principalmente a que consideran que los cursos deberían incluir un módulo o una unidad en la que interpretaran de lleno. Es decir, hacer una pequeña introducción a lo que es realmente la interpretación simultánea y consecutiva antes de llegar a Interpretación de las Ciencias Sociales.

Domínguez (2016) afirma que los intérpretes tienen desarrollada la capacidad de dividir su atención cuando interpretan, lo que se traduce en comprender y producir de manera simultánea. Por supuesto, esta habilidad se va perfeccionando con la práctica y el paso del tiempo, por lo cual, sería provechoso tomar ventaja de las ganas que tienen los alumnos de practicar desde su etapa inicial, con el

fin de otorgarles mayor tiempo de práctica, lo que se puede traducir en un mayor desarrollo de habilidades para la interpretación.

a.3 Organización curso

Los participantes valoraron de manera negativa la organización de curso, en relación a algunos de aspectos, como por ejemplo la manera en que se llevaban a cabo algunas de las evaluaciones. Los sujetos afirmaron que en determinada ocasión, no se les especificó de forma detallada los criterios a evaluar, lo cual tuvo un impacto negativo en sus notas.

Contrario a esto, Tardif (2003, citado en March, 2010) indica que una de las etapas del desarrollo de la formación de competencias, incluye que el docente determine la modalidad para evaluar competencias. De igual forma, Herreras (2012) señala la relevancia de plantear cada situación de evaluación, para que de esta forma los estudiantes puedan optimizar su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la autora destaca que es imperativo la utilización de instrumentos como una rúbrica de evaluación, con la finalidad de alcanzar la construcción de conocimiento.

a.4 Voz de los estudiantes

En secciones anteriores mencionamos la importancia de escuchar la voz de los estudiantes, bajo la premisa de que la educación es un proceso co-generado por todos los miembros de la comunidad educativa (Pavez, 2017) y que, por tanto, dicho proceso es una responsabilidad compartida y que, además, el escuchar lo que el estudiante tiene para decir conlleva al mejoramiento de las estrategias educativas aplicadas en la sala de clases (Kiraly, 2000 citado en Pavez, 2017).

Con respecto a lo anterior, la crítica de los participantes fue bastante positiva, ya que aseguraron que la docente encargada de los cursos sí generaba el espacio para que ellos comentaran su sentir con respecto a los ejercicios realizados en clases. Los sujetos señalaron que generalmente después de cada ejercicio la docente les preguntaba si tenían opiniones con respecto a las actividades o si querían proponer alguna actividad. Esto da cuenta del interés que existía por parte de la docente por involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, lo cual es muy beneficioso considerando que de esta forma les permitía a sus alumnos la toma de decisiones, lo que promueve directa o indirectamente el tomar responsabilidad y el hacerse cargo de su propia formación, convirtiendo al alumno en un agente activo dentro de la sala de clases.

B. Aspectos particulares

b.1 Dinamismo

El dinamismo dentro del contexto educativo puede ser entendido como las diversas interacciones que ocurren al interior del aula (Fernández, 1999). Para el propósito de este estudio en particular, dichas interacciones serán consideradas como la variedad de ejercicios realizados dentro del salón de clases. Es así, como con base en los resultados obtenidos podemos establecer que uno de los aspectos mayormente criticados por gran parte de los participantes corresponde a la falta de dinamismo en relación a los ejercicios realizados a lo largo de los cursos. Esta situación, afirman los sujetos, en muchas ocasiones los llevó a la desmotivación, considerando que la práctica repetitiva de algunos de los ejercicios propuestos se tornaba aburrida y monótona, situación que terminó influyendo notablemente en su capacidad para completar las tareas asignadas.

Lo descrito con anterioridad, se torna relevante considerando lo expuesto en secciones anteriores, donde señalábamos la existencia de dos enfoques de aprendizaje; uno superficial y uno profundo. La importancia del tipo de enfoque adoptado por el alumno, yace en el supuesto de que: “es en el enfoque profundo donde se produce el nivel más alto de meta-aprendizaje” (Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez, 2000: 374). Además, de que se considera que uno de los factores que determinan la elección de cierto tipo de enfoque es la manera en la cual el docente realiza su cátedra. Es a raíz de esto, que es posible afirmar que la metodología empleada por un docente será el elemento clave para favorecer el aprendizaje, ya que será la que determine, finalmente la elección de un tipo de enfoque por sobre otro (Ayala, Belmar & Vidal, 2004).

b.2 Ejercicios de fluidez verbal

Por otra parte, si bien los participantes consideraban que algunos de los ejercicios eran repetitivos, ellos sí lograron reconocer la importancia de ejecutarlos. Un ejemplo claro de esto, lo encontramos en los ejercicios de fluidez verbal, los cuales reconocen fueron útiles para ampliar su vocabulario, que a su vez, es una de las herramientas de trabajo primordiales para cualquier interprete. De hecho, autores como Orellana (1998, citado en Valero-Garcés 2014) estiman que poseer un vocabulario rico y variado es uno de los requisitos esenciales para ser un buen traductor, o en este caso, un buen interprete. Lo anterior, considerando que el profesional debe ser capaz de contar con el equivalente que se adecue de mejor manera a la situación comunicativo o bien para ser capaz de parafrasear en caso de que el intérprete no conozca la requerida y deba parafrasear (Gile, 1995).

b.3 Ejercicios de pausa

En relación a los ejercicios de pausa, la opinión de los sujetos de estudio se encuentra dividida, ya que para algunos fue útil y para otros no. Sin embargo, estos ejercicios toman relevancia si tomamos en cuenta que es durante el décalage, más conocido como desfase, donde los intérpretes llevan a cabo procesos de procesamiento de información, que incluye comprender el lenguaje de origen, la conversión del texto de la lengua origen a la lengua meta, la planificación de la lengua meta, la verbalización de la lengua meta y, también, el monitoreo de lo que se está diciendo (Lee, 2002). Por otra parte, es importante destacar que el intérprete tampoco debe retrasarse demasiado o de lo contrario se arriesga a perder el ritmo y a perder la fluidez a lo largo del discurso (Domínguez, 2016).

Es así, como podemos concluir que si bien los ejercicios de pausa no tuvieron buena aceptación por parte de todos los participantes, estos si son trascendentales durante su proceso de formación, considerando que este tipo de ejercicios son la base de algo aún más complejo que tiene que ver con la comprensión y producción de ideas en un corto periodo de tiempo.

b. 4 Ejercicios de reformulación

Por otro lado, nos encontramos con los ejercicios de reformulación, que tuvieron muy buena aceptación por parte de los sujetos, porque consideraron que estas actividades fueron el primer acercamiento real a la interpretación que tuvieron en los cursos. Domínguez (2016) asegura que la comprensión va más allá de solo entender palabras, afirmando que la comprensión incluye aspectos como la comprensión de ideas y la correcta interpretación de las intenciones implícitas en cada oración. Asimismo, la autora estima que para alcanzar este nivel de comprensión el intérprete debe ser muy analítico y, también, debe realizar una escucha activa. Es así, como se hace evidente la necesidad de someter a los intérpretes en formación a este tipo de prácticas lo antes posible, para que desde un principio comiencen a contemplar lo que significará una instancia real de interpretación y puedan, por lo tanto, empezar a desarrollar mecanismos que les permitan afrontarlas de la mejor manera posible, ya que como lo explica Domínguez (2016: 8): *“El interprete profesional se enfrenta a discursos muy variados que incluyen mensajes de todo tipo.”*

b.6 Ejercicios de *scanning*

Domínguez (2016: 29) señala que el proceso de comprensión como tal: “requiere una desintegración de las palabras y la creación de imágenes mentales que incluyen conocimientos anteriores (enciclopédicos, sintácticos, pragmáticos...)”. A esto también se le conoce como desverbalización y su objetivo de guiar el procesamiento de la información. Por lo tanto en el caso de la formación de intérpretes

la aplicación de este tipo de ejercicios pareciera apropiada, considerando que el segmentar o dividir un discurso en unidades de sentido permite al individuo procesar y comprender el texto en mayor profundidad (Domínguez, 2016).

Cabe mencionar, que los ejercicios de *scanning* realizados a lo largo de los cursos fueron valorados de manera positiva por parte de los sujetos, puesto que efectivamente sentían que estos les ayudaban a mejorar la comprensión de cualquier texto, ya que de esta forma podían resolver de manera previa cualquier dificultad que surgiese con respecto al léxico empleado. Además, admiten que el *scanning* les permitía la identificación del tema del texto y con eso podían activar conocimiento previo.

b.7 Glosarios

Con respecto al trabajo con glosarios, es debido destacar que los participantes advierten que si bien los glosarios les permiten la búsqueda de equivalentes adecuados durante la preparación previa a cualquier interpretación, también advierten que estos no son de mucha utilidad a la hora de interpretar.

Enríquez-Aranda, Mendoza & Ponce (2013) hacen referencia a la anticipación lingüística, la cual definen como la capacidad que posee un intérprete para encontrarse preparado en caso de que aparezcan determinados rasgos lingüísticos en un discurso. Por lo tanto, las autoras estiman que a mayor grado de competencia lingüística por parte del intérprete, menor serán los esfuerzos que este deba hacer a la hora de interpretar. Es así, como podemos establecer que mientras mejor preparado se encuentre dicho intérprete, mayor será su grado de aciertos a la hora de interpretar un determinado discurso, es por esto que la elaboración de glosarios se presenta como algo importante, sin duda alguna.

Sin embargo, el hecho de que los participantes indiquen que si bien preparan glosarios, no logran usarlos a la hora de interpretar debiera ser considerado por los docentes que imparten los cursos, lo anterior con el fin de mejorar el uso de herramientas que los estudiantes y futuros intérpretes tienen a su disposición.

b.8 Portafolio

Una de las actividades mejor evaluadas por casi la totalidad de los participantes fue el portafolio. Si bien señalaron que en ocasiones se volvió tedioso y que, además, tuvieron un problema determinado con la forma en que este se calificaba, terminaron por admitir que este se convirtió en una herramienta útil, la cual les permitió dar cuenta de su avance y que les sirvió para reconocer tanto fortalezas como debilidades en diversas áreas.

Domínguez (2016: 27) establece que: *“un intérprete que se percate de que necesita mejorar, podrá realizar ejercicios que le ayuden a incrementar esta capacidad [Multitasking] en concreto.”* Si bien la autora

alude a la habilidad de *multitasking*, este razonamiento es aplicable en todo ámbito, puesto que un intérprete que es capaz de reconocer sus falencias, será capaz de establecer tareas para la mejora de estas. Es por esto que el portafolio se convirtió en un instrumento beneficioso para los alumnos, ya que favorecía su metacognición o, en otras palabras, inducía a los alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

b.9 Incremento de confianza

En el grupo focal los estudiantes señalaron que la docente a cargo de los cursos de Desarrollo les sugería que el fracaso no era importante y que estaba bien, lo cual ayudó a incrementar la confianza de los participantes, puesto que ya no se sentían tan presionados.

Nolan (2005) asegura que un intérprete debe esforzarse por ser un buen orador público y que debe ser capaz de reflejar la capacidad de persuasión de cualquier orador. Además, establece que mejorando esta habilidad el profesional alcanzará mayor confianza, logrando superar el miedo escénico.

Es importante destacar que durante el transcurso de cualquier interpretación, ya sea real o dentro de la sala de clases, no solo van a haber aciertos, sino que también nos vamos a encontrar con equivocaciones, lo cual es algo absolutamente normal. Sin embargo, es trascendental que los alumnos aprendan a sobrellevar la frustración que estas situaciones puedan generar, ya que tal como lo menciona Nolan (2005) un intérprete debe ser, además, un buen orador, por lo que centrarse en los errores puede llevar a la falta de confianza y con ello se pueden cometer aún más errores.

viii. Conclusión

Para llegar a ser intérprete profesional se requiere de un buen entrenamiento y de una base sólida que prepare al individuo para poder afrontar y resolver cualquier tipo de contratiempo que se le pueda presentar, puesto que el acto de interpretar es una tarea que conlleva mucho más que solo la búsqueda de equivalentes. Como ya mencionamos, la interpretación es un proceso complejo que involucra, por ejemplo, ser capaz de comprender un texto en su lengua origen a cabalidad, para luego ser capaz de reformularlo en la lengua meta. Para llevar esto a cabo de manera exitosa se precisa de recibir formación en el ámbito.

Si bien existen muchos autores (Moser, 1978; Shiriayev, 1982; Lambert, 1988; Krawutschke, 1989; Mackintosh, 1995; Seleskovitch & Lederer, 1996; Cherry-Paul & Johansen, 2014) que han analizado el trabajo de un intérprete y/o proponen pautas de trabajo para el desarrollo de habilidades, ninguno considera el parecer de los intérpretes en formación con respecto a los tipos de los ejercicios propuestos. Es por esa razón, que este estudio se centró en conocer la percepción de los alumnos con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación.

En cuanto a la metodología empleada, se optó por emplear un grupo focal (*focus group* en inglés), el cual según Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2012) establece la comunicación investigador-participantes. Asimismo, este tipo de herramienta de investigación incentiva a los sujetos a comentar y opinar en torno a todo tipo de temas. De igual forma, una de las ventajas de aplicar un grupo focal es que si un grupo de personas llega a un consenso con respecto a una situación determinada, esta se hace válida y se conoce como "*intersubjective agreement*" o "acuerdo intersubjetivo", concepto acuñado por Jordaan & Jordaan (1996 citado en Lewis, 2001). Por otra parte, es debido a aclarar que considerando la cantidad de participantes, se decidió por formar dos grupos de similares características, a los cuales se les realizaron preguntas basadas en los ejes centrales que consideraban: a) estrategias de enseñanza, b) competencia comprensión y reformulación, y c) *students' voices*.

Dentro de las fortalezas del estudio, nos encontramos con que participaron más de la mitad de los alumnos que cursaron las asignaturas de Desarrollo para las Habilidades de Interpretación 1 y 2. Junto con eso, debemos destacar la forma en que se realizó la recolección de datos, ya que al dividir a los participantes en dos grupos, se logró profundizar más en las respuestas de cada participante, obteniendo así mejores resultados. Por otra parte, en cuanto a las limitaciones es debido señalar que el carácter semestral de la investigación, el cual no nos permitió llegar a la totalidad de estudiantes.

Con respecto a los resultados obtenidos, estos fueron positivos considerando que se logró alcanzar el objetivo que consistía en conocer la percepción de los estudiantes con respecto a determinado planteamiento. Por otra parte, en relación a la percepción, esta se caracteriza por ser ambivalente, es decir, si bien los sujetos lograron llegar a acuerdos sobre ciertos temas, lo cierto es que se torna casi imposible lograr un consenso en todos los casos, considerando que la diferencia de opinión es un componente inherente a cualquier sociedad, y considerando que la sala de clases no es más que una representación minúscula de la misma, en la cual convergen individuos con diferentes realidades socio-culturales, económicas, etcétera.

ix. Recomendaciones, limitaciones y proyecciones

Luego de todo el trabajo y dedicación que esta investigación significó, es posible establecer que en la actualidad no existen estudios similares que se centren en la opinión de intérpretes en formación con respecto a las estrategias pedagógicas empleadas en clases. Sin embargo, es debido mencionar que sí existen autores como Pavez (2017), que busca incluir la voz de los estudiantes de la carrera de interpretación en temas como, por ejemplo, la elaboración de pautas de evaluación.

Una de las limitantes dentro de esta investigación fue el tiempo, considerando que lo idóneo hubiese sido lograr la participación de todos los estudiantes que cursaron las asignaturas de Desarrollo de Habilidades para la Interpretación 1 y 2, ya que de esta forma se hubiese podido llegar a resultados aún más representativos y concluyentes.

Para esta investigación, el trabajo de campo consistió en un grupo focal, para el cual los participantes de ambos grupos fueron citados en fechas y horas determinadas, dentro de las instalaciones del campus universitario. Es sustancial mencionar que primero que todo, se buscó generar un ambiente de confianza y confidencialidad, en el cual los sujetos se sintieran cómodos y libres para expresar su sentir de la forma más honesta posible.

Finalmente, a modo de proyección, se recomienda la aplicación de este estudio para cualquier otra asignatura relacionada al área de la interpretación, de igual forma, se sugiere tener una muestra más grande, dentro de lo posible incluir a la totalidad de alumnos que hayan cursado una determinada asignatura, con el objetivo de recoger datos más representativos.

x. Referencias

- Aka, Ö. (2015). *Bases del diseño curricular para la formación de traductores e intérpretes en Turquía* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_309137/oa1de1.pdf
- Alemán J., Lannes M. & Caliva J. (2006). Guía de elaboración de programas de estudio. Universidad Autónoma Chapingo. Disponible en: http://portal.chapingo.mx/dga/planes/reglamentos/guia_programas1.pdf
- Alonso, A (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la interpretación simultánea* (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Soria, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6114/1/TFG-O%202009.pdf>
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10(2)*, 1-34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arumí, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *Trans. Revista de traductología, (13)*, pp. 149-162. Recuperado de: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_13/t13_149-162_MArumi.pdf
- Ayala, T., Belmar, L. & Vidal, O. (2004). La comprensión del aprendizaje en el aula de Noel Entwistle. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (11)*, 135-153. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/676/662>
- Bedoya, M. (2013). La interpretación en España, Chile y Costa Rica. *Ploutos, 3(2)*, 16-23. En Cárdenas, P. y Delso, M. (2016). Propuesta de pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea en la PUCV, basada en las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011). Tesis de pregrado publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

- Briceño-Moreno, M. (2008). El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas. *Educación y Educadores*, 11(2), pp. 227-249. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Calixto, R. & Herrera, L. (2010). Estudio sobre la percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de educar*, 11(22). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121072004.pdf>
- Cárdenas, P. y Delso, M. (2016). Propuesta de pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea en la PUCV, basada en las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011). Tesis de pregrado publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Consejo Nacional de Educación (CNED) (2016). INDICES Matrícula pregrado-postgrado, años 2005-2016. En Díaz-Galaz, S. (2017). Formación de intérpretes e investigación en interpretación en Chile: desafíos y oportunidades para el desarrollo de los estudios de interpretación. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 10(2), 46-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6200858>
- De la Torre, S. & Violant, V. (2001). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y sociedad*, 3, 21-47. Recuperado de: http://sites.uepg.br/prograd/wp-content/themes/PROGRAD/assetsDes/artigos/estrategias_creativas_universitaria.pdf
- Delgado, A. (2017). *Análisis comparativo de las tácticas de reformulación utilizadas en una interpretación simultánea con texto* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- De Miguel, M (2005) (Coord.): Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto EA2005-0118. En Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2. Recuperado de: http://dip.una.edu.ve/mpe/025disenoinstruccional/lecturas/Unidad_III/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf

Díaz-Galaz, S. (2017). Formación de intérpretes e investigación en interpretación en Chile: desafíos y oportunidades para el desarrollo de los estudios de interpretación. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 10(2), 46-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6200858>

Domínguez, E. (2016). *Interpretación simultánea: el camino hacia la profesionalización*. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2016/tfg_44732/TFG_2015-16_FTI_DOMINGUEZHERNANDO.pdf

Enríquez-Aranda, Mendoza & Ponce. (2013). La interpretación simultánea como actividad pluridisciplinar. *Tradução & Comunicação*. Revista Brasileira de Tradutores, 27, 105-120. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318447070_La_Interpretacion_Simultanea_como_actividad_interdisciplinar

Esteve, J. (2003): La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento. Barcelona: Paidós. En Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Fernández, S. (1999). Dinámicas de comunicación en el aula. *MarcoELE*, 9, 97-108. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.fernandez.pdf

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Fuenmayor, G. & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1701/170118859011/>

Gallegos, J. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista de educación*, 315, 293-315. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre315/re3151700463.pdf?documentId=0901e72b81270fdd>

Garcés, M. (2006). Las operaciones de reformulación. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, pp. 654-672. Recuperado de: <http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Garces.pdf>

García-Valcárcel (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios. *Didáctica universitaria*, 79-112. La Muralla. Recuperado de: http://dip.una.edu.ve/mpe/019didacticadelaeducacion/lecturas/Tema_1/Garcia_Ana_Didactica_Universitaria.pdf

Gile, D. (1995). Basic concepts and models for translator and interpreter training. *Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company*.

González-Davies, M., & Enríquez-Raído, V. (2016). Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1750399X.2016.1154339>

Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1), 55-60. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México: McGraw-Hill. Recuperado de: https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf

Herreras, E. (2012). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (13), 233-236. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/771/77125288015.pdf>

Jiménez, A. (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos. *Hermēneus. Revista de la facultad de Traducción e Interpretación*, 4, 95-144. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/9423/1/Hermeneus-2002-4-VariedadesDeInterpretacion.pdf>

Jordaan, W. & Jordaan, J. (1996). Man in context. Second edition. Isando: Lexicon. En Lewis, A. (2001). The issue of perception: some educational implications. *Educare*, 30(1), 272-288. Recuperado de: http://www.andrewlewis.co.za/Lewis.Perception.Educare1_v30_n1_a15.pdf

Kiraly, D. (2000). A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice. Manchester: Routledge. En Pavez, P. (2017). *Dialogic Education in the interpreting classroom: Action research for developing simultaneous interpreting quality assessment tools*. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Lantolf, J. (2000). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford/Nueva York: Oxford University Press. En Arumí, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *Trans. Revista de traductología*, (13), 149-162. Recuperado de: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_13/t13_149-162_MArumi.pdf

Lara, A. (2013). *Didáctica de español para estudiantes de interpretación de lenguas* (Tesis de maestría). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:3e74da0d-c974-49e0-b47e-1e8f9524b353/2014-bv-15-38-ana-lara-montoro-pdf.pdf>

Larraín, V. (2005). Visiones sobre el aprendizaje. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, 75-76. Recuperado de: <http://webs.esbrina.eu/cecace/docs/Veronica.pdf>

- Lee, T. (2002). Ear voice span in English into Korean simultaneous interpretation. *Meta*, 47(4), 596-606.
Recuperado de: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2002-v47-n4-meta688/008039ar.pdf>
- Lewis, A. (2001). The issue of perception: some educational implications. *Educare*, 30(1), 272-288.
Recuperado de: http://www.andrewlewis.co.za/Lewis.Perception.Educare1_v30_n1_a15.pdf
- Little, D. (1997). Language Awareness and the Autonomous Language Learner. *Language Awareness*, 6(2-3), 93-104. En Arumí, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *Trans. Revista de traductología*, (13), 149-162. Recuperado de: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_13/t13_149-162_MArumi.pdf
- Mackintosh, J. (1995). A Review of Conference Interpretation: Practice and Training. *Target. International Journal of Translation Studies*, 7(1), 119-133. En Arumí, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *Trans. Revista de traductología*, (13), 149-162. Recuperado de: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_13/t13_149-162_MArumi.pdf
- Martín, R. (2008). Análisis de contenido. *Estadística y metodología de la investigación*. Recuperado de: https://previa.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf
- Mikkelsen, H. (2009) Interpreting is Interpreting – Or Is IT? AIIC <. En Domínguez, E. (2016). *Interpretación simultánea: el camino hacia la profesionalización*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2016/tfg_44732/TFG_2015-16_FT1_DOMINGUEZHERNANDO.pdf
- Moreau, E. (2008, agosto). Para el logro de la equidad: El nuevo paradigma educativo exige volver a pensar la escuela. *Le Monde diplomatique*. Recuperado de: <https://www.lemondediplomatique.cl/EL-NUEVO-PARADIGMA-EDUCATIVO-EXIGE.html>

- Muñoz, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. *Innovar*, 17(30), 31-46. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v17n30/v17n30a03.pdf>
- Nolan, J. (2005). *Interpretation: techniques and exercises*. Multilingual Matters. Recuperado en: <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=xzHXBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Interpretation+techniques+and+exercises+james+nolan&ots=MqWS9fsL-6&sig=YjTQfQrbi5ejD03D-zoXfTpH4hg#v=onepage&q=Interpretation%20techniques%20and%20exercises%20james%20nolan&f=false>
- Orlando, M. (2016) *Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy* (Vol. 21). Frank & Timme GmbH.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría de Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2004000200010&script=sci_arttext&tlng=en
- Pavez, P. (2015). *Hacia un marco de cualificación docente PUCV: sugerencias a partir de los significados construidos desde las voces de profesores y estudiantes PUCV respecto a las competencias docentes*. (Tesis de Magíster). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Pavez, P. (2017). Dialogic Education in the interpreting classroom: Action research for developing simultaneous interpreting quality assessment tools. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Pérez, G. (2001a) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla. En Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. Recuperado de: http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf

- Pérez-Luzardo, J. (2005). *Didáctica de la interpretación simultánea*. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía Moderna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=487>
- Pérez-Luzardo, J. (2009). Estudio sobre la eficacia de un sistema de ejercicios para la práctica de la interpretación simultánea. *Sendeban*, 20, 257-285. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/399>
- Pidgeon, N. (1998). Risk assessment, risk values and the social science programme: why we do need risk perception research. *Reliability Engineering & System Safety*, 59(5-15). En Calixto, R. & Herrera, L. (2010). Estudio sobre la percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de educar*, 11(22). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121072004.pdf>
- Professional Educator Standards Board. (2009). *Defining Student Voice*. Recuperado de: <http://www.waproteach.org/rsc/pdf/WAProTeachStudentVoice.pdf>
- PUCV (2015). Interpretación Inglés Español: Perfil de egreso. Recuperado de <http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/interpretacion-ingles-espanol/2015-06-11/165234.html>
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. Recuperado de: http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Renau, M. (2010). La Técnica Alexander, una nueva voz en la didáctica de interpretación. *Puentes*, (9), 81-88. Recuperado de: <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub9/10-Renau-Michavila.pdf>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/834/83400803/>

- Robbins, S. (1991). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. En Lewis, A. (2001). The issue of perception: some educational implications. *Educare*, 30(1), 272-288. Recuperado de: http://www.andrewlewis.co.za/Lewis.Perception.Educare1_v30_n1_a15.pdf
- Rodríguez, L. (2014). Cambio de paradigma educativo: del maestro autoritario a la autogestión del alumnado. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, 2, 152-162. Recuperado de: <https://iberoamericasocial.com/wp-content/uploads/2014/05/Cambio-de-paradigma-educativo-del-maestro-autoritario-a-la-autogesti%C3%B3n-del-alumnado.-De-Laia-Rodr%C3%ADguez-L%C3%B3pez-Universidad-Ram%C3%B3n-Llul..pdf>
- Ruisánchez, P. (2011). *Análisis de las destrezas básicas de los intérpretes según las necesidades de mercado*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. . Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/12935/Ruisanchez_Ortega_Pablo_TA.pdf
- Serrato, S. (2009). La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. *Perfiles educativos*, 31(125), 117-121. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300009
- Tabares, T. & Londoño, B. (2013) Propuesta para innovar en unas metodologías de enseñanza universitaria. *Revista educación y pedagogía*, 2(6), 49-65. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/17032/1474>
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44. En March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Recuperado de: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:bKhyzzD5t8MJ:scholar.google.com/+LA+EVALUACI%C3%93N+ORIENTADA+AL+APRENDIZAJE+EN+UN+MODELO+DE+FORMACI%C3%93N+POR+COMPETENCIAS+EN+LA+EDUCACI%C3%93N+UNIVERSITARIA&hl=es&as_sdt=0,5

Tennent, M. (2005). *Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting* (Vol. 60).

Editorial John Benjamins. Recuperado de:
<https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=Izs6AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=tennent+2005+interpreting&ots=5rBhLe4vJ1&sig=pmuM-WzvbfsigjMFf5EBNrKq8DQ#v=onepage&q=tennent%202005%20interpreting&f=false>

Valero-Garcés, C. (2014). *Communicating across cultures: a coursebook on interpreting and translating in public services and institutions*. University Press of America. Recuperado de:

<https://books.google.cl/books?id=4uMjAwwAAQBAJ&pg=PA32&dq=public+service+interpreter+training+corsellis&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjDtcLgnvHZAhWJHJAKHbgiCGgQ6AEINTAC#v=onepage&q=public%20service%20interpreter%20training%20corsellis&f=false>

Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, J., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en

estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/727/72712307.pdf>

Vanhecke, K. (2008). *La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: Análisis de aptitudes para la interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado de:

<http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17670962.pdf>

VanRossum, E. & Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, study strategy, and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83. En Valle, A., González, R.,

Núñez, J., Suárez, J., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/727/72712307.pdf>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Vázquez y del Árbol, E. (2004). Calidad en la interpretación. Ejercicios para mejorar la formación del

intérprete en el aula.. Recuperado de:

http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/6358/18_vazquez_art.pdf?sequence=2

Wadensjö, C. (2013). *Interpreting as interaction*. Routledge. Recuperado de: https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=vADKAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=related:kkKjXuzDBOJ:scholar.google.com/&ots=eXXiHwDC2M&sig=5_5eLFiw78kOn-bvYUJBYh9ecRY#v=onepage&q&f=false

Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12(1), 49-58. En Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, J., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72712307.pdf>

Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning* (Vol. 7). Devon: Springer. En Pavez, P. (2017). *Dialogic Education in the interpreting classroom: Action research for developing simultaneous interpreting quality assessment tools*. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Zabalza, M. (2002). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones. Recuperado de: https://books.google.cl/books?id=ho6AanfMHy8C&pg=PA14&lpg=PA14&dq=la+Universidad+que+da+constituida+como+un+escenario+complejo+y+multidimensional&source=bl&ots=NqOX0ubO5D&sig=0dmxHeAdetbmla48rlzvzhtj8&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiN1YyurcnaAhWEhJAKHdC3C_0Q6AEIJzAA#v=onepage&q=la%20Universidad%20queda%20constituida%20como%20un%20escenario%20complejo%20y%20multidimensional&f=false

Anexo 2: Programa de Desarrollo de habilidades para la interpretación 1



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Facultad de Filosofía y Educación

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Traducción inglés-español

PROGRAMA DE ASIGNATURA

I. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Sigla	ITR 228
Nombre Asignatura	Desarrollo de habilidades para la interpretación 1
Créditos	3
Duración	1 semestre
Semestre	Tercer semestre
Requisitos	Lengua Inglesa 2 (ITR 130) Lengua Española 2 (ITR 132)
Horas Teóricas	1
Horas Prácticas	3
Horas Ayudantía	0
Horas de Estudio Personal	5
Área de Formación	Interpretación
Decreto Programa de Estudio	DRA N°18/2016
Docente	
Ayudante	
Carácter de la asignatura	Obligatorio

II. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL CURRÍCULO

Se trata de una asignatura de naturaleza teórico-práctica y de nivel inicial en la que los estudiantes comienzan a desarrollar habilidades básicas para la interpretación, con el objetivo de fortalecer la base de competencias lingüísticas (comprensión y producción orales en L1 y L2, a nivel B2), cognitivas (estrategias de síntesis y paráfrasis; gestión de recursos de memoria y atención) y metacognitivas (autorregulación, monitorización y autoevaluación) necesarias para la interpretación de contacto y consecutiva sin notas.

La asignatura se enmarca en el área de formación profesional de la carrera de Interpretación inglés-español y tributa al desarrollo de las siguientes competencias del perfil de egreso:

COMPETENCIAS GENÉRICAS DE FORMACIÓN FUNDAMENTAL

Reconoce la dimensión trascendente de la existencia humana, y la antropología cristiana como respuesta valiosa al sentido de la vida.

Demuestra capacidad de análisis, abstracción, síntesis y reflexión crítica con el objetivo de resolver problemas, construir conocimiento y desarrollar autoaprendizaje, tanto a nivel individual como en el trabajo en equipos interdisciplinarios.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DISCIPLINARES

Aplica conocimientos sobre las características léxico-gramaticales, estructurales y discursivas de géneros textuales generales y especializados para tomar decisiones y resolver problemas de interpretación.

Aplica conocimientos sobre las etapas, componentes y factores implicados en el proceso de traducción para seleccionar y aplicar estrategias que le permitan producir un discurso meta equivalente a nivel textual y funcional

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROFESIONALES

Comprende y produce textos orales y escritos -en español y en inglés- de distinta naturaleza y complejidad y en diversas áreas temáticas para transmitir el sentido del discurso con propiedad y adecuación.

Interpreta, en las modalidades simultánea, consecutiva y traducción a la vista, discursos de acuerdo al contexto lingüístico y comunicativo de la lengua y cultura de llegada para cumplir un estándar de calidad profesional.

III. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Describe las principales dificultades que se presentan en el proceso de interpretación de contacto y consecutiva sin notas

Describe las estrategias para solucionar dichas dificultades de acuerdo al contexto de interpretación;

Aplica estrategias de síntesis, anticipación, uso de conocimiento previo, generalización, etc. para resolver problemas de comprensión y reformulación en la interpretación de contacto y consecutiva sin notas;

Aplica estrategias de autorregulación, monitorización y autoevaluación de su proceso y desempeño;

Interpreta interacciones breves en contextos de situaciones cotidianas en la modalidad de contacto, del inglés al español y viceversa.

Interpreta textos orales breves en la modalidad consecutiva (sin notas) del inglés al español.

IV. CONTENIDOS

La asignatura se organiza en torno a módulos que se desarrollan de forma paralela a lo largo del curso:

Módulo 1: El proceso de interpretación: Proceso y adquisición de habilidades para la interpretación

El proceso de interpretación

Habilidades y competencias implicadas en la interpretación

Cómo se aprende a interpretar

Módulo 2: Habilidades para la interpretación

Escucha activa

Síntesis

Paráfrasis

Anticipación (cloze)

Fluidez verbal

Módulo 3: La interpretación de contacto.

Proceso

Dificultades

Estrategias

Módulo 4: La interpretación consecutiva sin notas.

Proceso

Dificultades

Estrategias

V. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

interacción de máximo dos minutos de duración. Esta actividad evalúa la consecución de los objetivos de aprendizaje 2 y 4. 1 prueba de interpretación consecutiva sin notas. Cada evaluación consiste en un ejercicio de interpretación consecutiva inglés-español de un texto oral de un minuto de duración. Esta actividad evalúa la consecución de los objetivos de aprendizaje 2 y 5.	
Total	100%

Evaluación

De acuerdo al Reglamento de Docencia del ILCL (ART. 31), para aprobar la asignatura el alumno deberá:

- a) Cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia estipulado en el programa. En el caso de la asignatura Traducción General 1, el porcentaje mínimo de asistencia corresponde al 80% sobre el total de clases efectuadas. De no cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia, aplican las condiciones estipuladas en el Artículo 40.
- b) Haber obtenido promedio final 4,0 (cuatro coma cero) o superior.

Asistencia

Para eximirse del examen, el estudiante deberá tener nota mínima de 5,0 (cinco coma cero) y cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia estipulada en el programa de la asignatura (ART. 41).

En tanto, aquel que tenga dicha nota de presentación pero tenga una asistencia entre un 79% y un 60% deberá presentarse a examen. En caso de rendir examen, la nota final del curso se ponderará en un 60% y la del examen, en un 40%.

Tendrá derecho a examen todo estudiante que teniendo al menos 3,8 tenga copulativamente una asistencia mínima del 60%. De no cumplir los requisitos de asistencia, el estudiante reprobará la asignatura (ART. 40).

Honestidad Académica

Reproducir material en un trabajo escrito u oral, sin reconocer la fuente original se entiende como una falta gravísima y se denomina 'plagio' (ART. 60). El estudiante que comete plagio en un trabajo escrito u oral obtendrá la nota mínima (1,0) en él (ART. 62).

El estudiante que sea sorprendido copiando, de cualquier fuente escrita, oral o digital en una evaluación, obtendrá la nota mínima (1,0) en dicha evaluación.

Reglamento de Docencia del ILCL:

<http://www.ilcl.ucv.cl/wp-content/uploads/2017/11/Reglamento-Docencia-2017-1.pdf>

VII. BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

1. RECURSOS DIDÁCTICOS

Clases expositivas

Lecturas complementarias

Guías de ejercicios

Textos orales breves en inglés, monológicos, de tipo descriptivo e informativo, sobre temas de conocimiento general, adecuados a un nivel de comprensión oral B1 (CERF), presentados a una velocidad de 90-100 palabras por minuto.

Textos orales breves en inglés, dialógicos, basados en situaciones cotidianas de interacción y adecuados para un nivel de comprensión oral B1 (CERF).

2. BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA (disponible en Biblioteca de Educación)

Jimenez Ivars, M. A. (2013). *Primeros pasos hacia la interpretación inglés-español*. Universitat Jaume I: Madrid.

Gillies, A. (2013). *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. Routledge: Nueva York.

Nolan, J. (2012). *Interpretation: Techniques and Exercises*. Multilingual Matters: Bristol.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Translator and Interpreter Training*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome.

RECURSOS DIGITALES

Recursos para la formación de intérpretes

http://ec.europa.eu/dgs/scic/become-an-interpreter/recources-for-interpreting-students/index_en.htm

<http://interpreters.free.fr/>

<http://theinterpreterdiaries.com/2011/10/17/the-interpreting-students-reading-list/>

<http://www.orcit.eu/>

<http://aiic.net/blog/>

Fecha elaboración del programa: 7 de julio de 2016.

Académicos responsables de la elaboración programa: Stephanie Díaz Galaz, Pedro Pavez Gamboa, Departamento de Traducción e Interpretación.

Anexo 3: Programa Desarrollo de habilidades para la interpretación 2



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Facultad de Filosofía y Educación

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Interpretación inglés-español

PROGRAMA DE ASIGNATURA

I. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Sigla	ITR 237
Nombre Asignatura	Desarrollo de habilidades para la interpretación 2
Créditos	3
Duración	1 semestre
Semestre	Cuarto semestre
Requisitos	Desarrollo de habilidades para la interpretación 1 (ITR 228) Lengua Inglesa 3 (ITR 220)
Horas Teóricas	1
Horas Prácticas	3
Horas Ayudantía	0
Horas de Estudio Personal	5
Área de Formación	Interpretación
Decreto Programa de Estudio	DRA N°18/2016
Docente	
Ayudante	
Carácter de la asignatura	Obligatorio

II. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL CURRÍCULO

Se trata de una asignatura de naturaleza práctica y de nivel inicial en la que los estudiantes continuarán desarrollando habilidades básicas para la interpretación, con el objetivo de fortalecer la base de competencias lingüísticas (comprensión y producción orales en L1 y L2, a nivel B1 del CERF), cognitivas (estrategias de síntesis y paráfrasis; gestión de recursos de memoria y atención) y metacognitivas (planificación, monitorización) necesarias para la interpretación consecutiva con toma de notas y simultánea.

La asignatura Desarrollo de habilidades para la Interpretación 2 contribuye al desarrollo de las siguientes competencias del perfil de egreso:

Interpretación Inglés-Español

Competencias genéricas de formación fundamental

Reconoce la dimensión trascendente de la existencia humana, y la antropología cristiana como respuesta valiosa al sentido de la vida.

Demuestra capacidad de análisis, abstracción, síntesis y reflexión crítica con el objetivo de resolver problemas, construir conocimiento y desarrollar autoaprendizaje, tanto a nivel individual como en el trabajo en equipos interdisciplinarios.

Competencias específicas disciplinares

Aplica conocimientos sobre las características léxico-gramaticales, estructurales y discursivas de géneros textuales generales y especializados para tomar decisiones y resolver problemas de interpretación.

Aplica conocimientos sobre las etapas, componentes y factores implicados en el proceso de interpretación para seleccionar y aplicar estrategias que le permitan producir un discurso meta equivalente a nivel textual y funcional.

Competencias específicas profesionales

Comprende y produce textos orales y escritos -en español y en inglés- de distinta naturaleza y complejidad y en diversas áreas temáticas para transmitir el sentido del discurso con propiedad y adecuación.

Interpreta, en las modalidades simultánea, consecutiva y traducción a la vista, discursos de acuerdo al contexto lingüístico y comunicativo de la lengua y cultura de llegada para cumplir un estándar de calidad profesional.

III. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al término del curso, el estudiante:

Describe las principales características y dificultades de la interpretación consecutiva con toma de notas y la simultánea;

Describe las estrategias para solucionar dichas dificultades de acuerdo al contexto de interpretación;

Aplica estrategias de desfase, memoria y regulación de la atención para la interpretación simultánea de palabras, oraciones y textos breves;

Aplica estrategias de síntesis, anticipación, uso de conocimiento previo, generalización, etc. para resolver problemas de comprensión y reformulación en la interpretación;

Aplica estrategias de autorregulación, monitorización y autoevaluación de su proceso y desempeño;

Aplica, en un nivel inicial, estrategias de toma de notas para la interpretación consecutiva.

Interpreta textos orales breves en la modalidad consecutiva y simultánea del inglés al español

IV. CONTENIDOS

La asignatura se organiza en torno a módulos que se desarrollan de forma paralela a lo largo del curso:

Módulo 1: La interpretación consecutiva y simultánea

Proceso

Dificultades

Estrategias

Módulo 2: Habilidades para la interpretación simultánea

Desfase

Memoria

Regulación de la atención

Módulo 3: Métodos de toma de notas para interpretación consecutiva

Estructura de las notas

Símbolos y abreviaturas

Módulo 4: Estrategias de interpretación consecutiva y simultánea

Síntesis y omisión

Paráfrasis y generalización

Regulación del desfase

V. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades de la asignatura son eminentemente prácticas, orientadas a la adquisición y desarrollo de habilidades básicas para la interpretación profesional:

Preparación previa de documentación (adquisición de conocimiento previo) y elaboración de glosarios bilingües;

Ejercicios de desfase, memoria y regulación de la atención (interpretación en pausa 1 y 2 de listas de palabras y oraciones);

Ejercicios de toma de notas para interpretación consecutiva;

Interpretación consecutiva con toma de notas, de textos monológicos breves (máximo 3 minutos de duración) con una precisión mínima de 60%.

Interpretación simultánea de textos monológicos breves (máximo 1 minuto de duración), con precisión mínima de 60%.

VI. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Evaluación	Ponderación
Evaluación diagnóstica	0%
Evaluaciones formativas Dos controles de habilidades de desfase, memoria y regulación de la atención. Se evaluará la consecución de los objetivos de aprendizaje 3 y 4. Control 1: interpretación de palabras y oraciones en pausa 1. Control 2: interpretación de palabras y oraciones en pausa 2. Fecha controles: Control 1: 22 de agosto Control 2: 3 de octubre	30%

<p>Portafolio de autoevaluación: La evaluación consiste en la presentación, durante el semestre de las siguientes carpetas de actividades:</p> <p>5 ejercicios de interpretación de palabras y oraciones en pausa 1;</p> <p>5 ejercicios de interpretación de palabras y oraciones en pausa 2;</p> <p>2 interpretaciones consecutivas inglés-español con sus respectivas notas.</p> <p>2 interpretaciones simultánea inglés-español.</p> <p>Cada ejercicio irá acompañado de un comentario escrito sobre las principales dificultades y estrategias utilizadas, así como de la autoevaluación del estudiante de su desempeño en cada uno. Esta actividad evalúa la consecución de los objetivos de aprendizaje 3, 5, 6, 7 y 8.</p> <p>Fecha de entrega portafolios:</p> <p>Portafolio 1: 18 de agosto 13:00.</p> <p>Portafolio 2: 28 de septiembre 13.00.</p> <p>Portafolio 3: 30 de octubre, 23:59.</p> <p>Portafolio 4: 13 de noviembre 23:59.</p>	<p>40%</p>
<p>Evaluaciones sumativas</p> <p>1 prueba de interpretación consecutiva con toma de notas. La evaluación consiste en un ejercicio de interpretación consecutiva con toma de notas inglés-español de un texto monológico de máximo tres minutos de duración. Esta actividad evalúa la consecución de los objetivos de aprendizaje 4, 6 y 7.</p> <p>1 prueba de interpretación simultánea. La evaluación consiste en un ejercicio de interpretación simultánea inglés-español de un texto monológico de máximo 1 minuto de duración. Esta actividad evalúa la consecución de los objetivos de aprendizaje 3, 4 y 7.</p> <p>Fecha pruebas</p> <p>Prueba consecutiva: 31 de octubre</p> <p>Prueba simultánea: 14 de noviembre</p>	<p>30%</p>
<p>Total</p>	<p>100%</p>

Evaluación

De acuerdo al Reglamento de Docencia del ILCL (ART. 31), para aprobar la asignatura el alumno deberá:

- a) Cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia estipulado en el programa. En el caso de la asignatura Traducción General 1, el porcentaje mínimo de asistencia corresponde al 80%

sobre el total de clases efectuadas. De no cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia, aplican las condiciones estipuladas en el Artículo 40.

b) Haber obtenido promedio final 4,0 (cuatro coma cero) o superior.

Asistencia

Para eximirse del examen, el estudiante deberá tener nota mínima de 5,0 (cinco coma cero) y cumplir con el porcentaje mínimo de asistencia estipulada en el programa de la asignatura (ART. 41).

En tanto, aquel que tenga dicha nota de presentación pero tenga una asistencia entre un 79% y un 60% deberá presentarse a examen. En caso de rendir examen, la nota final del curso se ponderará en un 60% y la del examen, en un 40%.

Tendrá derecho a examen todo estudiante que teniendo al menos 3,8 tenga copulativamente una asistencia mínima del 60%. De no cumplir los requisitos de asistencia, el estudiante reprobará la asignatura (ART. 40).

Honestidad Académica

Reproducir material en un trabajo escrito u oral, sin reconocer la fuente original se entiende como una falta gravísima y se denomina ‘plagio’ (ART. 60). El estudiante que comete plagio en un trabajo escrito u oral obtendrá la nota mínima (1,0) en él (ART. 62).

El estudiante que sea sorprendido copiando, de cualquier fuente escrita, oral o digital en una evaluación, obtendrá la nota mínima (1,0) en dicha evaluación.

Reglamento de Docencia del ILCL:

<http://www.ilcl.ucv.cl/wp-content/uploads/2017/11/Reglamento-Docencia-2017-1.pdf>

VII. BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

1. RECURSOS DIDÁCTICOS

Clases expositivas

Lecturas complementarias

Guías de ejercicios

Textos orales breves en inglés, monológicos, de tipo descriptivo e informativo, sobre temas de conocimiento general, adecuados a un nivel de comprensión oral B1 (CERF), presentados a una velocidad de 90-100 palabras por minuto.

2. BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Jimenez Ivars, M. A. (2013). *Primeros pasos hacia la interpretación inglés-español*. Universitat Madrid: Jaume I.
Gillies, A. (2013). *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. Nueva York: Routledge.
Gillies, A. (2005). *Note-taking for consecutive: A short course*. Manchester: St. Jerome.
Nolan, J. (2012). *Interpretation: Techniques and Exercises*. Bristol: Multilingual Matters.

3. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Translator and Interpreter Training*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome.

RECURSOS DIGITALES

Recursos para la formación de intérpretes

European Commission. Resources for interpreting students:

http://ec.europa.eu/dgs/scic/become-an-interpreter/recources-for-interpreting-students/index_en.htm

Interpreter Training Resources: <http://interpreters.free.fr/>

The Interpreters Diaries: <http://theinterpreterdiaries.com/2011/10/17/the-interpreting-students-reading-list/>

Online Resources for Conference Interpreter Training: <http://www.orcit.eu/>

Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia: <http://aiic.net/blog/>

Fecha elaboración del programa: 7 de julio de 2016

Fecha de actualización del programa: 24 de julio de 2017

Académicos responsables de la elaboración programa: Stephanie Díaz Galaz, Pedro Pavez Gamboa, Departamento de Traducción e Interpretación.

Anexo 4: Grupo focal

Anexo 4.1: Transcripción grupo focal 1

Entrevistador: Ya, les cuento, entonces. Mi estudio se trata de identificar cuál es la percepción, ¿ya?, de los alumnos de interpretación acerca de las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de habilidades de comprensión y reformulación, ¿ya? Entonces, yo necesito saber... ese... así se... bueno, ese es el objetivo principal y se va a tratar esto de ejes centrales. Los ejes centrales del estudio tienen que ver con las estrategias de enseñanza; las competencias de comprensión y reformulación; y la voz de los estudiantes, ¿ya? Entonces, yo necesito saber ¿qué creen ustedes...? O si me pueden definir, en el fondo, ¿qué entienden por los conceptos de reformulación y comprensión? Partiendo por el de comprensión, ¿qué entienden ustedes? En sus propias palabras.

Participante 1: Bueno, es un proceso mental.

Entrevistador: Ya, proceso mental.

Participante 2: Como el entender lo que estás escuchando.

Participante 3: Procesarlo también.

Entrevistador: Ya.

Participante 3: O sea, como que claro, tú lo escuchas o... o lo lees quizás, en el caso de los traductores, y claro en el proceso cognitivo de comprensión, o sea, no es solo escucharlo, sino que también entenderlo.

Entrevistador: Ya, sí, súper.

Participante 4: Y va más allá, igual, de lo literal porque hay frases o oraciones que tienen otro significado por detrás...

Entrevistador: Ya.

Participante 4: ... que uno tiene que ser capaz de entender o comprender.

Participante 5: Interiorizar también los conceptos que uno va leyendo. O sea, no solamente comprender y entender lo que está saliendo, sino que interiorizarte con el tema, saber de qué se está hablando.

Entrevistador: Ya, o sea, como conocimiento general igual, detrás del tema

Participante 5: Sí.

Entrevistador: ¿Para ti eso es comprensión?

Participante 5: (Asiente con la cabeza).

Entrevistador: Ya, y reformulación, ¿qué es para ustedes la reformulación en este caso?

Participante 4: Decir con otras palabras lo que se comprendió.

Entrevistador: Ya.

Participante 3: Claro, re expresar.

Participantes: Re expresar.

(Risas)

Entrevistador: Re expresar, entonces.

Participante 2: ¿En tus propias palabras? ¿Eso es como...?

Entrevistador: Sí, sí, sí, sí. Ya, entonces, ¿eso es lo que entienden por reformulación?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, bueno. Entonces, ahora si les voy a hacer una pregunta ¿Qué estrategias pedagógicas para desarrollar la habilidad de comprensión...? ¿Ya? Primero, la que comprensión que haya sido aplicada en la clase, ¿ya? En la clase de Desarrollo para la Habilidad de interpretación 1 y 2 se acuerdan ¿Conocen o recuerdan?

Participante 4: Yo creo que una de las primeras actividades que hicimos fue para eso. Que nos hacían ver unos videos... no sé, 5 minutos y teníamos que sacar como la idea principal...

Participante 6: Y las secundarias.

Participante 1: Como, claro, para... y ahí estábamos viendo si es que realmente estábamos comprendiendo o no.

Entrevistador: ¿Eso fue en Desarrollo 1?

Participantes: Sí.

Participante 5: Sí, como la primera semana.

Entrevistador: Y eso lo tuvieron en... ¿en el segundo año?

Participantes: Sí.

Participante 5: Sí, en el segundo año.

Participante 3: En la especialidad.

Entrevistador: O sea, un video entonces.

Participante 4: Lo trabajamos con video.

Participante 3: Claro, o sea...

Participante 4: Estábamos trabajando 2 semanas y hicimos una prueba de eso, como de idea principal.

Participante 1: Otra de las actividades que hicimos era una de *sight translation*.

Entrevistador: Ya.

Participante 1: Teníamos un texto en una parte en español en otra en inglés. Nosotros teníamos que ir produciéndola a la vez, al idioma correspondiente, y así formar el texto coherente. Y esto es ya casi a finales del semestre pasado.

Entrevistador: Ya.

Participante 4: O sea, ahí ya parece que fue en el 1, no en el 2.

Participante 5: Claro, pero eso no es tanto como materia de comprensión...

Entrevistador: No po', pero es que es ambas...

Participante 1: ... porque es netamente traducir...

Entrevistador: No, po' pero es ambas, porque primero tienes que comprender un texto para poder reformularlo.

Participante 4: Que era de una señora que se le había perdido una serpiente.

Participantes: (Risas) Sí ¡Ah, verdad!

Participante 5: ¿Una qué?

Participante 4: Se le había perdido una serpiente.

Participantes: ¡Ah, verdad! Sí, sí.

Participante 2: Si mal no recuerdo nos hicieron también como identificar la estructura del video también, onda, introducción, desarrollo...

Participante 4: Junto con la idea principal...

Participante 2: Sí.

Entrevistador: ¿Y eso para comprensión? ¿Se acuerdan de alguna otra que hayan utilizado?

Participante 4: Es que, a ver, en... en... en desarrollo 1 hicimos eso de la idea principal y de la estructura y después vimos como esto de los sinónimos...

Participante 5: Vimos como que nos daban listas.

Participante 4: ... como que nos daban una palabra en inglés y teníamos que seguirla en español y un sinónimo, algo así...

Participante 2: Ah, ¿los equivalentes? ¿Sí o no?

Participante 3: trabajamos con sinónimos y después con equivalentes...

Participante 4: algo así, y... porque al final fue como hacer un video, creo, de una... de contacto... de con... como doctores.

Participante 3: Interpretación de contacto.

Participante 4: Ya eso fue desarrollo 1, creo. Y después en desarrollo 2 empezamos con las pausas, parece...

Participante 2: Pausa 1...

Participante 3: Claro, con las pausa, sí.

Entrevistador: ¿Y qué más hicieron en desarrollo 2? ¿Actividades similares o no?

Participante 5: Pausa.

Participante 6: Pausa 1, pausa 2...

Participante 2: Empezamos con la simultánea también, pero eran como...

Participante 1: O sea, alcanzamos a tener como consecutiva y muy poco de simultánea...

Entrevistador: Ya.

Participante 4: Hicimos po'...

Participante 6: Muy poquito.

Participante 1: También hicimos actuaciones.

Participante 4: ...pero sin nota.

Participante 2: Sí, sin nota.

Participantes: Sí.

Entrevistador: ¿Qué cosa?

Participante 4: La consecutiva era sin nota.

Entrevistador: Ah, consecutiva, sin nota. Ah, ya, ¿pero la practicaron?

Participante 6: Claro.

Participante 3: Sí, igual tuvimos un poco de acercamiento a la habilidad, a la modalidad en realidad.

Entrevistador: Ya, y ¿ahora ya lo están viendo? ¿Están haciendo simultánea y consecutiva con nota?

Participantes: Sí

Entrevistador: Ya ahora lo mismo, ¿qué estrategias pedagógicas que se hayan empleado en clases recuerdan para la habilidad de reformulación?

Participante 4: ¿La de los equivalentes?

Participantes: Sí, claro.

Participante 3: Los sinónimos en ese sentido han servido hartito porque, por ejemplo eran sinónimos solo en inglés, entonces ahí entraba un poco en juego como la reformulación que uno hacía de un mismo concepto. Por ejemplo...

Entrevistador: Ya.

Participante 3: ... decían verde, pero tenías que dar un sinónimo...

Entrevistador: Ya.

Participante 3: ¿Ya? ¿Me entiendes? Entonces, como que ahí se complicaba un poco la cosa y yo, yo entendí que esos ejercicios ayudaban un poco como para...

Entrevistador: Para reformular.

Participante 3: Claro. Y a la vez también para comprender, porque encuentro que estos ejercicios de equivalentes y de sinónimos, o sea, iban un poco para los dos lados tanto comprensión como reformulación.

Participante 4: Yo creo que las pausas también como más que memoria también reformulación porque como la materia que vimos en pausa era como de reuniones...

Entrevistador: Ya, claro. Comprenderla primero y después reformular toda la idea. Ya, y ¿de qué otra actividad se acuerdan que hayan hecho?

Participante 5: Hicimos hartas actividades como en pareja, en grupo, al frente de los compañeros, hartas interpretaciones como de enlace. Hicimos traspasar mucho del español-inglés, inglés-español...

Entrevistador: Y, ¿cómo les resultó eso? ¿Funcionaba?

Participante 6: Nos hacían diálogos también de inglés español y en interpretación de contacto.

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, aquí yo tengo... bueno yo hable con la profesora y ella más o menos me entrego un listado de las actividades que hacían o en que se basaron los 2 cursos de desarrollo. Por ejemplo, tenemos lo de escucha activa, que es lo que ustedes me habían contado, que se hace mediante videos, ¿cierto? Y que sirve para identificar la idea principal, para identificar las estructuras y que después tenían que hacer diagramas.

Participantes: Sí.

Entrevistador: ¿Ya?

Entrevistador: ¿Sí?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Y también tenemos los ejercicios de fluidez verbal, bueno ese es el nombre. Bueno a ustedes, por lo que tengo entendido a ustedes les dan el nombre del ejercicios y les decían para lo que servía...

Participantes: Sí.

Entrevistador: ... ¿cierto? Ah, ya. Bueno, y acá en los ejercicios de fluidez verbal tenemos las listas de palabras y si no me equivoco partieron con adjetivos.

Participante 6: Sí, nos daban adjetivos... hartos... teníamos hartas palabras.

Entrevistador: Ya. Y ahí ustedes tenían que dar sinónimos, ¿cierto? Antónimos, definiciones, equivalentes ¿ya?

Participante 4: Fue lo más fome de todo lo que hicimos
(Risas)

Entrevistador: Ya, y... ya, cuéntenme... ya, o sea, eso es para comprensión, ¿cierto? ¿Qué les parecieron esos ejercicios? ¿Cómo se sintieron? ¿Les gustaron? ¿No les gustaron? ¿Sienten que les sirvió? ¿O no?

Participante 5: Yo creo que al principio estuvo bueno, pero cuando ya llevabai' 2, 3 clases con lo mismo, con 100 palabras, 25 palabras, ya era como ya fome como que uno ya quería dar el paso a hacer otra cosa, quizás con... con oraciones, no sé, pero ya se empezó a hacer un poco tedioso, ya incluso...

Entrevistador: ¿Monótono?

Participante 5: ... al principio las hacía todas las palabras, bacán pero después ya llegaba la segunda, la tercera clase y ya como que hacia la mitad, porque decía total ya igual lo van a hacer en clases lo van a repetir igual, entonces al final no las hacía.

Entrevistador: ¿Y cuál era el objetivo de hacer esas palabras?

Participante 5: Al principio...

Entrevistador: ¿Tenían alguna nota? ¿Puntos? ¿Solo actividad? ¿Alguien más los escuchaba?

Participante 3: Sí, creo que por lo que yo recuerdo un poco que decía la profe, harto como para enriquecer nuestro vocabulario. Entonces, ella siempre nos recalcó que todo estos audios que trabajábamos con 25, 100 palabras de distintas longitudes, o sea, no claro, eran como para ya de lleno empezar a armar o nosotros formar glosarios.

Entrevistador: Que nos pudieran servir un poco más a futuro.

Participante 4: A mí me pasó que la primera clase que empezaron a ver fluidez verbal, yo falté.

Entrevistador: Ya.

Participante 4: Y después, como... como que dije: “¡Ay, qué lata hacer esto!” Y me desconecté totalmente de la clase. La cosa es que llegó la prueba y yo colapsé, como que iba palabra tras palabra y yo colapsé, literal. Y, después, de hecho, me saqué un rojo en esa prueba y la mayoría sacó buena nota.

Entrevistador: Ya.

Participante 4: Entonces, se ve igual como... como qué lata pero, al parecer, si funciona como ese tipo de ¿entrenamiento?

Entrevistador: Ya.

Participante 4: Porque, personalmente, yo colapsé. Como que no era capaz de seguir el ritmo con adjetivos, con... con los sinónimos, no, no pude.

Entrevistador: ¿Qué opina el resto?

Participante 6: Que igual sirve claro como habían dicho para ampliar el léxico y después saber cómo reformular, ya pasando oraciones, a textos más largos teniendo toda esa base de léxico.

Entrevistador: Pero por eso, o sea, ¿les sirvió entonces la...?

Participante 6: Sí, claro.

Entrevistador: ¿Sí?

Participante 3: Sí, porque siempre, o sea, es como importante como comenzar con algo pequeño, no podíamos llegar y... y comenzar a trabajar con oraciones o segmentos muy extensos tenía que ser por palabrita. Y sí po' y sí en algún momento fue tedioso tanta practica era necesaria toda la práctica, o sea, de lo contrario no nos... no habrían habido buenas notas quizás en... para esas pruebas en... en digamos promedios...

Participante 6: Claro, y esa... y esa misma practica por lo menos que fueses así te daban la palabra y después tu dabai' la equivalencia en español al tiro después te daba una base también para cuando pasamos después para las pausas.

Entrevistador: Ya.

Participante 6: Porque igual ya sabíamos...

Participante 4: Desfase...

Entrevistador: El tiempo para...

Participante 6: ... el desfase, claro, claro. Porque ya sabíamos ya podíamos teníamos esa base de que nos decían algo en inglés y lo pasábamos al español al tiro entonces después fuimos bien de apoco subiendo la dificultad.

Entrevistador: Pero, y ¿todas opinan lo mismo que dijo ella? ¿De que quizás tanta práctica, o sea, practicar por tantas sesiones lo mismo era tedioso, era fome?

Participantes: Sí.

Participante 5: Eso es lo bueno de como comparar las clases con el profe Pedro po', teníamos todas esas clases un poco más tediosas por decirlo así a... a estar con el profe Pedro que es como muy pa' pa' pa'...

Entrevistador: Más dinámico.

Participantes: Sí.

Participante 1: Pero si al final es aprender haciendo. Entonces, igual se entiende el método de Desarrollo a la Interpretación de las Ciencias Sociales fue muy grande.

Participantes: Sí.

Participante 1: Caímos al vacío, a interpretar...de verdad.

Participante 2: Claro.

Participante 1: Entonces, igual al final siento que el ejercicio de pausa fue como un poquito en vano porque al final en interpretación cada uno va a su propio ritmo, a su propio desfase.

Entonces, claro, uno no está pensando: "Ah, dos palabras, ahora puedo empezar", no, no uno...

Participante 5: Ah, no sé, yo siento que sí me sirvió...

Participante 4: Yo no creo que va en eso de que "ah, tienes que esperar 3 palabras", no. Yo creo que va en que tú vayas guardando en tu memoria lo que dijeron antes...

Participante 1: En ese sentido sí...

Participante 4: ... porque hay oraciones que son engañosas, que el orador las cambia, entonces a veces es mejor esperar a que termine la idea y ahí uno decirle... decirlo muy rápido.

Participante 3: Sí.

Participante 4: Entonces, yo siento que las pausas ayudaron para la memoria...

Participante 5: Sí.

Participante 4: ... para tener esa info ahí en *stand by* mientras uno va escuchando.

Participante 3: La rapidez también, o sea claro, almacenar un concepto e inmediatamente pensar en un equivalente en español, en nuestro caso, sí, eso sí es importante porque, por lo menos yo, las primeras clases hasta... hasta los ejercicios más básicos con los que trabajamos de palabras al principio igual yo decía como: "Ya, son cosas fáciles", pero mi mente igual se tardaba sus buenos... su buen segundo y tanto...tres segundos y tanto, quizás, no tengo idea cuánto era, pero me demoraba al principio en... en que lle... en que algo que yo sabía llegara como a mi conciencia, por decirlo así, y expresarlo.

Entrevistador: Claro, o sea, en el fondo, a veces pasa que uno entiende el concepto, ¿cierto? Lo tiene acá y no sabe... no baja la palabra. Eso... eso...

Participante 3: Claro, y yo quedé con la idea de que eso se trabaja, se trabaja po' así como igual que la memoria, ir trabajando esa rapidez mental, por decirlo así.

Entrevistador: Entonces, claro... o sea, en el fondo me están diciendo es que sí les ayudaron esas estrategias. Lo que no les gustó fue la duración, ¿cierto? Que se alargó mucho, pero que... y las usan hoy en día...

Participante 1: Sí.

Entrevistador: ... ¿cierto? Desfase, ¿cierto?

Participante 3: Sí.

Participantes: (Asienten con la cabeza).

Entrevistador: Ya. ¿Hay algo que les hubiera gustado añadir a esos 2 cursos de desarrollo? ¿Algo que...?

Participante 5: Quizás, un poco más con la interpretación simultánea, porque tuvimos muy poco entonces llegábamos a las clases de ahora, quizás, ahí fue donde fue el salto más grande. Quizás hubiera añadido... añadido un poco de simultánea a las clases.

Entrevistador: Ya.

Participante 3: Sí.

Entrevistador: Ya. ¿Consecutiva practicaron?

Participante 5: Como para llegar a prác... pero muy poco, también.

Participante 1: Súper poco.

Participante 3: Sí.

Participante 4: Y eran cosas... eran básicos porque la prueba fue como de Halloween y...

Participantes: Sí.

Participante 4: ... y, ¿Cómo era esto? ¿La Pascua?

Participante 1: Sí.

Participante 4: La Pascua de Resurrección y, ahora, fue como al tiro de lenguaje, de Steven Pinker y una modalidad totalmente diferente porque...

Entrevistador: Temas más técnicos.

Participante 5: Más de un minuto.

Participante 4: Sí, era hartito, tuvimos que investigar mucho también como por nuestra cuenta, entender como la teoría de este caballero.

(Risas)

Entrevistador: Y, ¿les sirvió el... los ejercicios de fluidez verbal? Para el tema de los glosarios, ¿les sirvió para lo que están haciendo ahora?

Participante 5: ¿Qué era fluidez verbal?

Entrevistador: El adjetivo, equivalente...

Participante 3: Sí.

Participante 4: Yo aún no me relaciono mucho con los glosarios, como que me cuesta trabajo.

Entrevistador: ¿Si?

Participante 4: Lo hago, lo hago pero no los uso como en el momento de... de interpretar.

Participante 5: Mmm... yo tampoco

Participante 4: No me da el tiempo, se me olvida...

Participante 1: Es que no hay tiempo.

(Risas)

Participante 3: No hay tiempo.

Participante 6: O sea, te sirve como para saber... tener la base de las palabras que te podrían salir, entonces tení' el equivalente.

Participante 5: Es que yo tengo memoria fotográfica entonces cuando los escribo después me acuerdo cómo los escribí pero así como en el momento no me sirve.

Participante 3: Claro, a mí en el sentido, lo que más me ayudó un poco los glosarios porque siendo bien honesta, en verdad, uno tampoco siempre se prepara tanto o repasa, no. Pero me sirvió mucho como el hecho como de hacer el glosario, me ayudó... me ayudó como a darme cuenta de errores que yo no sabía que los tenía. Por ejemplo, o sea, ahora no puedo pensar en un ejemplo concreto pero una palabra que yo pensaba que su equivalente era X y, quizás, al final resultaba ser que el equivalente mejor era otra palabra.

Entrevistador: Ah, ya.

Participante 3: En ese sentido me ayudan mucho los glosarios como encontrar o quizás mejores equivalentes a los que ya tenía en mi cabecita.

Entrevistador: Ya, sí, sí, sí... opciones que calzan mejor en el contexto, ¿cierto?

Participante 3: Claro o... o distintas opciones. Así como...

Entrevistador: Entonces, esos ejercicios que hicieron de fluidez verbal, ¿contribuyó un poco a eso?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, buenísimo. Ahora, en el transcurso de las clases, ¿ustedes sintieron que importaba su opinión? ¿Los escuchaban? ¿Podían cambiar la dinámica, un poco? Así como: "Profesora esto no nos está ayudando mucho, mejor hagamos esto"...

Participante 1: La profesora tenía la instancia del documento Word para que nosotros pusiéramos un comentario, nuestras falencias, nuestras dificultades, lo que pensábamos entonces era como el momento para explayarse.

Participante 6: El portafolio.

(Risas)

Participantes: Sí.

Participante 2: El comentario obligatorio que teníamos que hacer.

Participantes: Sí.

Entrevistador: Y eso, ¿cuánto... con qué frecuencia lo hacían?

Participante 1: Era... ¿cada ejercicio?

Participante 5: Era un portafolio de todo el... todo el semestre po, entonces por ejemplo después de cada actividad, por ejemplo, fluidez verbal, ya subir 2 audios de fluidez verbal que duren tanto y al final de cada uno hacer un comentario de lo negativo, de lo positivo de cada uno...

Participante 6: Y para cada ejercicio.

Participante 3: Los errores...

Participante 4: Eso era lo más pajero de la clase, pero yo creo que eso fue una de las cosas que más me ayudó. Porque yo al interpretar y cuando... yo hacía al tiro el... el portafolio, el... como la autoevaluación y al escuchar el audio de nuevo yo decía: "Mmm...estoy haciendo esto mal. Ah, pero estoy haciendo esto bien, esto lo podría mejorar". Entonces, eso lo iba dejando... iba dejando el registro entonces después ya cuando me tocaba hacer otro audio me acordaba de... de lo que había hecho mal y lo haci... y trataba de hacerlo bien.

Entrevistador: Ya.

Participante 4: Entonces, yo...yo siento que si vi un proceso al... al estarme autoevaluando y monitoreando lo que estaba haciendo.

Participante 3: Sí y de concientizar también lo que uno está haciendo. O sea, como el enfoque... la concentración que uno tiene al momento... porque todas esas... los portafolios eran súper detallados entonces como iban desde cómo era tu atención, no sé po' ¿Qué te desconcentraba?, si te desconcentrabas, todo eso, entonces ayudó mucho, por lo menos en mi caso personal, a concientizar más procesos.

Entrevistador: Ya.

Participante 3: Y bueno, y ahora llegué a clases de Pedro y me di cuenta que me falta mucho más por concientizar los procesos, es prácticamente interpretación. Pero aparte de los portafolios también en clases siempre la profesora, o sea, si hay algo que yo rescato de la profe Stephanie que siempre después de cada ejercicio o después de cada clase nos pedía nuestra opinión, o sea, ella siempre nos preguntó si había algo con lo que nosotros no concordamos o que si teníamos una... como una propuesta de hacer algo distinto...

Entrevistador: Ah, ya.

Participante 3: ... y, así como también siempre nos... nos trató como de... de... de expresarnos que nos sintiéramos seguros, o sea, como que primero paso antes de lanzarse a los tiburones a interpretar, como generar esa confianza primero, no llegar e interpretar sino que un poco más confianza y seguridad en uno mismo y todas esas cosas.

Entrevistador: Ya, ¿están todas de acuerdo con eso? ¿Si?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, bueno es un poco más o menos lo mismo pero ahora con la, reformulación. Me habían dicho que en reformulación les habían hecho lo mismo, más o menos los mismos ejercicios, ¿cierto? Fluidez verbal las oraciones también me contaron, ¿cierto? Que era *sight*. Yo tengo, ella me contó que hicieron ejercicios que se llamaban de reformulación y cambio de código, ¿ya? Estos... por ejemplo acá tenemos ejercicios de agilidad mental, en los cuales habían calcos y tenían que reformular la oración en inglés o en español o español- inglés, al revés, ¿cierto? Con calcos. Otro ejercicio de traducción de *sight* de los que me estaban contando inglés-español o español-inglés, ¿cierto? Y, audio... situación con espacio para reformulación, ah, ya, que les ponían audios, ¿cierto? con situaciones y ustedes tenían que después reformular...

Participante 5: Reformular.

Entrevistador: ... todo en el espacio ¿no es cierto?

Participantes: (Asienten con la cabeza).

Entrevistador: Y, también, en reformulación y comprensión tenemos el portafolio que en el fondo es para lo que ustedes me contaban, ¿cierto? Que es para que se... para fortalecer algunas capacidades, ¿cierto? Y tenían que ir evaluando el proceso, en el fondo, su... su propio proceso.

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, lo mismo, ¿cómo se sintieron? Ya me contaron un poco, pero con respecto a esas estrategias de agilidad mental, el *sight*, el espacio que les dejaban en los audios con espacio para reformular ¿Se sintieron cómodas? ¿Les gusto? ¿Sienten que les sirvió? ¿Hay algo que cambiarían? Quizás, la cantidad de tiempo que hicieron los ejercicios, ¿no?

Participante 1: Los videos con... o sea, en realidad los audios con ese espacio, que eran más bien cortito, fueron como el primer alcance real que tuvimos con la interpretación y igual sirvió caleta.

Entrevistador: Sí.

(Risas)

Participante 1: A pesar, de ser tan cortitos uno va ya aumentando y estimulando esta... la capacidad de interpretar y, bueno, fue un primer acercamiento po', ya más real en cuanto... a diferencia en realidad con los otros ejercicios que habíamos realizados. O sea, a mí en lo personal me gustó harto y me sirvió, también.

Entrevistador: ¿Sí?

Participante 1: Sí.

Entrevistador: ¿Todos opinan lo mismo?

Participantes: Sí.

Participante 2: También, en el tiempo como era muy corto, yo creo que nos sirvió como para generar una respuesta inmediata frente a algunas...

Participante 2: Sí, así que fue provechoso.

Entrevistador: ¿Sí? ¿Provechoso?

Participante 2: Sí.

Entrevistador: Ya, y todas estas estrategias que aprendieron ahí, ¿las siguen utilizando hoy en día?

Participante 5: Yo creo que aunque uno no se da cuenta, yo creo que sí. O sea, si yo me pongo a escuchar mis audios antiguos y los comparo con los de ahora, realmente sí voy a identificar algunas como estrategias que utilicé y, de hecho, yo creo que sería como capaz de identificar más errores en un momento en el que lo hacia el año pasado. De hecho, me gustaría escucharme.

(Risas)

Entrevistador: Ya, pero igual no me refiero a errores, sino que por ejemplo a lo que me contaban antes, que pausa que tú me decías que no pero después sí, sí, sí, ¿cierto? Porque en el fondo, claro, pausa no era para que vayas 2 o 3 palabras atrás, sino que para que, en el fondo, estimules la habilidad del desfase.

Participantes: Sí.

Entrevistador: Entonces, por eso, todas estas estrategias que se usaron en los cursos, ¿les sirvieron? ¿Las aplican hoy en día?

Participante 1: Excepto la de estrés.

(Risas)

Entrevistador: ¿Qué aprendieron con lo de estrés?

Participante 1: Respiración.

Entrevistador: Ya.

Participante 1: No me acuerdo. Teníamos... la profesora nos dio un listado a principio de un semestre, no me acuerdo de cual, que estaba escrito en inglés, así que supongo que era de un autor muy importante con muchas... eran distintas técnicas para la... el manejo del estrés y también para la interpretación. No me acuerdo cuales eran...

Participante 6: Yo ni me acuerdo.

Participante 3: No, no me acuerdo de eso

(Risas)

Participante 1: Es que la ocupara para hacer los comentarios, porque la profesora siempre pedía esas cosas: “ocupen las técnicas que vimos en clases” Entonces, a ver ¿cuál ocupe y cual no?

Participante 4: Yo me acuerdo, lo usábamos en los primeros... y, después, no lo usamos porque como que dejó de pedirlo, así.

Entrevistador: Ya, ahora antes de que se me olvide esto, que tuve que hacerlo al principio pero no, ¿Qué entienden ustedes ahora después de todo lo que yo les conté? ¿Qué entienden ustedes por estrategia de enseñanza?

Participante 5: Yo creo que es salir un poco de la pedagogía común de pararse al frente de una pizarra y decir: “Esto, esto, esto, esto”. Yo creo que es salir un poco de ese esquema y lanzarse como a aplicar distintas técnicas para poder enseñarles a los alumnos sobre todo de carreras como la nuestra, distintas formas de...de poder aprender, no solamente como lo teórico, sino que si no entendiste por esta parte ya entonces intentémoslo con esto, o si no entendiste con esto ya con esto otro. Yo creo que eso...

Entrevistador: ¿Eso es una estrategia de enseñanza para ti?

Participante 5: (Asiente).

Entrevistador: Y aquí, ¿las niñas? ¿Qué...?

Participante 6: Yo creo que también hartito... influye hartito el *feedback*. No me acuerdo mucho de los que nos haya dicho la profe, pero sus comentarios también ayudan. O sea, uno, claro, hacia sus comentarios cuando hacia los portafolios, pero de repente habían cosas que faltaban o habían cosas que uno no veía y que lo veía la profe po’, entonces, ahí uno se complementaba. O de repente, a mí me pasaba, que me veía todo malo en los ejercicios, entonces hice esto mal, esto mal, esto mal, esto mal y, después, la después profe venía así como: “No, pero hiciste esto bien, esto bien, esto bien, esto bien” Como: “¡Oh! No estuvo tan mal” Entonces, ahí se complementaba y...

Entrevistador: Entonces, ¿eso para ti es una estrategia de enseñanza?

Participante 6: *Feedback*, sí.

Entrevistador: ¿*Feedback*? *Feedback* es una estrategia.

Participante 3: Adecuarse...

Entrevistador: Pero, ¿Cómo definirían...? Ya, adecuarse...

Participante 3: Sí. Como adecuarse a las necesidades propias del grupo que... porque obviamente la generación que estuvo antes o la generación que ahora está tomando ese ramo, no son todos iguales, así como dentro del mismo grupo todos los individuos son distintos y algunos quizás van a necesitar ayuda con ciertas cosas quizás como superar un poco más la timidez, otros a trabajar no sé, cohesión, cosas así, distintas cosas cambia. Entonces, ahí en ese sentido, yo entiendo como estrategias de enseñanza, ¿no cierto? que el profesor sea... o la profesora sea capaz de identificar como en el grupo curso, como...

Entrevistador: Ya, sí, sí, sí.

Participante 3: ... como de la totalidad, no sé po’, ¿qué es lo que más les falta?...

Entrevistador: Las necesidades.

Participante 3: ... y como adaptarse a eso y no solamente como el modelo común...

Entrevistador: Ya.

Participante 3: ... como al modelo macro.

E: ¿Están todas de acuerdo con eso?

Participantes: Sí.

Participante 1: De hecho, la profesora también hacía preguntas a nivel curso: “¿qué es lo que los pones más estresados?” Y hacía una lista en el pizarrón y después sacaba como una idea en común qué era lo que estresaba al curso.

Entrevistador: Ya.

Participante 1: Qué era que los ponía tensos, que es lo que les molestaba de la interpretación. Así que sí, concuerdo con lo que dice la Participante 3.

Entrevistador: Entonces, ¿eso les sirvió? Que... ¿ustedes encuentran que la profesora sí se adaptaba?

Participantes: Sí.

Entrevistador: ... a las necesidades de ustedes? Ya, y lo último que les voy a preguntar, creo que ya se los pregunté antes, pero de todas formas ¿Hay algo que ustedes cambiarían de la...? Para bien o para mal, de nuevo ¿Algo que ustedes cambiarían de Desarrollo para... dentro del curso?

Participante 3: Claro, dentro del curso, en sí no sé, pero obviamente los profesores tienen distintas modalidades. Quizás un poco las partes teóricas.

Entrevistador: Ya.

Participante 3: O sea, si tú me preguntas hoy en día qué fue la parte teórica o qué vieron quizás como de... o... obviamente las modalidades de interpretación, sí. Como que uno las ve, uno... uno las vive entonces como que se las sabe, pero cosas quizás como que hayan dicho unos autores o... o ya de contenido, si tú me preguntas hoy en día como que no recuerdo nada y en parte, claro, y en parte porque se vieron igual a la rápida...

Entrevistador: Ya.

Participante 3: ... y quizás sin tanto peso en el sentido de que no fueron evaluadas o no. Entonces, no sé si sería un cambio, no estoy segura si sería para bien o para mal, pero si me queda como molestando esa cosilla de que... de que como que hoy en día no... no recuerdo mucho, por lo menos en mi caso, de lo que se vio de lo teórico.

Entrevistador: Ya.

Participante 3: Y... y quizás nos puede haber servido, quizás no, quizás no era tan necesario, porque tampoco soy docente entonces...

Entrevistador: No pero...

Participante 3: ... pero quizás, claro, no sé.

Participante 1: Si de hecho evaluar los contenidos como que le pone presión al grupo de aprenderse tal materia, quizás por el momento pero igual les va a quedar rondando en la cabeza: “Ah, esto es lo que no me aprendí”.

Entrevistador: Y, ¿no lo evaluaron?

Participante 1: (Niega con la cabeza). Por ejemplo, si hubiesen aprendido, o sea, evaluado técnicas para hacer glosarios, yo quizás hoy en día podría realizar un glosario mejor que el del que hago, hoy en día.

Entrevistador: Ya, y de lo que ella les contaba en esas clases teóricas, ¿hay algo que les haya servido, o no, para... para desarrollar las habilidades de reformulación o comprensión?

Participante 5: No.

Participantes: No.

Participante 4: No, porque yo siento que lo teórico como que nos hacia una idea de... de los que vamos a hacer, o sea, de lo que pasa en nuestro cerebro, pero el hecho de como aprenderlo yo... fue solo práctica, fue solo la práctica.

Entrevistador: Ya, bueno, no sé si quieren agregar algo más ¿No? ¿Todo bien?

Participante 1: Igual, el trance... el, no sé, el cambio de primer año, segundo año, tercero fuera menos radical de lo que ya es porque igual para mí fue un poquito chocante.

Entrevistador: ¿Fue...? Ya.

Participante 5: O sea, yo encuentro que si bien es un salto grande, está bien. Comparado con la malla antigua, que de verdad que era un cambio grande. Yo encuentro que ahora el salto es... sí es cuático, pero es... es... está bien po', si tampoco hay que tratarnos como si estuviéramos en el liceo que nos tienen que dar todas las herramientas como pa' que no... que se note igual el cambio, yo creo que... que...

Participante 4: Y subimos la exigencia nosotros mismos.

Participante 5: Si po', porque si nos dejan todo ahí en bandeja así como ya les vamos a dar todas las herramientas posibles cosa que cuando pasen a tercero no sientan nada, no... la idea es que se note el cambio.

Entrevistador: ¿Opinan todas lo mismo?

Participante 3: Sí, a mi igual me parece que tiene que haber un cambio y porque obviamente, o sea, somos profesionales en formación, entonces de cierta manera, o sea, como docente tienes que... yo me pongo en el lugar...

Entrevistador: Sí.

Participante 3: del docente, como que tienes que generarles ese cambio porque si no es como...no sé po', quizás, a lo mejor algunos se lo tomarían más a la ligera, si no exis... existiese esa como presión de que las cosas cambiaron.

Participante 4: Yo... yo me lo tome a la ligera cuando empezaron el... el ramo ahora con Pedro, y después dije: "No, no puedo seguir así", porque es demasiado demandante por decirlo así entonces ahí ya cuando... cuando me di cuenta empecé como a estudiar, a informarme. Porque en... en Desarrollo era todo muy básico, muy... muy fácil, por decirlo así. Entonces, acá sí tuve como...

Participante 5: Sí, yo igual creo que está bien. O sea, ya con esa base pegarte el salto está bien.

Entrevistador: Sí, pero por eso sienten, entonces, que los 2... al tener 2 ramos de Desarrollo de Habilidades...

Participante 5: Es suficiente.

Entrevistador: ... 2 ramos...

Participante 5: Pa' mí es mucho tener 2 ramos, con 1 hubiera sido lo ideal.

Entrevistador: A eso voy, esos 2 ramos, ¿les sirvieron realmente? ¿Les entregaron a ustedes alguna herramienta para ref... para... basándonos solo en estas habilidades, de comprensión y reformulación?

Participante 5: Sí, encuentro que fue como muy extenso.

Entrevistador: ¿Sí?, pero los 2 ramos, ¿todos creen lo mismo? Que fue mucho tener 2 asignaturas similares

Participante 4: Yo siento que fue justo y necesario, no sé qué piensan las chicas pero yo pienso que fue justo y necesario porque 1 semestre para... para todo eso yo creo que quizás hubiera sido muy poco...

Participante 3: Sí, pero lo yo habría... uh, disculpa, sigue.

(Risas)

Participante 4: ... y 2 semestres si se hizo más tedioso pero yo siento que nos ayudó porque si hubiéramos empezado al tiro con 1 semestre o sin ningún semestre de Desarrollo a mí me hubiesen pasado 2 cosas o hubiese dicho: “no, esta carrera no es pa’ mí. No puedo hacerlo” o hubiese colapsado y no...no hubiese sido capaz.

Entrevistador: ¿Sí? ¿Creen lo mismo?

Participante 2: Claro.

Participante 4: No hubiese agarrado la, la... el... ¿cómo le digo?

Entrevistador: ¿El hilo?

Participante 4: Claro, como... como que desarrollo nos, nos, nos empujó como en el columpio como pa’ que nosotros ya agarráramos el vuelo por decirlo así.

Entrevistador: Ya.

Participante 3: En el caso mío, o sea, claro, los 2 semestres es justo y necesario e incluso yo le habría puesto más intensidad al segundo, para eliminar esa parte como de que los alumnos se queden con esa sensación de que: “Meh, el ramo es ahí no más, no fue tan difícil la verdad”. Claro, quizás el primero sí porque el primer semestre es como súper importante que el alumno como que alcance ese nivel de confianza y seguridad, etcétera. Pero el segundo nivel yo haría como un... o sea, quizás más práctica ya en lo lleno en la simultánea, quizás un poquito más. Porque muchas de esas actividades que iban enfocadas a la simultánea que era como o... o de *role plays* que eran principiante, muchas eran como... como cosas que se trabajaban en casa por ejemplo y después se venía a presentar a clases. Pero, ¿qué pasaba con eso? Que se daba mucha la instancia de que el alumno se sintiera tentado... tentado a practicarlo, a memorizarlo, ¿me entiendes? Entonces, al final no... no resulta una...

Entrevistador: ¿Perdía un poco el...?

Participante 3: El sentido de la simultánea que es llegar y ahí, ahí como salga y salió. (Risas).

Participante 4: Igual que quizás trabajar otros tipos de temas, por ejemplo no de interpretar una receta sino que interpretar, no sé po, temas más contingentes, no... no difíciles, no técnicos...

Entrevistador: ¿En los 2, en los 2?

Participante 4: No, en el segundo. Como pa’, para familiarizarnos más con Interpretación en las Ciencias Sociales 1. Y, otra cosa que siempre lo... lo he pensado, ¿por qué no combinar Lengua Inglesa con interpretación? Por ejemplo, en Lengua...

Entrevistador: ¿Los temas?

Participante 4: ... en Lengua 4 nosotros estábamos viendo *migration*...

Entrevistador: Ya.

Participante 4: ... ¿por qué no trabajar *migration* en interpretación?

Entrevistador: Sienten que les ayudaría un poco a comprender?

Participantes: Sí.

Participante 1: ¡Qué buena idea!

Participante 4: Como que se... como que se con... complementarían los dos ramos...

(Risas)

Entrevistador: Ya.

Participante 4: ... y, a parte, que a mí me pasaba que, no sé, el día miércoles tenía prueba de interpretación y prueba de inglés.

Entrevistador: Ya.

Participante 4: O sea, ¿qué estudiaba? O, claro, o lengua o estudiaba para interpretación, porque eran temas diferentes. Entonces, quizás estudiar de un solo *paragüazo* potenciaría los dos ramos, no sé (Risas).

Participante 2: Sí.

Participante 3: Sí, eso se está haciendo más visible, ahora. Ahora, yo como que ya que estamos en... en... en tercero, interpretación con el profe Pedro como que se nota más la relación entre contenido entre otras lenguas...

Entrevistador: Ya.

Participante 3: ... y... y... y el ramo en el que estamos ahora.

Participante 1: ¿Se imaginan al Pedro haciendo estos ramos?

(Risas)

Participante 5: Se muere.

Participante 3: Se muere.

Entrevistador: ¿Qué cosa?

Participante 5: Pedro haciendo estos ramos.

Entrevistador: Ah.

(Risas)

Entrevistador: Quizás eso es lo que cambiarías tú, ¿cierto? Y eso ustedes creen que les ayudaría un poco más al tema de comprender, no comprender, solamente, sino que reformular?

Participantes: Sí.

Participante 3: Sí.

Entrevistador: ¿Sí?

Participante 3: Definitivamente, porque has de cuenta que estás aprendiendo sobre todo relacionado a *migration* en inglés, estás comprendiendo eso como en inglés, quizás, ya lo sabes en español de antes por, no sé como... como por cultura general, claro, pero ya lo estas como comprendiendo y, quizás, incluso formu... reformulando, pero dentro del mismo inglés en esa lengua. Y, después, en interpretación estás haciendo algo muy parecido. Igual, claro, como dice Participante 4 se potencia mucho sobre todo acá... acá dentro tu cabecita porque haces las conexiones más... mucho más...

Participante 4: Y no trabajas más vocabulario, también.

Participante 5: Sí es una buena idea.

Participante 3: Se potenciaría mucho más, claro po', o sea, como sacarle el jugo al contenido. Llamémosle debate, discusiones, todo lo que se pueda desprender del... del... de la definición en sí se potenciaría mucho.

Participante 4: Por ejemplo, no estudiaría solo vocabulario para la prueba de vocabulario, sino que también me serviría para el glosario de interpretación.

Entrevistador: Ya, ¿no sé si quieren agregar algo más? ¿No? ¿No? ¿Todo bien? ¿Sí? Ya. Muchas gracias por su participación, ¿cierto?

Anexo 4.2: Transcripción grupo focal 2

Entrevistador: ya les cuento, como le... les había dicho antes mi estudio se llama “Percepción de alumnos de interpretación acerca de las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación”, ¿cierto? Un título súper largo, ¿ya?, pero es más simple de lo que parece. El objetivo de... de esta investigación, el objetivo general es conocer la percepción de ustedes, ¿ya?, de los alumnos con respecto a las estrategias pedagógicas que se usan para el desarrollo de habilidades, espe... especialmente comprensión y reformulación, ¿ya? Y, bueno... entonces, no, no, no, ¿qué más? Primero que todo, ya comencemos. Necesito que definan en sus palabras, como bien les contaba... esto, no necesitan tener conocimiento previo, ¿ya? Es solo lo que, lo que... yo quiero saber lo que ustedes piensan, lo que ustedes opinan con respecto a los cursos de Desarrollo de... de Desarrollo para la habilidad...

Participante 7: Desarrollo para la Habilidad de interpretación.

Entrevistador: Ya. Para el primer curso y el segundo, ¿ya? Y por lo mismo yo necesito que ahora definan en sus propias palabras qué creen ustedes o qué consideran ustedes que es reformulación? ¿Cómo lo podrían definir?

Participante 8: Dar un equivalente manteniendo la intención del...

Entrevistador: Ya, ya. ¿Qué opina... qué opina el resto?

Participante 7: Sí, tomar un mensaje intentando transmitir lo mismo, pero con otras palabras.

Entrevistador: Ya, sí.

Participante 9: Es como volver a decir lo mismo pero con... con otras palabras.

Entrevistador: En otras palabras, ¿están todos de acuerdo con eso? ¿Sí?

Participante 10: Claro, porque es tomar algo, analizarlo y expresarlo de nuevo, pero no una copia...

Participante 11: En algunos casos siendo más breve, más... más breve.

Entrevistador: Ah, ya.

Participante 7: Pero igual depende de la intención po', si se quiere hacer un resumen o si se quiere profundizar, se puede aplicar para ambos casos, quizás.

Entrevistador: Ya, ya. Entonces, reformular es decir algo entonces en...en otras palabras, ¿cierto? Que mantenga... manteniendo el sentido.

Participante 11: El sentido.

Entrevistador: Ahora, lo mismo pero quiero que me definan comprensión. ¿Qué entienden ustedes por comprensión?

Participante 11: Poder como entender algo y a la vez explicarlo y aplicarlo en ciertos casos, no sé si... hay ciertas cosas que se pueden aplicar más y sería como eso. Compren... entender algo para poder explicarlo y a la vez aplicarlo.

Entrevistador: Ya, o sea, como ¿comprender para poder reformular?

Participante 11: ¿Sí?

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Sí, se podría decir así

Entrevistador: Ya, pero sí. Ya, pero, el proceso mismo de comprensión. Entenderlo ¿decí' tú?

Participante 11: (Asiente).

Entrevistador: ¿Qué dice el resto? ¿Qué opina el resto?

Participante 10: Que no necesariamente... o sea, no es necesario así como explicarlo de nuevo, es como algo más... más propio así, yo no entiendo y sé lo que significa y luego lo voy a aplicar y si me piden explicarlo lo voy a explicar.

Entrevistador: Ya.

Participante 9: Si, es como que la comprensión es un proceso más interno.

Entrevistador: Ya. ¿Qué opinan ustedes?

Participante 12: Como tomar el mensaje que te están diciendo y como dijo la Participante 11 entenderlo, pero... sí eso.

Entrevistador: Ya, entonces no tiene que ver con re expresarlo, ¿cierto? Dicen ustedes, ¿eso están diciendo?

Participantes: (Asienten).

Entrevistador: Ya, claro. O sea, ¿entonces es un proceso interno?

Participantes: (Asienten).

Entrevistador: Ya, ya, buenísima. Ya, ahora, ¿qué entienden ustedes por estrategias pedagógicas? ¿Qué creen ustedes que... que pueda ser eso?

Participante 10: Son métodos para que ciertos aprendizajes alcan... o sea, sean...

Participante 7: ¿Sean de todos?

Participante 10: Claro, o sea, los aprendizajes lleguen a todos los alumnos y todos los alumnos lo comprendan a su manera.

Entrevistador: Ya. ¿Qué opinan ustedes?

Participante 9: Son ciertas habilidades que se nos inculcan para poder resolver problemas de una manera más apropiada.

Entrevistador: Ya, entonces ¿tú crees que eso es algo... que las estrategias pedagógicas que es algo de los alumnos o de los profesores?

Participante 11: O sea, es de los profesores hacia los alumnos, como facilitándoles las cosas o como dándoles un camino a los alumnos para llegar a los objetivos del ramo en general.

Participante 12: No sé si podría ser algo así como un tipo consejo, quizás. Como con respecto a cómo abordar un tema en específico, cómo reaccionar ante alguna situación.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: o sea por mi parte no sé si sea exclu... exclusivamente de los profesores a los alumnos, quizás la misma persona puede auto aprenderlas, por así decirlo...

Entrevistador: Ya.

Participante 7: ... de una forma más independiente.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Pero de que es un método, sí creo que es...

Entrevistador: Un método de aprendizaje en el fondo.

Participante 11: Sí.

Participantes: Sí.

Entrevistador: ¿Sí? Ya, ahora, ya ¿qué estrategias pedagógicas para el desarrollo de la habilidad de comprensión, ya, vamos a partir con esa, que haya sido aplicada en clases conocen o recuerdan? En las clases de Desarrollo de Habilidades para la interpretación 1 y 2.

Participante 11: De comprensión...

Entrevistador: ¿Qué ejercicios recuerdan que haya aplicado la profesora?

Participante 11: ¿El *scanning* cuenta como comprensión?

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Participante 11: Eso.

Entrevistador: ¿Scanning?

Participante 11: Recuerdo más de alguna vez que una vez antes de abrir un PDF o algo nos dijo así como: “Mírenlo, escanéenlo”...

Participante 8: “Veán si hay palabras o números que les cuesten”.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Y buscarlos.

Entrevistador: Ya.

Participante 8: Siglas, también.

Participante 11: Siglas y eso.

Participante 7: Quizás las reflexiones puedan servir como un método para la comprensión.

Entrevistador: ¿Y qué reflexiones hacían?

Participante 7: Eh...

Participante 9: Como de auto evaluación.

Participante 11: Sí, como del trabajo...

Participante 7: Nos ponían una...

Entrevistador: ¿Ese no era el... el... era el portafolio?

Participantes: Sí.

Entrevistador: El portafolio

Participante 7: Estaba incluido dentro el portafolio.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Por el hecho de que de cierta forma teníamos que analizar nuestros procesos cognitivos.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Teníamos que ver este proceso interno.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Y como las cosas que hicimos para... en qué nos costó, en qué nos fue bien y cómo supimos... salir, o arre... o poder como, o sea, salir de los problemas que tuvimos mien... durante un ejercicio, en alguna una prueba, durante un proceso.

Entrevistador: Ya, entonces ¿ustedes creen que les ayudó a la comprensión de un texto?, da lo mismo si es oral o escrito.

Participante 7: Eh...

Entrevistador: ¿Sí?

Participante 7: Yo creo que sí, por el hecho de que nosotros nos dábamos cuenta, nosotros mismos, de cuáles eran las partes que nos costaban más.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Entonces, cuando uno se... es consciente de eso, la gente intenta enfor... enfocar su atención más en eso para comprenderlo.

Entrevistador: Ah, ya.

Participante 11: Y mejorarlo.

Participante 9: Había un puntaje que era como identificar las palabras clave, se podría decir, porque si uno identificaba la... las palabras clave podía identificar de qué se trataba en general todo.

Entrevistador: Ya. ¿Qué opinan ustedes, niñas? ¿Alguna otra estrategia que recuerden?

Participante 11: De comprensión no.

Participante 12: O sea, cuando era... por ejemplo, con lo que dijeron a los chiquillos, como prestar especial atención a las palabras que quizás no conocíamos para... o no sé, tomar nota y después poder buscarla y al final poder comprender en sí de que se trata...

Entrevistador: Ya.

Participante 12: ... porque a lo mejor una palabra te impedía comprender totalmente el... el texto.

Participante 8: Sí, porque con el *scanning* igual uno... igual se podía como... al buscar las siglas y cosas así uno se daba cuenta de más o menos que... de lo que se iba a tratar.

Participante 11: De lo que se trataba.

Participante 8: Y si eran las siglas de empresa, así como varias siglas de empresa, mira ah tiene que ver como con... con un tópico como de... de...

Participante 11: De economía tal vez o algo así.

Participante 8: Es que tenía la palabra en inglés.

Entrevistador: Y eso les ayudó a comprender el texto mejor.

Participante 11: Claro.

Participante 8: sí, porque ya sabíamos a lo que íbamos con...

Entrevistador: Y ejercicios con... ¿hicieron solo ejercicios con textos?

Participante 7: Con videos, también.

Participante 8: No, con videos.

Participante 7: Trabajamos mucho con videos.

Participante 11: Los primeros... en el primer ramo, la primera parte del ramo eran como reformulación de vid... de videos eran, ¿cierto?

Participantes: Sí.

Participante 11: Eran videos súper cortos.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Algunos cambiaban, por ejemplo algunos hablaban de la fotosíntesis y los otros hablaban del sol.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Y después teníamos que la... creo que la prueba también consistió en mandar la reformulación a... eso.

Participante 7: En general la mayoría de los ejercicios de comprensión iban acompañados con reformulación. Recuerdo que dentro de esos mismos videos también, no era necesariamente hacer una interpretación sino que teníamos que buscar la... la idea principal y esa decirla.

Entrevistador: Ya. Pero, claro, eso también involucra, un poco, comprender un texto.

Participantes: Sí.

Participante 10: Nos pedían la idea principal y las ideas secundarias.

Participante 7: Claro, secundarias.

Participante 11: En alguna eran unas, en algunos no.

Entrevistador: Y, ¿para qué les servía eso?

Participante 12: Porque si teníamos buenas las ideas principales y las ideas secundarias significaba que nosotros habíamos comprendido el video.

Participante 11: Comprendido el video.

Entrevistador: En base a eso hacían ejercicios de reformulación.

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, ¿algún otro que se acuerden? ¿No? De comprensión.

Participante 7: De comprensión...

Participante 10: Eran como más los videos en realidad.

Entrevistador: Ya. Entonces, ahora necesito lo mismo, necesito saber lo mismo, ¿qué estrategias pedagógicas para el desarrollo de la habilidad, ahora de reformulación, se acuerdan que hayan visto en clases que haya aplicado la profesora?

Participante 10: Ahí entra de lleno lo de los videos.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Era reformulación, me parece que a veces era español-español o inglés-inglés, lo hacíamos en un solo idioma.

Participante 9: Sí, empezábamos así.

Participante 7: Empezamos primero, claro, con un solo idioma.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Y...

Participante 12: No, pero no se refiere como a resumir las cosas, ¿esas técnicas? O...

Entrevistador: Reformulación. Porque ya habíamos dicho entonces que la comprensión ustedes la comprendían como un proceso interno, ¿cierto? Que era como cuando yo entiendo algo, ¿cierto? Interno y reformulación tiene que ver... habíamos dicho que tenía que ver con reproducir lo que yo había comprendido, ¿cierto? En otras palabras, dependiendo... manteniendo siempre el sentido. Ya, entonces, ¿qué habi... qué estrategias uso la profesora en la sala, en esos dos ramos cierto de Desarrollo, para... para desarrollar esta habilidad de reformulación?

Participante 7: También hicimos un...

Entrevistador: Para potenciarla

Participante 7: ... un poco de interpretación consecutiva, tomar nota, después volver a decirlo.

Participante 10: Ah, tomamos... tomábamos nota de la... de las ideas principales.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Ya.

Participante 10: Claro, nos pedía como dividir la hoja en... como en la... para la idea principal y para las idea secundarias, algo así.

Entrevistador: Ya.

Participante 10: Y ahí nosotros teníamos que... o sea, en base a esas notas nosotros reformulábamos.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Y del inglés al español, si mal no recuerdo.

Participante 10: No me acuerdo.

Participante 7: También hicimos inversa, me parece.

Participantes: Sí.

Participante 10: No me acuerdo.

Participante 12: Sí, sí un audio sí. Creo que para el portafolio o en algún...

Participante 9: Había un dialogo que teníamos que hacer.

Participante 10: ¡Ah, verdad!

Participante 11: Había un diálogo que...

Participante 9: Que cambiábamos.

Participante 11: que teníamos que ir cambiando a cada rato de...

Participante 9: Sí.

Entrevistador: Ah, ya. Y, ¿qué otras estrategias? Pregunta, ¿la profesora a ustedes les decía el nombre de las... de las estrategias que usaba y para qué servían?

Participante 12: Me acuerdo que pasó un PPT, pero onda después así como que no... nos decía así como...

Participante 11: No, no solo un PPT, nos pasó... porque yo me acuerdo que... todavía tengo como...

Participante 12: Ah, sí.

Participante 11: ... una guía también con estrategias, con varias estrategias y varias veces nos preguntaba como: "¿qué estrategias usaron acá?"

Participante 9: Ah sí.

Participante 12: En el portafolio.

Participantes: Sí, en el portafolio.

Participante 11: No, sí, pero digo en el portafolio había que ponerla y en clases, también.

Participante 9: También.

Participante 11: "¿Qué estrategia usaron? ¿Qué estrategias pueden usar?, nos preguntaba."

Participante 8: Pero así como de acordarme del nombre de...

Participante 9: En el portafolio era como: "¿Qué estrategia utilizaron para resolver los problemas que se ven?"

Participante 11: Claro.

Entrevistador: Ya, pero no me refiero a esas estrategias. Porque, claro, o sea hay estrategias que sirven para interpretar, ¿cierto? Por ejemplo tenemos la reformulación es una, omisión, también es válido...

Participante 7: Apagar el micrófono.

(Risas)

Entrevistador: Apagar el micrófono. Ya, esas son estrategias pero yo quiero saber las estrategias pedagógicas que usaba la profe para que ustedes desarrollaran una habilidad, ¿ya? Por ejemplo, ya, yo me voy a salir de estas dos. Por ejemplo, ustedes para desfase practican con pausa...

Participante 11: Sí.

Entrevistador: ... ¿cierto?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, esas son estrategias que ella aplica.

Participantes: Ah, sí.

Entrevistador: No estrategias que ustedes usan para interpretar o para hacer los ejercicios, sino que...

Participantes: Ah, ya, ya.

Entrevistador: ... lo que ella hace...

Participante 7: El ejercicio en sí.

Entrevistador: El ejercicio en sí.

Participantes: Ah, ya.

Participante 8: Hicimos harta pausa, pausa 1 y pausa... pausa 2, con palabras y oraciones.

Participante 10: O sea, partimos con palabras.

Participante 8: Para la...

Entrevistador: Claro, para reformulación.

Participante 8: Sí, gracias.

(Risas)

Participante 7: La... la... estaba el diálogo.

Participante 9: Para reformulación.

Entrevistador: El dialogo que habían... me habían contado recién, o ¿no?

Participante 9: Sí.

Participante 12: Yo creo que lo principal que usamos fue lo que dijeron los chiquillos, eso de cuando nos hacía tomar nota de la idea principal y de las ideas secundarias.

Entrevistador: Ya.

Participante 12: Yo creo que eso es lo que... porque no recuerdo nada más, la verdad, aparte de eso...

Participante 11: Es que practicamos varias veces las cosas po', entonces...

Entrevistador: Ah, ya.

Participante 12: Y después, claro, partimos así como... por decir como eso que era como más general, que era la idea principal y las secundarias y después empezamos así como...

Participante 9: Es que aparte cada video tenía su dificultad, entonces...

Participante 12: Claro.

Participante 9: ... empezábamos como desde lo más básico a lo más complicado.

Participante 11: Claro, a lo más complicado.

Participante 10: Qué fácil era ahora que hago...

Participante 11: Sí.

Entrevistador: Ya. Ya, yo les voy a contar que hablé con la profesora y ella me contó un poco también de lo que hacían. Me contó un poco de lo que hacían. Para los ejercicios de comprensión tenían un eje... ejercicios que se llaman "De escucha activa", ¿ya? Que esos los hacían mediante videos, que son los videos que me habían contado. Por ejemplo, aquí tenían que, como ya me habían dicho, identificar la idea principal del video, ¿cierto?, y hacer... hacer un resumen oral y escrito, o escrito. También tenían que identificar la estructura... las estructuras, ¿cierto?, inicio, desarrollo...

Participantes: Ah, sí verdad.

Entrevistador: ¿Se acuerdan de eso? ¿Ahora sí?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, inicio, desarrollo, conclusión y esto lo tenían que graficar con un diagrama.

Participante 11: ¿Ah?

Entrevistador: Tenían que hacer diagramas.

Participante 10: O sea...

Entrevistador: O sea, era como un...

Participante 10: ... era algo simple.

Entrevistador: ... como un mapa, sí algo súper sencillo, ¿se acuerdan de eso?

Participantes: Sí.

Entrevistador: ¿Ahora sí?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Ya, y también tenían ejercicios de fluidez verbal, que esos ninguno me lo mencionó. Ayer... ayer se acordaban todas de ese menos de los otros.

Participante 11: ¿Cuál era ese?

Entrevistador: De fluidez verbal.

Participante 8: ¿Cuál es ese?

Entrevistador: Este también... bueno este también sirve para la reformulación, aquí tenían listado de palabras y partieron con adjetivos.

Participante 12: Ah, sí.

Entrevistador: ¿Sí?

Participante 12: Sí, pero es que yo pensé que...

Participante 8: Ah, ¿y que teníamos que dar como varios que se parecieran?

Entrevistador: Exacto.

Participante 7: ¡Oh!

Participante 10: ¿Hicimos eso?, no me acuerdo.

Entrevistador: Sí

Participantes: Sí, sí, sí.

Entrevistador: ¿Sí? ¿Se acuerdan ahora?

Participantes: Sí.

Participante 8: Eran... nos daban uno y nosotros teníamos que dar ese y dos más.

Participante 10: ¡Ah, verdad!

Participante 7: Suena tan simple ahora.

Participantes: Sí.

Entrevistador: Tenían que dar sinónimos, antónimos, def... definir, también.

Entrevistador: Ya, partieron como les contaba con adjetivos, con cosas simples, ¿cierto? Y, después, se... se pusieron un... fueron listas de palabras temáticas.

Participantes: Sí.

Entrevistador: Por ejemplo, *feelings and temperature*.

Participantes: Sí.

Entrevistador: ¿Sí? Ya.

Participante 8: Verdad.

Entrevistador: ¿Ya?, ya, esos tenemos para comprensión y reformulación.

Participante 10: Cuántos recuerdos.

Entrevistador: Y para reformulación tenemos ejercicios de agilidad mental. Por ejemplo, tenían que reformular oraciones, lo que me habían dicho recién, en inglés-español o viceversa, y con calcos, por ejemplo.

Participante 7: Sí.

Participantes: Sí.

Entrevistador: Con calcos, la cosa es hacer trabajar un poco la cabeza. Y también, tenían ejercicios de traducción a la vista, *sight*, ¿se acuerdan de eso, también?

Participante 12: Eso era lo que teníamos que cambiar idiomas a cada rato. Porque salía así como...

Participante 10: Un diálogo.

Entrevistador: ¡Ah, ya!

Participante 8: Salían 2 filas, entonces estaba vacío... estaba en inglés y en español...

Entrevistador: Ya.

Participante 8: ... y estaba vacío nosotros lo dábamos... y teníamos que ir así.

Participante 11: Alternando.

Entrevistador: Ya, tenían que ir ahí cambiando. Y, también, habían audios con situaciones y que dejaban espacios para reformulación, por ejemplo, de un doc... una consulta de un doctor o un doctor y después ustedes tenían el espacio para...

Participante 10: A pero más que...

Participante 12: Era un tipo que llegaba a su casa y se sacaba el sombrero, lo dejaba arriba de la mesa y que se iba.

Participante 10: Ah, pero más que reformulación esa era interpretación.

Entrevistador: Sí, pero les haci... era, o sea, la... la idea... el... el propósito del ejercicio era para que ustedes reformularan. Es interpretar porque interpretar es reformular.

Participante 10: O sea, pero era algo más... más acorde a lo que decía.

Entrevistador: Ya.

Participante 10: Así como no... no en nuestras propias palabras.

Entrevistador: Ya, pero eso sigue... bueno, ya da lo mismo.

(Risas)

Entrevistador: Y ya después tenían que... sí po' ya, eso sigue siendo reformular po' porque al pasar de un... de un idioma a otro, ya estai' reformulando, aunque uses las mismas palabras, pero bueno. Ya, y después tenemos también el portafolio que sirve para comprensión y reformulación porque en el fondo les ayudaba a entender a ustedes cómo... cómo aprendían ustedes, su propio proceso de... de aprendizaje, ¿cierto? Y tenían que incluir todos los ejercicios que habían hecho de escucha activa y fluidez verbal, ¿cierto? Ya, los ejercicios que yo les mencioné ahora, yo necesito saber, ¿qué les parecieron? ¿Cómo se sintieron al... al hacerlos? ¿Se sintieron bien? ¿Les gustaron? ¿No? ¿Les...? Bueno, básicamente eso, ¿si les sirvieron o no? ¿Qué creen ustedes?

Participante 12: Yo creo que para el nivel en el que estábamos, sí fue como acor... acorde al nivel al que estábamos.

Entrevistador: Ya.

Participante 12: O sea, no fue como por decirlo así tirar... tirarnos a los leones de una...

Entrevistador: Ya.

Participante 12: Sino que partió como de a poquito.

Participante 7: Sí.

Participante 11: Porque fue como... o sea, a mí me gustó eso que partimos desde algo súper básico, para llegar a pausa 2, pero igual tuve como que era... que era como algo mucho con reformular un video de 1 minuto, por ejemplo, a ya hacer audios, al menos no recuerdo cuánto

fue la prueba al menos practicar con audios de oraciones de pausa 2 como de más de 6 minutos fue... es como bastante.

Participante 7: La prueba fue como un minuto treinta.

Participante 11: Claro, no pero digo... pero a poder ver por ejemplo yo me acuerdo que yo ella subió varios audios y varios eran súper largos.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Para que uno agarrara ese ritmo entonces me gustó el...el hecho de que la profe como que no descartó nada en el sentido: “!Ay!, pero esto es muy fácil, pero que esto puede ser muy obvio”.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: O sea, trató desde lo más básico, que nos sirve obviamente, hasta donde teníamos que llegar en el... en el ramo del segundo semestre. Eso a mí me gustó porque íbamos de a poco, tampoco la profe...

Entrevistador: ¿En el primer curso de Desarrollo?

Participante 11: Claro, no íbamos como... bueno, es que en realidad en los dos pero íbamos de a poco en todo, paso por paso.

Participante 10: Íbamos desarrollándolo.

Participante 11: Claro, íbamos como dijo desarrollando cada habilidad, cada cosa que nos pueda servir para...

Participante 9: O sea, en... en un principio yo cacho que estábamos como todos en... en lo mismo, así como: “¿Por qué nos están pasando esto...”

Entrevistador: Sí.

Participante 9: ... ¿Por qué? ¿Por qué? si no es tan difícil”, pero ahora como que lo pienso y si hubiera llegado solo a este curso de ahora de interpretación de ciencias sociales yo creo que no... no me la hubiera podido.

Participante 11: Ni tanto, yo creo que solo con volver a pausa 1, no hubiera sido como lo mismo, yo creo que mi rendimiento hubiera sido peor.

Entrevistador: Ya, entonces ¿todos opinan que fue... que fue útil? ¿A todos los sirvió?

Participantes: Sí.

Participante 8: Es que fue como una base sólida que ayuda a todo lo demás que viene a futuro.

Participante 11: Y a la confianza también.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Porque la profe... o sea desde la... yo nunca me voy a olvidar desde la primera clase nos dijo: “si fracasan no importa.”

Participante 9: Sí, decía: “Fracasar está bien”.

Participante 12: “Este es su momento para fracasar”.

Participante 11: Fracasar está bien, y por ejemplo, si uno se equivocaba te ayudaba, te daba *feedback* y no como pa' uno, o sea, como pa' todos”.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Entonces, como que en verdad si es que fracasamos al menos en ese momento, como que de verdad que nos ayudó. Porque yo siento que ya las pruebas pueden ser distintas, las evaluaciones, pero fracasar en la... en las clases con el profe Pedro ahora es muy distinto a antes porque es como algo más cercano a la realidad.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Entonces, como que... por ejemplo, en mi caso, me pesa como más porque ¡oh! me achaco más. Pero es como: “No, esto lo puedo ir desarrollando”, todo como paso a paso...

Entrevistador: Ya.

Participante 9: Es que lo que nos pasó es que en el primer curso fracasábamos y como que nos sentíamos horrible...

Participante 11: Sí.

Participante 9: ... así como: “No, ya...”

Participante 12: “No sirvo pa’ esto”.

Participante 9: Y nos frustrábamos mucho, pero como la profe nos empezó a inculcar que fracasar estaba bien, entonces ahí como que ya dijimos: “¡Eh!, está bien, es humano”.

Participante 10: Por lo mismo, por el mismo proceso nos damos... o sea, nos dimos cuenta que es un proceso. De que lo vamos adquiriendo con la práctica, entonces si... si nosotros hubiéramos llegado sin tanto... tanta practica básica no sería lo mismo.

Entrevistador: Y, ¿les sirvieron...? O sea, ya fue útil. Pero, ¿sintieron que era necesario tener los... tener los dos cursos?

Participantes: Sí.

Entrevistador: ¿Sí? ¿A ustedes si les sirvió?

Participantes: Sí.

Participante 8: Sí, porque igual hubo como un pequeño salto entre la 1 y la 2.

Entrevistador: Ya.

Participante 8: Que fue como un intermedio pa este curso, yo creo que si tampoco hubiésemos tenido la segunda tampoco hubiésemos llegado tan bien a... a...

Participante 7: Sí, es que igual el Desarrollo 1 fue... como en su mayoría los ejercicios eran sencillo si bien no es tan... se veía el avance y sin el... la 2 el salto entre ese Desarrollo 1 e inter... Interpretación de Ciencias Sociales 1 iba a ser muy grande.

Participante 8: Sí, porque en la 2 hicimos más desfase.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Sí.

Participante 8: Entonces como que aprendimos como un poco más a hacer la parte de cuando estábamos... estuviéramos interpretando ahora, a tener mejor el desfase, así como saber cuándo hay que...

Participante 11: Y en el primer ramo, siendo que son cosas que tal vez todos o mucha gente pueda hacer no solo personas que quieran ser intérpretes, es como... yo creo que a nosotros nos sirvió o una de las finalidades que tenía era como afianzar ciertas cosas y tenerlas en cuenta.

Participante 8: Como ser consiente.

Participante 11: O sea, tener en cuenta de que voy a necesitar este proceso, este método para después... por muy básico que sea, para después poder interpretar de manera correcta...

Entrevistador: ¿Están todos de acuerdo con eso?

Participantes: Sí.

Participante 12: Igual el segundo también sirvió como... porque creo que en el seg... en el segundo de Desarrollo igual hicimos co... como al final del curso adelantar un poco lo que iba a

ser ahora la simultánea y la consecutiva. Entonces como que igual se adelantó un poco lo que venía para este semestre.

Participante 10: Igual quizás podría haber sido como... más que decir que se adelantó sino que igual podría tenerlo como previsto, así como que sea una parte del curso.

Entrevistador: ¿Cómo? No...

Participante 10: O sea, que no sea como porque... porque era como que porque tuvimos tiempo alcanzó a ser interpretación...

Entrevistador: Ah, ya.

Participante 11: Ah.

Participante 10: Sino que como que sea parte del curso que ya superaron todo la... ya avanzamos tanto que...

Participante 8: Así como empezar a hacerlo, a lo mejor, antes de que se nos olv... antes que pasen como los tres meses que tenemos de vacaciones y como que olvidemos un poco lo que vimos el año pasado.

Participante 10: Entonces, como que darle como un poco más de...

Participante 11: De énfasis.

Participante 10: Sí, de... a la interpretación. Así como aplicarle más a la interpretación.

Entrevistador: Ya, o sea, hacerlo parte del curso. Claro, en el fondo ustedes lo vieron porque les quedó tiempo

Participantes: Sí, claro.

Participante 7: No hubo paro.

(Risas)

Entrevistador: ¿Sí? Ya, y las estrategias que ustedes aprendieron en esos dos cursos, las estrategias de por ejemplo... bueno, todas las... todo lo que usaron, pausa, ¿qué más les conté? Lo de los adjetivos, todo lo que aprendieron con eso, ¿lo siguen usando hoy en día?

Participante 9: Yo creo que lo que más ocupamos es el... son la... el desfase, más que los otros, es que no sé.

Participante 12: Los adjetivos igual porque a veces hay que ser como... tener como un rango más amplio pa' saber qué palabra hay que utilizar.

Participante 7: No sé, igual uno de repente se casa con algún término.

Entrevistador: Sí, ya.

Participante 7: Pero encuentro que lo que más me ha servido por ejemplo fue el calco.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Porque ahí uno se va dando cuenta de... de que por ejemplo hay palabras... uno las ve y uno tiene esa... esa ganas de decirlo tal cual suena, pero es como no uno...

Participante 11: No siempre se puede.

Participante 7: ... uno analiza el mensaje y dice: "No, hay una mejor palabra para esto".

Entrevistador: Ya, entonces ahora con lo que aprendieron antes, ¿esas estrategias les permiten a ustedes tomar mejores decisiones?

Participantes: Sí

Entrevistador: ¿Sí?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Bien, ¿hay algo de los dos cursos que no les haya gustado? ¿Alguna estrategia que se usó? O ¿algo que les generó ruido?

Participante 10: Quizás el portafolio se volvía un poco tedioso.

Participante 11: Si

Entrevistador: Ya.

Participante 10: Así como el hecho de...de que tener tanto tiempo para hacerlo o esta fecha, o sea, no digo que haya sido malo, pero de hecho sí sirvió harto porque nos obligaba a practicar en la casa, pero...

Entrevistador: Ya.

Participante 8: O sea es que al principio, al principio como que se volvió tediosos porque uno lo dejaba estar, lo dejaba estar y pa' última hora tú teniai' que hacer todo. Pero, después cuando hicimos lo de las fechas, empezamos a hacerlos por fechas, para tal fechas esto primero audio que vimos al principio, para tal fecha los que vimos al medio. Entonces ahí eran como menos audios que teníamos que hacer y en va...varios tiempos.

Participante 9: Como más organizado.

Participante 7: No, es que de hecho iba a opinar lo mismo. El primer semestre fue como ya la profe dijo: "A fin de semestre tiene que entregarme el portafolio".

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Y como que yo por lo menos acumulé todas las actividades, ah, en el último mes y a veces ni siquiera recordaba lo que vimos en el primer mes.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Entonces, después fue una compañera la que dijo: "¿No será mejor hacer... poner fechas todos los meses o al fin de que ciertas unidades, al fin de ciertos ejercicios?" Porque así tenemos el ejercicio, en teoría, fresco.

Entrevistador: Ya.

Participante 7: Y los vamos haciendo progresivamente durante el semestre.

Participante 8: Nos obliga a tenerlos listos en un tiempo, no como al final cuando ya no te acordai' de lo que pasaron al principio.

Entrevistador: Ya. ¿Qué más me ibas a decir?

Participante 12: Era eso, eso y lo de las fechas. Sí.

Entrevistador: Ya, y ¿eso les sirvió? ¿El portafolio?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Y, ¿cómo funcionaba el sistema del portafolio?

Participante 7: Teníamos que hacer el ejercicio, podíamos ocupar el mismo en clases o podíamos buscar uno nosotros.

Participantes: Sí.

Participante 7: La idea es que tenía que ser...teníamos que trabajar de la misma forma que en clases, teníamos que grabarnos con el Audacity, subir ese audio...

Entrevistador: Ya.

Participante 7: ... y junto con el audio, en un Word teníamos que escribir una reflexión acerca de...

Participante 12: Desarrollo del ejercicio, cómo lo habíamos...

Participante 8: O sea, lo que nos costó...

Participante 7: O sea, las estrategias que utilizamos en las partes que nos costaron y después era una...

Participante 11: Y cómo lo resolvimos.

Participante 8: Y los aciertos que tuvimos.

Participante 9: Y los aciertos.

Entrevistador: Ya.

Participante 8: Onda, en este ejercicio pude decirlo todo, no me quedaron ideas incompletas, cosas como...

Participante 9: O sea, apenas uno terminaba el ejercicio tenía que hacer el...

Participante 7: Claro, estaba separado por dos...

Participante 9: No, yo no lo hacía

Participante 7: dos preguntas, me parece...

Participante 9: Sí.

Participante 7: Era una como: “¿cuáles eran las dificultades que encontró y qué estrategias utilizó?” Y la otra era una autoevaluación acerca de qué era lo que más me costó y en qué me fue bien.

Participante 10: Lo que nos pasó al principio con la autoevaluación era que...

Participante 7: No, nos basamos en la pauta.

Participante 10: Claro, eso que nosotros escribíamos no... teníamos... escribíamos no más.

Entrevistador: Ya.

Participante 10: Y después la profe dijo que nos faltaban muchas cosas por... por comentar y ahí puso una pauta. Pero la puso ya después, cuando había pasado hartito tiempo cuando... nosotros no sabíamos por qué nos iba mal en el portafolio...

Entrevistador: Ah.

Participante 10: Era porque las reflexiones no estaban completas, porque no estábamos en base a la pauta que ella había mandado.

Participante 7: Como que juntamos todo en un solo párrafo.

Participante 11: Claro, juntábamos todo.

Entrevistador: ¿Pero tenían una pauta antes?

Participantes: No.

Participante 8: O sea, nos daba como la pauta de evaluación, no más.

Entrevistador: Ya.

Participante 8: Pero...

Participante 7: Así como cómo estructurar el...

Participante 8: Cómo estructurarlo no. Onda como...

Participante 10: Sí qué puntos tienes que tocar.

Entrevistador: Ya.

Participante 8: Eso después lo... lo... lo agregó cuando le preguntamos, parece.

Participante 9: Sí.

Participante 8: No me acuerdo bien.

Participante 12: O sea, cuando vio... cuando vio que estábamos todos muy confundidos ahí fue como: “Ya, voy a hacer mejor una pauta como para que se les haga más simple y puedan... y puedan nombrar, al final, lo que ella quería saber”.

Participantes: Claro.

Participante 8: Esa pauta...

Participante 12: Sí, porque de repente algunos se iban así como en otras cosas que no eran tan importantes entonces la profe prefirió que fuera más guiado... la reflexión.

Participante 8: Y yo creo que eso igual ayudó bastante porque así uno como que realmente pensaba en qué te habia' equivocado. O sea, porque antes uno eras como: "Ya, me equivoqué en esto, esto lo hice bien".

Participante 9: Y uno podía ver, o sea, a lo largo del semestre cuánto había avanzado.

Entrevistador: Ya. Ya, a modo general, siempre manteniéndonos dentro de las estrategias de reformulación y comprensión, ¿hay algo que les gustaría añadir al curso o eliminar definitivamente?

Participante 7: El portafolio (risas).

Participante 12: No, el portafolio no.

Participante 9: El portafolio ayuda caleta.

Participante 8: No, yo creo que lo que habíamos dichos antes.

Participante 11: Sí, era tedioso pero sí sirve.

Participante 7: Un mal necesario.

Participante 8: Yo creo que lo que habíamos dicho antes de agregar... onda, como ver un poco del curso...

Participante 11: Como una pequeña unidad al final de como... hacer como...

Participante 12: Simultanea.

Participante 11: ... una serie, claro, como de...

Participante 8: De introducción. Una introducción a esto que estamos viendo ahora, pero, el año pasado. ¡Qué raro que se escucha todo! Como pa' ir practicando pa' ver si las... todas las técnicas sirven de verdad.

Participante 11: Y así por... por... como decí' tú, claro, ver si las técnicas sirven y como antes de llegar ya al segundo año de especialidad como ya, tal vez con... con ayuda del profe trabajar un tiempito más como...

Participante 8: Como saber qué me falta...

Participante 11: Claro.

Participante 8: ... porque nosotros llegamos acá y nosot... y ahí recién sabemos como: "Oh, ya nos faltó esto". En cambio igual tres meses, no digo que los tres meses alguien que esté en vacaciones lo vaya a hacer, pero va a tener como la idea clara.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Va a llegar al... al segundo año con algo... : "Ah, ya, tengo que recordar de que acá, por lo general, me caigo"...

Participante 8: Claro.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: ... o "en esto me va bien". Eso igual sirve como pa' la confianza.

Entrevistador: ¿Sí? ¿Qué más? Ay, se me olvidó, un minuto. Con respecto a las temáticas que vieron, ¿tienen alguna objeción? ¿Algo que agregar?

Participante 10: Yo en el curso no le quitaría nada.

Entrevistador: Ya.

Participante 10: Le agregaría cosas y quizás un poco más de orden, no sé. O sea, orden del sentido como nos pasó con el portafolio, así de la pauta como empezar desde el principio con esa pauta.

Entrevistador: Ya.

Participante 8: Y con las fechas.

Participante 10: Claro, como desde el principio las fechas.

Participante 12: Pero es que igual yo creo que eso tiene que ver con la malla nueva.

Participante 9: Es que nosotros comenzamos el curso entonces...

Participante 10: Es por eso.

Participante 12: Entonces estaban como experimentando.

Participante 11: Era la prueba po', entonces...

Participante 12: Yo creo que a la profe, claro, le sirvió el tema ese de... claro, ahora yo creo que la pauta se... se usa porque vio que a nosotros nos contó de primera así como hacer una buena reflexión de los ejercicios. Entonces, no... no creo que sea así como... no sé, como juzgar tanto así el este porque de cierta forma éramos nosotros los primeros que empezábamos con la... con el cambio de malla entonces no...

Participante 8: Yo creo que también la temática estaba bien porque como estábamos partiendo no nos podían tirar con algo que fuera muy difícil como ahora que es ciencias sociales que vemos otras cosas, sino que vimos los adjetivos, el clima y todas esas cuestiones...

Participante 10: ¿De qué eran esos documentos de conferencia? Cuando dio un documento de conferencias de entre traducciones como de cuatro idiomas.

Participante 11: ¡Ah!

Participante 10: Entonces esos nos acercó un poco más a lo que vemos ahora.

Participante 11: Era algo distinto a *weather and temperature*.

Entrevistador: Ya, pero, o sea, ¿no les hubiera gustado tener temas un poco más técnicos?

Participante 7: Tuvimos igual medi...

Participante 10: Ese fue como el más técnico que tuvimos.

Participante 11: Es que para...

Participante 7: Pasamos medicina, también.

Participantes: Sí.

Participante 11: Sí pero claro, si po' hicimos un prueba de... de... con audios de medicina, enfermedades cosas así. Pero...

Participante 7: De enfermedades.

Participante 10: Ah, pero eran como simples.

Participante 11: Pero es que por eso, a eso me refiero a que fue un tema como más específico, pero el rango y como las palabras que nos teníamos que manejar igual era sencillo. Entonces, yo pienso en esos momentos, en mi o en otros compañeros con los que se podía conversar, como para ese nivel o en ese momento en el que estábamos, igual era como no una ayuda pero era como accesible.

Entrevistador: Adecuado.

Participante 11: Adec... claro, adecuado porque yo creo que igual podemos ahora con lo mismo que estamos trabajando ahora con... por ejemplo, ciencias sociales, pero trabajar con otras

palabras más... más... más sencillas. Pero como ya estamos en otro año, estamos... entonces, tiene que ser casi como lo que se habla en ciencias sociales, al hueso, por así decirlo.

Entrevistador: Ya.

Participante 11: Entonces, yo creo que para... para ese entonces para ser primer año de especialidad estaba adecuado, en lo que vimos. Seguramente, pueden ser como siempre variarse en otros temas, pero el rango...

Entrevistador: Entonces en el fondo...

Participante 9: La complejidad.

Participante 11: ... claro, la complejidad.

Entrevistador: ¿Todos piensan lo mismo?

Participantes: Sí.

Entrevistador: Oye, y los temas, en el fondo al ser un poco más cotidianos, ¿les ayudó un poco al tema de la comprensión? ¿Comprender lo que estaban...?

Participante 11: Por ejemplo, trabajamos creo que también con turismo, ¿o no?

Participantes: Sí.

Participante 11: Ya, *the weather and temperature*, pero ya cuando nos pasamos a medicina ya ahí era como obvio que algunas cosas iban a ser un poco más...

Entrevistador: Pero, ¿eso lo vieron este año?

Participantes: No.

Participante 10: No, o sea, medicina general, enfermedades generales.

Participante 8: Así como tuberculosis...

Participante 11: Pero si, por ejemplo, habían palabras que nos podían, este, enredar más o las podíamos desconocer pero no era la gran cosa.

Participante 12: Y de igual manera esos... esos temas los pasamos en lengua inglesa.

Participantes: Sí.

Participante 12: O sea, pasamos enfermedades también entonces claro tenía que ver también con lo que estábamos pasando en... o sea, no lo que estábamos pasando, lo que pasamos en...

Participante 8: Lo que habíamos visto en primer año.

Participante 12: Sí, en Lengua 1.

Participante 11: Y tuvimos, igual, suficiente tiempo como para hacerse un glosario y buscar, investigar.

Participante 12: Preparar tema, sí. O sea, es que en eso...en eso partía la clase, también. La profe era como: "Ya, vamos a empezar con este tema. Hagamos, empiecen... partamos como por buscar palabras que quizás no conozcamos, hacer el glosario" y, después, íbamos a los audios. No era así como que de una. Entonces, yo creo que claro tenía como sus grados de complejidad para el nivel en el que estábamos, pero de igual manera nos daba tiempo para prepararnos.

Entrevistador: Ah, ya.

Participante 11: Claro. Yo valoro mucho eso de los dos cursos que...

Entrevistador: ¿Trabajaron con muchos glosarios?

Participante 11: Trabajamos bastante.

Participante 12: Sí.

Participante 11: La... la... o sea, no se po', cualquier cosa que nos... la profe nos decía: "Ahora vamos a hacer equis cosa" teníamos... tenía... yo encuentro que... me imagino que ella organizó

como súper bien el tiempo de las clases para que nosotros pudiéramos investigar y llegar como preparados a lo que íbamos a hacer.

Participante 10: Claro, porque nos decía...

Participante 8: Nos decía no sé po, nos tocaba un jueves y nos decía: “Ya, para la próxima clase vamos a ver este video, relacionado con este tema. Busquen vocabulario y lleguen con el vocabulario listo”.

Entrevistador: Esa es otra estrategia de comprensión.

Participantes: Sí.

(Risas)

Entrevistador: Sí, po’.

Participante 8: Entonces, como ya habíamos visto, lo habíamos escrito en el cuaderno...

Participante 10: Entonces, nos... nos hacía trabajar en la casa.

Participante 8: Sí, po.

Participantes: Sí, también.

Participante 8: Igual era más fácil entender el... el video porque era como si no entendíamos una palabra la buscábamos en le glosario que teníamos.

Participante 12: Llegar con el equivalente y toda la cosa, sino sabíamos la palabra.

Entrevistador: Ya, ¿no sé si hay algo que les gustaría agregar? ¿Alguna estrategia que se les haya ocurrido, ahora, que usaron? ¿No? ¿Ninguna otra estrategia? ¿Algo que quieran agregar sobre los cursos?

Participante 12: No, yo encuentro que está bien.

Participante 10: Está bonito.

Participante 12: Sí, me gusta

(Risas)

Entrevistador: O sea, ¿ustedes están contentos con el curso?

Participantes: Sí.

Participante 10: Ahora... ahora.

Participante 8: O sea, es que uno cuando está en el curso en... como haciéndolo como que uno dice: “Oh, pero tantas tareas, tantas cosas” pero, en realidad, ayuda.

Participante 9: Ahora, uno se da cuenta de que sirvió.

Participante 7: Estaba pensando quizás agregar algo que tenga que ver como con la improvisación, algo para evitar usar los... los *fillers*, así como el “eh”, “mmm”. Lo estaba viendo ayer con el profe Pedro o fue... no fue en la mañana que nos avisó, el hecho de que podríamos utilizar... siempre guardar frases hechas, en caso de que lo necesitaríamos...

Participante 10: Los comodines que...

Participante 7: Los comodines, claro, para evitar esas pausas incómodas, esos silencios incómodos. Por lo menos...

(Silencio)

Participante 10: Como ese.

Participante 7: Como ese. Entonces, yo por lo menos siento que estoy un poco...poco preparado para utilizar ese tipo de estrategias.

Participante 8: Pero es que yo creo que hacer eso en el curso anterior, cuando estamos como que recién partiendo, es como muy antes, porque como recién vamos empezando...

Participante 12: Yo creo que podría ser más como estrategias al momento... o sea, es que no sé si sea así como... porque, claro, como no estábamos interpretando en sí, no tiene mucho sentido así como: “No, usen tantos *fillers*” Y, claro, que nos enseñen como a no usar el “eh” o el... las omisiones o no sé, no sé.

Participante 11: Pero es que igual eso lo podí como... yo... yo viéndolo como por el lado escrito, igual es como bueno anticiparse un poco igual como decía el... anticiparse un poquito a consecutiva y... y a simultánea, ¿por qué? Porque, por ejemplo, no sé si se han dado cuenta, pero en este año el *feedback* que nos da el profe Pedro si tú lo usai’ mucho esos *fillers* está mal, ¿cachai’? Entonces, por ejemplo, yo por lo que me han... me han dicho profes cuando hablo no digo mucho “eh”, “mmm”, pero hay muchas otras personas que sí y por lo general uno no se da cuenta de eso po’, si es porque... si es porque el profe no te dice o no te di’ cuenta netamente, el “mmm”. En especial que yo me he... yo he notado que hay compañeras que en español es distinto y en inglés es... es, o sea, en... son es distinto en uno es “mmm” en otro es “eh”. Y hay unos que lo hacen como al revés o tienen uno, entonces, al menos en este año, ya es como que te lo empiezan a... como para ser más concreto, a descontar o a tener en cuenta. Entonces, igual podría ser como algo... como una pequeña punto de uno... como que: “Téngalo en mente, chiquillos” como esto.

Participante 8: Como que les dieran una hoja o que les pasaran la materia, no como que se los empezaran a descontar y como que a ver al tiro, sino que...

Participante 11: No, si po’, como que los practiquen.

Participante 8: ... como una introducción a lo mejor a... al tema de lo que uno tiende hacer en las interpretaciones.

Entrevistador: ¿Están todos de acuerdo con eso? ¿Todos piensan igual? No, tú no. No, ¿Por qué no? Cuéntame.

Participante 12: O sea, no, por lo que dije. Creo que va como más... porque ahora el profe Pedro nos ha dicho que eso se... lo vamos a, o sea, como a mejorar... se supone que se tiene que mejorar ahora porque estamos ahora interpretando en sí, entonces en ese momento yo creo... porque, o sea, no sé, quizás... no, no sé. Es que creo que no es necesario en... en esa etapa, según yo.

Participante 10: O sea, el hecho de tenerlos en cuenta es como ya algo.

Participante 12: Claro.

Participante 10: Más que empezar a mencionarlo ahora, porque recién ahora nos estamos dando cuenta.

Participante 11: Por eso digo, empezar a darte cuenta.

Participante 8: En la práctica, porque ahora ya lo estamos haciendo.

Participante 10: Entonces, como en vez... nos... ahora es la práctica, pero antes como... como tenerlos en... saber que existen y saber que existen estos problemas.

Entrevistador: Ah, ya.

Participante 8: Más como solo la información, yo creo.

Participante 11: Sí.

Participante 8: “Oigan cuando interpretan están los *fillers* ‘eh’, ‘ah’, ‘mmm’”.

Participante 11: Hacer como decía como algo más didáctico, como improvisado, como donde se tengan... donde los alumnos tal vez como lo tengan en mente y puedan como... o tengan que evitarlo.

Participante 8: Pero no evaluado, porque lo empezamos a ver más evaluado, ahora.

Entrevistador: Ya, eso sería, ¿no sé si quieren agregar algo más?

Participantes: No.

Entrevistador: ¿No? ¿Todo bien? ¿No? Ya, entonces eso sería la sesión, muchas gracias por la participación.

Anexo 5: Validación grupo focal



VALIDACIÓN INSTRUMENTO

Estimado/a

Junto con saludar muy cordialmente, agradezco a usted la validación del instrumento de recogida de información que se adjunta. Este documento es parte del estudio titulado "Percepción alumnos de interpretación acerca de las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación", que se enmarca en la tesina para optar al grado académico de Licenciado en Lengua Inglesa y posteriormente al título profesional de Intérprete Inglés-Español.

Estudio

Esta investigación se enfoca en contribuir al proceso de formación de futuras generaciones de intérpretes, bajo la premisa de que el aprendizaje es un proceso integral, que se construye mediante el trabajo cooperativo entre ambas partes involucradas, es decir, profesores y alumnos.

El objetivo general de esta investigación es conocer la percepción de los alumnos con

Instrumento

El instrumento utilizado para la investigación es un grupo focal.

Atentamente,

Paula Muñoz Valenzuela

Estudiante del Programa de interpretación Inglés – Español, Taller de Titulación, PUCV.

ADJUNTAR INSTRUMENTO

Los ejes de interés para esta investigación son:

- a) Estrategias de enseñanza
- b) Competencia comprensión y reformulación
- c) Students' voices.

1.- Participantes definirán los conceptos de reformulación y comprensión bajo lo su propio entendimiento.

2.- ¿Qué estrategias pedagógicas para desarrollar la habilidad de comprensión, que haya sido aplicada en clases, conocen o recuerdan?

3.- ¿Qué estrategias pedagógicas para desarrollar la habilidad de reformulación, que haya sido aplicada en clases, conocen o recuerdan?

A propósito del instrumento, ¿considera usted que éste es apropiado respecto a los objetivos de la investigación? ¿Por qué?

Es posible que usted quiera añadir alguna opinión o visión personal sobre algo que no ha sido preguntado, pero que está relacionado con alguno de los focos planteados:

Fecha Validación:

Anexo 6: Validación protocolo metodología



VALIDACIÓN DE PROTOCOLO METODOLÓGICO

Estimado/a

Junto con saludar y agradecer su buena disposición, presento a continuación la estructura del trabajo de campo que forma parte del trabajo de investigación titulado "Percepción alumnos de interpretación acerca de las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación".

Este estudio se da dentro del contexto de trabajo final del Taller de Titulación de Interpretación en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso para optar al grado académico de Licenciado en Lengua Inglesa y, posteriormente, al título profesional de Intérprete inglés-español.

Estudio

Esta investigación tiene por objetivo conocer la percepción de los alumnos con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación, con el fin de contribuir al proceso de formación de futuras generaciones.

Participantes

Los participantes de este estudio aceptaron participar de manera voluntaria y con la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Los participantes corresponden a los alumnos de la carrera de Interpretación Inglés-Español, que actualmente se encuentran cursando la asignatura de Interpretación de las Ciencias Sociales 1.

Tarea

Primero que todo, es necesario establecer que el instrumento empleado para la realización de esta investigación consiste en un grupo focal (*focus group* en inglés), que a grandes rasgos puede ser definido como un espacio de opinión, en el cual los participantes expresan su sentir, pensar y vivir, y es mediante estas explicaciones que se pueden obtener datos cualitativos (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2012). Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos a lo largo de la investigación, el grupo focal tendrá como eje central los conceptos de: a) estrategias de enseñanza; b) competencia comprensión y reformulación; y c) students' voices.

Por otra parte, como ya se mencionó con anterioridad, los sujetos de estudio corresponden a trece alumnos de tercer año de la carrera de interpretación, que se encuentran cursando la asignatura Interpretación de las Ciencias Sociales 1. Cabe mencionar que se accedió a ellos mediante una reunión en la sala de clases y luego de contextualizarlos con respecto a los aspectos más relevantes de la investigación, se les invitó a participar de forma voluntaria. Es así, como finalmente se procedió a tomar los datos de aquellos que querían contribuir con el estudio, para poder coordinar las sesiones acordadas.

Con respecto al experimento, este se llevará a cabo en dos sesiones, puesto que se dividirá a los trece estudiantes en dos grupo (uno de 6 y otro de 7 alumnos), con el fin de poder manejar el grupo de manera óptima y tener la posibilidad de profundizar un poco más en sus respuestas.

Ambas sesiones se llevarán a cabo de la misma forma. Primero, se les explicará el objetivo del estudio para que sus respuestas sean acorde a lo que se busca. Una vez establecido el objetivo, se le pedirá que definan los conceptos de reformulación y comprensión bajo lo su propio entendimiento. De igual forma se les planteará la pregunta de inicio: ¿qué estrategias pedagógicas para desarrollar la habilidad de comprensión, que haya sido aplicada en clases, conocen o recuerdan?, para luego continuar con la siguiente: ¿qué estrategias pedagógicas para desarrollar la habilidad de reformulación, que haya sido aplicada en clases, conocen o recuerdan? Una vez que se haya agotado este recurso, se le presentarán las estrategias empleadas en el curso de Desarrollo de Habilidades para la interpretación 1 y 2, las cuales fueron discutidas con la profesora a cargo de dicha asignatura.

Es así, como una vez que hayan respondido a dichas interrogantes, nos enfocaremos en la utilidad de dichas estrategias, es decir se les preguntará acerca de qué les parecieron, si desde su perspectiva estas fueron útiles o no, cómo se sintieron con la aplicación de dichas estrategias, si existe algo que cambiarían o les gustaría añadir para el desarrollo de las estrategias mencionadas, etc.

Finalmente, es preciso mencionar:

1. El rol del investigador solo será actuar como mediador.
2. Las preguntas mencionadas anteriormente no constituyen la totalidad de preguntas, puesto que en el desarrollo de la actividad pueden ir surgiendo otras.
3. Las preguntas previamente establecidas buscan mantener los ejes de la investigación.
4. Las preguntas que se presenten solo buscan orientar las respuestas, más no influenciarlas.
5. Asimismo, en caso de que exista alguna diferencia de opiniones con respecto a un tema, los sujetos de estudio serán guiados para que intenten llegar a un consenso (en la medida de lo posible).

¿Cree usted que el instrumento presentado es apropiado para la investigación y sus objetivos? Si es así, ¿por qué?

¿Tiene alguna opinión o comentario que quisiera añadir sobre el protocolo descrito?

Fecha de Validación:

Se despide atentamente,

Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante de Interpretación inglés-español
PUCV

Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica, 2(1), 55-60. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF

Anexo 7: Consentimiento informado



Consentimiento Informado de Participación como sujeto en trabajo de investigación del programa de Interpretación inglés-español para optar al grado de Licenciado en Lengua Inglesa.

Dirigido a:

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar como sujeto en el proyecto de investigación enmarcado en el trabajo de investigación del Taller de Titulación del Programa de Interpretación inglés-español del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la PUCV titulado "Percepción alumnos de interpretación acerca de las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación" desarrollado por el estudiante, Srta. Paula Muñoz Valenzuela, con la guía del Profesor Pedro Pavez Gamboa.

Este estudio tiene como objetivo conocer cuál es la percepción de los alumnos con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación. Dada su condición de alumnos de Interpretación de las Ciencias Sociales 1, se le solicita su participación y firma del presente consentimiento informado.

Los alcances y resultados de este trabajo de investigación se relacionan con conocer la percepción de los alumnos con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y reformulación. Los resultados aportarán el conocimiento necesario que apuntará a contribuir al proceso de formación de futuros intérpretes. La participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la salud e integridad física y psíquica de quienes participen del estudio.

Todos los datos que se recojan serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines de la investigación. El responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, será el estudiante responsable del trabajo de investigación, junto con su profesor guía,



quienes tomarán todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos.

El estudiante responsable del trabajo de investigación asegura la total cobertura de costos del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico alguno.

La participación en este estudio no está asociada ni condicionada a actividad docente alguna, ni a ningún tipo de medición cuantitativa ni cualitativa de su desempeño profesional.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es completamente libre y voluntaria, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

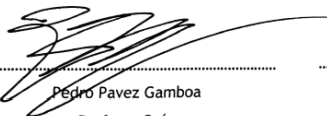
Si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos se comunique con el docente Guía de este estudio, Profesor Pedro Pavez Gamboa, Departamento de Traducción del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (pedro.pavez@pucv.cl).


Desde ya le agradecemos su participación.

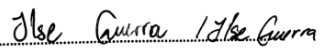
Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

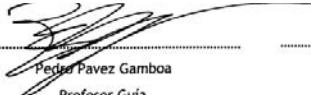
Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable


Nombre y firma participante

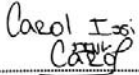

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

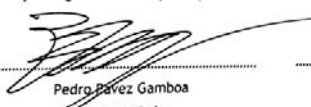

Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable



Ilse Guerra
Nombre y firma participante



Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

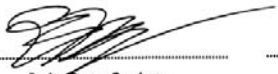

Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable



Carol Iosi
Nombre y firma participante

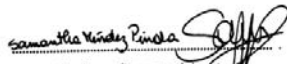

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable


Catalina Cepeda
Nombre y firma participante

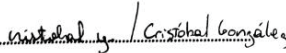

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

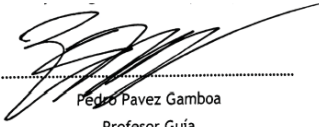

Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable



Samantha Ríos
Nombre y firma participante

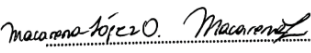

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable

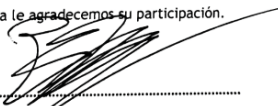

Cristóbal González
Nombre y firma participante

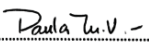

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

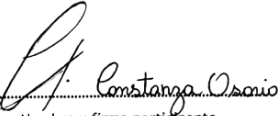

Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable

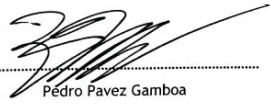

Macarena López
Nombre y firma participante

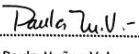
Desde ya le agradecemos su participación.

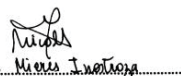

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

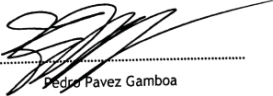

Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable

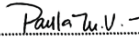

Constanza Osorio
Nombre y firma participante

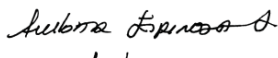


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable

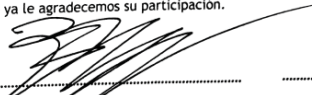

Nicole Muñoz Valenzuela
Nombre y firma participante

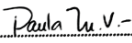

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

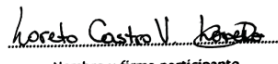

Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable



Nombre y firma participante

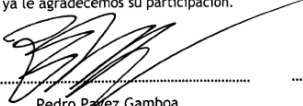
Desde ya le agradecemos su participación.



Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

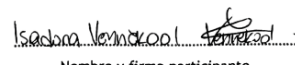

Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable


Nombre y firma participante

Desde ya le agradecemos su participación.



Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable


Nombre y firma participante


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Paula Muñoz Valenzuela
Estudiante Responsable


Nombre y firma participante
Deborah Torres Guerra.