

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

Estrés físico y psicológico en los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la PUCV respecto de las modalidades de feedback oral y escrito: un estudio comparativo
Carrera Interpretación Inglés-Español
Trabajo final para optar al grado de LICENCIADO EN LENGUA INGLESA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Estudiante: Leslie Lemus
Profesor guía: Pedro Pavez
15 junio 2018

Agradecimientos

A mi familia y amigos, por el apoyo incondicional, ustedes saben quiénes son. Mención especial a mi amiga, Masiel Zepeda, gracias por todo. Finalmente, a mi profesor guía, Pedro Pavez, por su constante apoyo y ayuda durante esta investigación.

Estrés físico y psicológico en los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la PUCV respecto de las modalidades de feedback oral y escrito: un estudio comparativo

RESUMEN

Un recurso clave utilizado en el proceso de evaluación en la interpretación es el feedback (Pavéz, 2012). Gracias a este, los intérpretes mejoran sus fortalezas y corrigen sus errores, mejorando así su proceso de aprendizaje y enseñanza. (Cárdenas y Delso, 2016). Es por esto que, a priori, se asume que la retroalimentación siempre debería tener un impacto positivo en los intérpretes. No obstante, puede ser que la percepción de los estudiantes no siempre sea tal.

El objetivo de este estudio es comparar el estrés físico y psicológico de los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) respecto de las modalidades de feedback oral y escrito.

La metodología utilizada para alcanzar el objetivo será medir los signos fisiológicos que indiquen estrés en una pre-fase y antes y después de la entrega de feedback en una situación de interpretación, además de responder el cuestionario de percepción ICAS antes y después de la entrega de feedback para registrar cómo es percibido y cómo varía el estrés.

Los resultados arrojan que psicológicamente el feedback escrito causa más estrés que el oral, sin embargo, físicamente, no existe gran diferencia entre ambas modalidades.

Key words: feedback, estrés, percepción, estudiantes

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDOS

i.	INTRODUCCIÓN.....	1
ii.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
iii.	MARCO TEÓRICO.....	4
	A. Formación	5
	a.1. Formación en la interpretación	5
	a.2. Formación en la interpretación en Chile	6
	a.3. Formación en la interpretación en la PUCV.....	8
	B. Feedback	9
	b.1. Feedback	9
	b.2. Feedback en la interpretación	10
	b.3 Feedback en la interpretación en la PUCV	11
	C. Estrés.....	12
	c.1. Definición de estrés	12
	c.2. Estrés en la interpretación	14
	D. Percepción.....	15
	d.1. El concepto de percepción	15
iv.	METODOLOGÍA	17
	A. Participantes.....	17
	B. Instrumentos	18
	b.1. Instrumento de medición de estrés psicológico.....	18
	b.2. Instrumentos para medición de signos de estrés fisiológico.....	18
	C. Trabajo de campo	19
	D. Estrategia de indagación	20
	E. Análisis de datos	21
	e.1. ICAS	21
	e.2. Datos de estrés fisiológico.....	21
v.	RESULTADOS	22
	A. Resultados ICAS	22
	B. Resultados estrés fisiológico	23

	b.1. Frecuencia cardíaca.....	24
	b.2. Frecuencia respiratoria	24
	b.3. Temperatura	25
	b.4. Presión arterial.....	26
vi.	DISCUSIÓN	28
vii.	CONCLUSIÓN.....	30
viii.	REFERENCIAS.....	33

ÍNDICE DE ANEXOS Y FIGURAS

ANEXOS

i.	Anexo 1: Cuestionario ICAS	39
ii.	Anexo 2: Consentimiento informado.....	42
iii.	Anexo 3 Validación protocolo metodológico	49
iv.	Anexo 4: Transcripciones feedback oral.....	61
	a. Anexo 4.1: Transcripción feedback oral participante 3.....	61
	b. Anexo 4.2: Transcripción feedback oral participante 5.....	61
	c. Anexo 4.3: Transcripción feedback oral participante 7.....	61
	d. Anexo 4.4: Transcripción feedback oral participante 9.....	61
	e. Anexo 4.5: Transcripción feedback oral participante 10.....	62
v.	Anexo 5: Feedback escrito.....	63
	a. Anexo 5.1: Transcripción feedback oral participante 1.....	63
	a. Anexo 5.2: Transcripción feedback oral participante 2.....	64
	a. Anexo 5.3: Transcripción feedback oral participante 3.....	65
	a. Anexo 5.4: Transcripción feedback oral participante 4.....	66
	a. Anexo 5.5: Transcripción feedback oral participante 5.....	67
	a. Anexo 5.6: Transcripción feedback oral participante 6.....	68
	a. Anexo 5.7: Transcripción feedback oral participante 7.....	69
	a. Anexo 5.8: Transcripción feedback oral participante 8.....	70
	a. Anexo 5.9: Transcripción feedback oral participante 9.....	71
	a. Anexo 5.10: Transcripción feedback oral participante 10.....	72
vi.	Anexo 6: Pauta feedback escrito de Cárdenas y Delso	73
vii.	Anexo 7: Resultados individuales ICAS.....	74
viii.	Anexo 8: Resultados individuales estrés fisiológico.....	76

TABLAS

i.	Tabla 1: Información participantes	18
----	--	----

FIGURAS

i.	Figura 1: Diagrama trabajo de campo.....	20
ii.	Figura 2: Resultados ICAS	23
iii.	Figura 3: Resultados frecuencia cardíaca	24

iv.	Figura 4: Resultados frecuencia respiratoria	25
v.	Figura 5: Resultados temperatura	25
vi.	Figura 6: Resultados presión arterial	26

i. INTRODUCCIÓN

Actualmente, gracias a la globalización y la necesidad de comunicar rápidamente los conocimientos y nuevos descubrimientos, existe una creciente necesidad de contar con profesionales especializados que aseguren una transmisión fidedigna de la información (Lema, 2013).

Esta labor es llevada a cabo por intérpretes, quienes a través de un proceso de formación, adquieren las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo un buen desempeño. Durante este proceso, los docentes desarrollan un rol fundamental al guiar a los estudiantes hacia la mejora de sus habilidades. Una de las herramientas utilizadas durante el proceso es el feedback o retroalimentación (Canabal y Margalef, 2017).

El feedback, en un contexto formativo, se entiende como un análisis llevado a cabo entre profesores y estudiantes, respecto de los resultados obtenidos en una evaluación en relación a los criterios propuestos, también se determinan acciones para mejorar las metas de aprendizaje (Amaranti, 2010). Es por esto que la entrega de feedback que sea hecha de forma correcta debería implicar un impacto positivo en los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo a un estudio reciente, el efecto del feedback podría no fortalecer la seguridad de los participantes, sino que, al contrario, disminuirla (Galeas, 2017).

Para la disciplina de la interpretación, los estudios acerca del feedback o retroalimentación, para ser más específicos, los que se centran en la percepción que tienen los intérpretes en formación acerca de este, presentan interés, ya que contribuyen a la formación de nuevos profesionales y a su vez son un aporte a los métodos de enseñanza de los profesores (Pavez, 2012).

La presente investigación tiene como objetivo comparar el estrés físico y psicológico de los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) respecto de las modalidades de feedback oral y escrito. Se pretende alcanzar el objetivo a través de la medición de los niveles de estrés, tanto psicológico y físico, después de recibir feedback en modalidad oral y escrita. Los resultados muestran que psicológicamente el feedback escrito causa más estrés que el oral; sin embargo, físicamente, las modalidades se mantienen a la par.

Esta investigación está organizada de la siguiente manera. En primer lugar, se encuentra la sección del marco teórico donde se presentarán los antecedentes teóricos de la investigación. Luego, se encuentra la sección de metodología, en la cual se detalla cómo fue el procedimiento de la investigación. Posteriormente se da paso al apartado de resultados. Le sigue una sección de discusión, en la cual se interpretan los resultados obtenidos en relación a los objetivos de la investigación. Finalmente, en el apartado de conclusión, se resume el trabajo realizado y aportes, además, se expondrán las limitaciones y proyecciones de la investigación.

ii. **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La interpretación es un acto comunicativo en el cual el intercambio de información no se realiza en solo un idioma, sino que en dos o más. Además de encontrar a un emisor y receptor, encontramos a un tercer involucrado, el intérprete. El intérprete debe oficiar de mediador al recibir el mensaje que se emite en la lengua origen, decodificar el sentido codificado de este, posteriormente deberá reformular el mensaje en la lengua meta y finalmente transmitirlo a los receptores a los que está destinado (Drallny, 2000, citado en Cárdenas y Delso 2016).

Un intérprete debe tener la capacidad de escuchar con atención, entender el sentido de lo que se comunica en ambas lenguas y a su vez, saber reformular las ideas rápidamente y con claridad. Al realizar tareas de carácter analítico, de memoria y habilidad, es fácil entender que la capacidad mental de un intérprete es puesta a prueba de forma constante (García, Caballero y Trujillo, 2009).

Para adquirir las habilidades necesarias para ser intérprete, se debe llevar a cabo un proceso de formación en el cual el estudiante será guiado por docentes para lograr el mejor desempeño posible. Dentro del proceso de formación, la evaluación es clave en el proceso de aprendizaje (Dominguez, 2015, citado en Cárdenas y Delso 2016). A su vez, la evaluación formativa debe contar con suficiente información acerca de los errores y aciertos que se produjeron, además de los criterios utilizados para evaluar y sugerencias que apunten hacia la mejora de los resultados (Zabalza, 2006; citado en Cárdenas y Delso, 2016).

Un recurso clave utilizado para evaluar el desempeño de un intérprete es el feedback (Pavéz, 2012), entenderemos feedback por la información proporcionada por un agente (un profesor, compañero, libro, padre, etc.) respecto a un determinado desempeño (Hattie y Timperley, 2007). Gracias a este recurso, es posible que los intérpretes en formación reflexionen acerca de su desempeño, sean capaces de determinar cuáles son sus puntos fuertes y de esta forma poner más atención a los débiles para que sean mejorados paulatinamente, promoviendo así una mejora en su proceso de aprendizaje y enseñanza. (Cárdenas y Delso, 2016). Es por esto que, a priori, se asume que la retroalimentación siempre debería tener un impacto positivo en los intérpretes. No obstante, puede ser que la percepción de los estudiantes no siempre sea tal.

Esta interrogante surge a raíz de las conclusiones de Galeas (2017), estudio en cual se analizaron las estrategias que utilizan los estudiantes para lidiar con el estrés causado por la interpretación. Una de las conclusiones que este análisis arrojó, fue que el feedback, en vez de tener un impacto positivo en los estudiantes, como se espera que sea, disminuyó la seguridad de estos y contribuyó a un aumento en los niveles de estrés.

Sabemos que en el campo de la interpretación se ha abordado con anterioridad el tema feedback (Pavéz, 2012; Gillies, 2013 y Cárdenas y Delso, 2016), sin embargo, si hablamos de estudios que analicen específicamente las percepciones que tienen los intérpretes acerca de este, el tema no se ha abordado en profundidad. Es por esto que la presente investigación tiene como objetivo comparar el estrés físico y psicológico de los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto de las modalidades de feedback oral y escrito. Se pretende alcanzar el objetivo a través de la medición de los niveles de estrés, tanto psicológico y físico, después de recibir feedback en modalidad oral y escrita.

Como este es un tema que ha sido escasamente abordado en previas investigaciones, lo que se busca es poder contribuir lo más posible a las prácticas docentes a la hora de entregar el feedback y de esta forma también contribuir al proceso de formación de nuevos intérpretes en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En base a lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Bajo qué modalidad de entrega de feedback los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la PUCV se sienten y están más estresados?

El objetivo general de esta investigación es:

- Comparar las percepciones y datos objetivos que indiquen estrés en los estudiantes respecto del feedback oral versus feedback escrito.

Objetivos específicos:

- Definir el concepto de feedback.
- Definir el concepto de percepción.
- Definir estrés físico y psicológico.
- Conocer el estrés físico y psicológico respecto al feedback oral.
- Conocer el estrés físico y psicológico respecto al feedback escrito.

iii. MARCO TEÓRICO

En esta sección, se detalla el marco conceptual dentro del cual se enmarca la investigación. El marco está dividido en tres capítulos. El primer capítulo se centra en la formación en interpretación, donde se considerarán aspectos históricos acerca del tema, como las primeras escuelas de formación, por qué surgieron y cómo se formaban los intérpretes en un comienzo. Esto será abarcado desde un plano más general, luego se abordará la formación en interpretación en Chile y la PUCV. En el segundo capítulo se detalla el tema feedback, tanto definiciones como modalidades de entrega y propósito. Al igual que en el primer capítulo, el tema se abordará desde lo general a lo particular, partiendo por feedback en general, pasando por el feedback en la interpretación y finalmente llegando al feedback en la interpretación en la PUCV. Finalmente, en el tercer capítulo se detalla el tema estrés, se definirán los conceptos de estrés tanto físico como psicológico y finalmente se abordará el estrés en la interpretación, sus causas y estrategias de manejo. Sin embargo, antes de comenzar a detallar las secciones anteriormente mencionadas, es necesario indagar en el estado actual de las investigaciones acerca del feedback y estrés en el campo de la interpretación.

La interrogante de esta investigación surge a partir de las conclusiones de Galeas (2017), estudio que describe las estrategias de manejo de estrés que utilizan un grupo de estudiantes de la carrera de interpretación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. A pesar de que este estudio no se centra específicamente en el tema feedback, una de sus conclusiones es que este recurso, en vez de tener un impacto positivo y aumentar la seguridad de los estudiantes, la disminuye y aumenta los niveles de estrés.

En el estudio de Kao (2013) se establecen las tres estrategias más utilizadas por estudiantes taiwaneses para disminuir el estrés: en primer lugar, la estrategia de resolución de problemas; en segundo lugar, la estrategia de evasión; y tercero, la estrategia de búsqueda de apoyo social.

Si bien es cierto, el estrés relacionado a la interpretación ha sido investigado con anterioridad (Jiménez y Pinazo, 2001; Kurz, 2003; Korpál, 2016a, 2016b y Galeas 2017), la gran mayoría de las investigaciones se centran en el estrés fisiológico (Klonowicz, 1994; Moser-Mercer et al., 1998 y Kurz, 2003).

En cuanto a feedback, en el estudio de Cárdenas y Delso (2016), se propone una nueva pauta escrita con criterios de evaluación establecidos para la entrega de feedback, esta pauta está basada en las de Gillies (2013) y Ponce (2011), esto se realiza en base a la falta de una retroalimentación sistemática en el proceso de formación de intérpretes en la PUCV. Al analizar las entrevistas con los estudiantes, se demuestra que la pauta tiene un impacto positivo en estos, ya que al realizarse en modalidad escrita, permite a los alumnos recordar sus errores y fortalezas para futuras interpretaciones. En este contexto,

otro autor que ha investigado acerca del feedback como aporte en la formación de intérpretes, en específico en la PUCV, es Pavez (2012), en su trabajo se detallan diferentes modalidades de entrega de feedback en las aulas y también el uso de plantillas o pautas para la entrega de este.

Siguiendo la línea del tema feedback, los estudios que existen, detallan pautas, definiciones y criterios de calidad (Amaranti, 2010; Gillies, 2013; Pavéz, 2012 y Cárdenas y Delso, 2016), sin embargo los estudios que abordan el estrés relacionado a la retroalimentación y su percepción en los intérpretes en formación, son escasos, si hablamos de estudios realizados en Chile, en particular, estos son nulos. Es por esto que los resultados de esta investigación serán relevantes para el proceso de formación de intérpretes chilenos, para ser más específicos, en la PUCV.

A. FORMACIÓN

a.1. Formación en interpretación

La interpretación es una actividad tan antigua como la traducción (Valdivia, 1995) y a pesar de que esta se remonta a la época de los primeros intercambios comerciales entre diferentes culturas, se puede decir que empezó a adquirir posición como actividad económica y profesional a partir de la Segunda Guerra Mundial, fue ahí cuando la labor de la interpretación comenzó a ganar reconocimiento dentro de la sociedad (Bedoya, 2016).

Con los Juicios de Núremberg comenzó a vivirse auge de los servicios de interpretación y de esta manera comenzó a probarse a gran escala la tecnología para la interpretación de conferencias (Tennent, 2005). Las necesidades lingüísticas de las instituciones se volvían cada vez más exigentes. La variedad de temas tratados durante las discusiones crecía a gran rapidez, incluyendo no solo temas de negociación diplomática, sino también sesiones de índole económica o técnica. De esta forma, la Organización Internacional del Trabajo, comenzó a reclutar y a formar a profesionales especialmente cualificados para entregar un servicio fijo de interpretación dentro de las instituciones (Pérez, s.f.).

Gracias al uso de intérpretes para la comunicación multilingüe dentro de las instituciones, se comenzaron a crear diferentes escuelas para la formación de tanto traductores como intérpretes, en estas se enseñaba las destrezas lingüísticas y de traducción necesarias para realizar la labor. La primera escuelas fue la establecida en Mannheim, Alemania, en 1930, a las que siguieron las de Ginebra y Viena en los años cuarenta (Pöchhacker, 2004; citado en Pérez, s.f.). Para finales del siglo XX, existían cerca de 230 escuelas de formación para intérpretes en más de 60 países, hoy en día el número sigue creciendo (Tennent, 2005).

Las primeras prácticas en cuanto a formación de intérpretes tenían un enfoque pedagógico que buscaba perfeccionar técnicas de interpretación consecutiva y simultánea (Pöchhacker, 2016 y Orlando 2016; citado en Díaz-Galaz, 2017). De esta forma los primeros docentes en el campo de la interpretación,

eran intérpretes profesionales experimentados cuyo enfoque de enseñanza se centraba en la transmisión de conocimientos, enfocándose en el desempeño y evaluación del producto y realizando actividades pedagógicas que intentaban simular las dificultades y exigencias de la interpretación en la vida real (Orlando, 2016; citado en Díaz-Galaz, 2017).

A partir de la década de los noventa, ocurrió un cambio de paradigma en la enseñanza de la interpretación, esto se dio gracias a los estudios cognitivos sobre el proceso de interpretación y el desarrollo de las competencias y habilidades que esta actividad involucra, se cambió a un enfoque más bien constructivista que situaba al estudiante como centro de su aprendizaje, desde este punto, el docente cumple el rol de guía del estudiante hacia un desarrollo de las habilidades de interpretación que se basa en tareas de modelación, retroalimentación y cambios en las actividades pedagógicas de manera gradual, a modo de que estas encajen con el desarrollo paulatino de las habilidades del estudiante. (Orlando, 2016; citado en Díaz-Galaz, 2017).

En el proceso de formación de intérpretes, una de las características principales es que los docentes deben ser intérpretes profesionales con experiencia, sin embargo es por esta razón que la mayoría no posee la formación propia de un profesor y se ven enfrentados a la dificultad de construir un saber pedagógico y traspasarlo a la práctica. Esta es una de las razones por las cuales el proceso de formación de intérpretes, hasta el día de hoy, no cuenta con modelos de enseñanza ampliamente aceptados (Pavez, 2012).

Actualmente se vive un cambio paradigmático en la educación, de esta manera, se considera a los alumnos, sus procesos, sus inquietudes, sus gustos y motivaciones, esto con el propósito de generar y promover un aprendizaje más significativo. Así mismo, este cambio no deja fuera a los intérpretes y su formación, de hecho, la formación de traductores e intérpretes se ve afectada por las diversas formas de contemplar al alumno, los procesos de aprendizaje, de evaluación, de retroalimentación y los procesos cognitivos, estas formas están generando diferentes maneras de abordar el fenómeno educativo. (Pavez, 2012).

En cuanto a las instituciones que ofrecen programas de formación en interpretación, la gran mayoría de estas se encuentran en Europa, sin embargo, existen numerosas universidades e instituciones formando intérpretes en todos los continentes (Tennet, 2005).

a.2. Formación en interpretación en Chile

Durante el último tiempo y en comparación al resto de los países en Latinoamérica, Chile ha experimentado un crecimiento significativo en cuanto a la interpretación como actividad profesional (Bedoya, 2013).

En Chile, se afirma que los estudios de traducción a nivel universitario se iniciaron durante los años 70, de hecho, la Pontificia Universidad Católica de Chile fue la primera universidad donde se creó la carrera de Traducción en 1971 (Dieguéz, s.f.). En cuanto a la interpretación, los primeros programas de formación de intérpretes que se crearon en nuestro país datan de la década del 1990 y se daban principalmente en instituciones privadas (Díaz-Galaz, 2017).

De acuerdo a las cifras más actuales disponibles en la base de datos ÍNDICES del 2016 (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2016), hoy en día, existen 19 programas de formación de intérpretes, todos estos se imparten a nivel de pregrado y entregan el título profesional de Intérprete o Traductor-Intérprete. En total, existe una matrícula de 1.885 estudiantes de interpretación. La gran mayoría de los programas está concentrada en la zona central de Chile, más en específico, en las regiones Metropolitana, Valparaíso y Bio-Bio (Díaz-Galaz, 2017).

En Chile, la formación de intérpretes se enfoca principalmente en interpretación directa, esto quiere decir que se hace un traspaso desde una lengua extranjera hacia una lengua materna. La lengua materna es el español, dentro de las principales lenguas extranjeras, podemos encontrar el inglés, el alemán y el francés. Del total, trece programas forman en inglés-español, tres en alemán-español y otros tres en francés-español. Además de esto, existen algunos programas que entregan formación en dos lenguas extranjeras (alemán-inglés-español o francés-inglés-español). (Díaz-Galaz, 2017).

Los planes de estudio, al igual que la mayoría de los programas de pregrado en Chile, tienen una duración de ocho o nueve semestres, con un mínimo de seis y un máximo de doce semestres. Estos planes contemplan la enseñanza de la o las lenguas extranjeras desde los primeros niveles. En su mayoría (once) forman intérpretes en las modalidades consecutiva y simultánea, cinco forman solo en la modalidad de intérprete de contacto, uno forma intérpretes solo en modalidad consecutiva, y dos no entregan información de forma pública sobre este aspecto de la formación (Díaz-Galaz, 2017).

Al término de la formación universitaria, los intérpretes profesionales no tienen muchas oportunidades de perfeccionar sus habilidades profesionales o de interpretación. En Chile existe un solo programa de diplomado profesional en la modalidad de interpretación simultánea inglés-español, este diplomado se imparte en un instituto profesional en la región Metropolitana, sin embargo, este es de nivel inicial, y no de perfeccionamiento. Sumado a esto, actualmente no existen programas de postgrado para profundizar estudios en el área de la interpretación (Díaz-Galaz, 2017).

A pesar de que exista una falta de programas de postgrado, como se menciona anteriormente, en nuestro país se le da especial importancia a la protección y regulación del ejercicio de la profesión, a través de la creación del Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile (COTICH), se busca acreditar la calificación

profesional de los traductores e intérpretes del país y también se busca que sus miembros puedan optar a beneficios y a su vez estar enterados de diversos temas relacionados con la profesión (COTICH, s.f.; citado en Bedoya, 2016).

a.3. Formación en interpretación en la PUCV

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el programa de Interpretación inglés-español tiene como objetivo formar profesionales que demuestran un dominio acabado del idioma inglés y español, poseen un dominio de conocimientos temáticos y culturales (generales y específicos) y son competentes en la documentación y gestión terminológica, así como en el uso de herramientas informáticas que le asistan en su tarea. Quienes egresan de la carrera de Interpretación de la PUCV saben aplicar de forma competente técnicas y estrategias para resolver problemas durante el proceso de interpretación, teniendo en cuenta propósito comunicativo de esta, y además, demuestran una ética profesional coherente acorde al sello valórico de la universidad (PUCV, 2015).

El programa de interpretación de la PUCV contempla un proceso de formación de 9 semestres, dentro de este período, los alumnos comienzan con asignaturas de Práctica de la Interpretación a partir del tercer año, estas asignaturas se extienden por un período de cuatro semestres consecutivos y cada asignatura contempla interpretación en temáticas variadas. Para esta investigación se eligieron estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 (quinto semestre), esta es la primera asignatura de un total de ocho que involucran la práctica de la interpretación en diversas temáticas. Se contemplaron a estos estudiantes en este estudio, ya que al estar recién comenzando con actividades de práctica en la interpretación, no cuentan con estrategias de manejo de estrés desarrolladas, esto en comparación a alumnos de cursos superiores; de esta forma se puede determinar de una manera más clara cuál es el verdadero impacto del feedback en los niveles de estrés de los estudiantes y a su vez, cuál es la modalidad de feedback que más estrés causa. La asignatura tiene una naturaleza práctica que contempla un nivel inicial de desarrollo de las competencias para la interpretación consecutiva, simultánea y traducción a la vista en modalidad directa (inglés al español), utilizando textos orales que corresponden al área de las Ciencias Sociales. El objetivo principal de la asignatura es la utilización de técnicas de interpretación como regulación de desfase, síntesis, paráfrasis y omisión para la resolución de problemas de interpretación en los temas y géneros textuales de las Ciencias Sociales (Departamento de Traducción e Interpretación, 2016).

Para concluir, es importante mencionar que durante el año 2016 se llevó a cabo un cambio de malla curricular en el programa de Interpretación de la PUCV, este cambio comenzó a implementarse

oficialmente a partir del primer semestre de 2017. Dentro de las principales modificaciones se contempla la elección entre los programas de Traducción o Interpretación desde el primer semestre de la carrera, anteriormente esta elección se llevaba a cabo recién a partir del tercer año de formación. Otra modificación importante es el aumento de asignaturas de Lengua Inglesa de cuatro a seis, este aumento en el número de asignaturas tiene como objetivo evitar la pérdida del nivel de inglés durante el tercer año de formación. Finalmente, la última modificación importante que contempla esta nueva malla es que las asignaturas de Práctica de la Interpretación pasan de ser cuatro a ocho, tanto en la malla antigua como en la nueva, estas asignaturas se cursan desde el quinto al octavo semestre. A diferencia de la malla antigua, en la cual los cursos de Práctica de la Interpretación se organizaban en niveles desde el uno al cuatro con temas variados; en la nueva malla, los cursos de Práctica de la Interpretación están organizados de acuerdo a diversas temáticas, por ejemplo: Interpretación en las Ciencias Sociales, Interpretación Técnico Científica, Interpretación en las Humanidades, Interpretación en los Medios de Comunicación, entre otras.

B. FEEDBACK

b.1. Feedback

Dentro del proceso de formación, la evaluación se constituye como un instrumento didáctico de gran valor que promueve el control de aprendizaje de los alumnos y además representa un medio de información acerca de la forma en la cual se desarrolló la actividad académica para revisarla y reorientarla. De esta manera, la evaluación permite mejorar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos; así, la evaluación, una vez considerada como un acto sancionador, se convierte en un acto educativo (Rosales, 2014).

En el campo de la evaluación para el aprendizaje, la evaluación formativa se define como la retroalimentación o feedback que se le da al estudiante para que este tome acciones que corrijan su propio desempeño (McMillan, 2007; citado en Sánchez y Mendoza, 2016).

Así tenemos que el feedback o retroalimentación se sitúa como un elemento clave para promover el aprendizaje, en este se involucran tanto docentes como estudiantes en un proceso de análisis y diálogo acerca de las metas que deben alcanzar y el proceso de aprendizaje, así se toman decisiones para mejorar dicho proceso. El profesor orienta y proporciona a sus estudiantes estrategias necesarias para mejorar su desempeño (Amaranti, 2010).

Al hablar de feedback, es necesario mencionar que este proceso se puede llevar a cabo en diferentes modalidades, para Amaranti (2010), la entrega de feedback puede ser realizada tanto de forma oral como escrita o incluso ambas en conjunto.

En cuanto a la modalidad oral, tenemos que esta se entiende como un intercambio de información inmediata que se lleva a cabo a través del diálogo entre docente y estudiante acerca de las evidencias de aprendizaje, se realizan críticas y se entregan estrategias para mejorar el desempeño. De esta forma los estudiantes se convierten en agentes activos de su proceso de aprendizaje, ya que participan de este y entienden que el proceso no depende solo de su capacidad para llegar a una respuesta correcta, sino que depende más de su voluntad de indagar, expresar y discutir su propia comprensión de los temas o conceptos (Mineduc, 2005; citado en Amaranti, 2010).

Por otra parte, La retroalimentación escrita, debería estar ligada a la oral, debe proveer indicaciones claras y concretas a los estudiantes sobre cómo mejorar su desempeño, y dirigirlos hacia acciones de mejora. La importancia de la retroalimentación escrita radica en que permite concretar y planificar formalmente las acciones a seguir (Amaranti, 2010).

A modo de lograr que el feedback sea efectivo, es decir, que sea detallado, se adapte a las necesidades de los alumnos y promueva la reflexión, se plantean tres preguntas que deben ser respondidas tanto por el docente como alumno: ¿Cuáles son los objetivos?, ¿Cuál es mi progreso hacia ese objetivo? y ¿Qué actividades necesito empezar a realizar para tener un mejor progreso? (Hattie y Timperley, 2007; citado en Cárdenas y Delso, 2016).

Finalmente, tenemos que el éxito de la metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por los estudiantes radica no tanto en la forma en cómo se dan a conocer los conocimientos, sino en la evaluación, la cual se configura como conjunto de actividades que permiten identificar errores, sus causas y tomar decisiones para superarlas (Pavez, 2012).

b.2. Feedback en la interpretación

En el proceso de formación de intérpretes, la evaluación desempeña un rol fundamental. Esto, ya que promueve la mejora del desempeño en el servicio interpretación, conduciendo a los intérpretes a que sean capaces de ejercer su profesión alcanzando los más altos estándares de calidad (Cárdenas y Delso, 2016).

Sin embargo, La evaluación no es el único recurso que promueve y mejora el aprendizaje. El feedback busca exactamente lo mismo (Pavez, 2012). La modalidad de entrega de feedback más utilizada corresponde a comentarios hechos de forma oral al finalizar cada interpretación hecha por un alumno, además de esto, otra modalidad utilizada es la entrega de feedback entre los propios estudiantes (Pavez,

2012). Sin embargo, para Gile (1995) este método no sería efectivo, puesto que la detección de errores hecha por estudiantes no constituye un elemento confiable, ya que en primer lugar, no son capaces de detectar gran parte de los errores y en segundo lugar, suelen dar comentarios negativos y positivos falsos.

En cualquier modalidad de interpretación, los aspectos a tener en cuenta al momento de evaluar el desempeño de un intérprete son la consistencia, la fidelidad al original, la calidad de la comunicación, la calma, el ritmo, el uso de un lenguaje espontáneo en la lengua meta y no recurrir al uso de préstamos o traducciones literales (Pavez, 2012).

En el contexto de los programas de formación de intérpretes, el centro es el profesor-experto, este actúa como fuente de experticia y autoridad principal, y su rol es evaluar el desempeño de los estudiantes, de esta manera debe desarrollar actividades que permitan identificar los aciertos y errores, entender las causas y guiar la toma de decisiones para mejorar las falencias. (Pavez, 2012).

La entrega de feedback es un tema delicado en la interpretación, mucho más que en la traducción, puesto que los comentarios que se realizan involucran características personales de los estudiantes, por ejemplo: la postura, los gestos, la mímica, la prosodia, etc. (Behr, 2015, citado en Domínguez, 2015). Es importante considerar que al realizar una entrega de feedback en la sala de clases, después de cada ejercicio o prueba, el objetivo estará directamente relacionado a los efectos que esta entrega tenga en los alumnos, no solo durante el momento sino que también a futuro (Cárdenas y Delso, 2016).

b.3. Feedback en la interpretación en la PUCV

En la carrera de Interpretación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la entrega de feedback solía ser realizada a través de comentarios orales y no de una forma sistematizada (Pavez, 2012).

Pavez (2012) realizó un estudio en el cual se aplicaron las plantillas de retroalimentación propuestas por Hartley (2009), en la asignatura de Práctica de la Interpretación 2, esto con el objetivo de aportar una nueva modalidad sistematizada de entrega de feedback. En el experimento, se trabajó en parejas para rellenar las plantillas de retroalimentación mientras y después de que un estudiante realizara una interpretación. El ejercicio se repitió varias veces en esta modalidad, sin embargo, se evidenció que los comentarios realizados no variaron en comparación a los que realizaban en forma oral, por lo tanto se procedió a cambiar a una metodología grupal en la cual, la plantilla de retroalimentación se proyectó en el pizarrón y se completó con la ayuda del docente, de esta manera todo el grupo, incluyendo el alumno que interpretó, construyó una retroalimentación completa. Se diagnosticaron aciertos y errores y se propusieron maneras de mejorar lo bueno y corregir lo malo. Posteriormente, la plantilla fue enviada vía correo electrónico al alumno evaluado.

Esta modalidad de entrega de feedback realizada de forma sistematizada, fue percibida de forma positiva por parte de los alumnos debido a que las plantillas de retroalimentación cubren a cabalidad los diferentes criterios de evaluación, además se registra el desempeño de tal forma que puede ser comparable a futuro y compromete a todo el grupo con el proceso de aprendizaje del otro (Pavez, 2012).

Otro estudio que contempla la sistematización del feedback es el de Cárdenas y Delso (2016), en esta investigación se construyó una propuesta de pauta para la entrega de feedback en la interpretación simultánea basada en las pautas combinadas de Gilles y Ponce (2013 y 2011). Los estudiantes utilizados como sujetos en esta investigación realizaron dos interpretaciones, después de la primera interpretación se hacía entrega del feedback a través de la pauta propuesta, de esta forma podían constatar sus aciertos y errores y así tenerlos en cuenta para la interpretación posterior. De acuerdo a todos los participantes del estudio, el feedback que se les entregó luego del primer ejercicio de interpretación demostró efectividad en el segundo al comparar ambas interpretaciones.

Todos los participantes del estudio manifestaron la importancia de poner énfasis en la entrega de un feedback escrito con criterios específicos, ya que esto permite tener un registro de aciertos y errores que pueden ser recordados en interpretaciones futuras y a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cárdenas y Delso, 2016).

Es importante mencionar que, si bien es cierto, la pauta propuesta por Cárdenas y Delso (2016) nace como una pauta para la entrega de feedback, hoy en día se utiliza como pauta de evaluación en la carrera de Interpretación de la PUCV, tanto este estudio como el de Pavez (2012) son aportes a la sistematización de una retroalimentación formal.

C. ESTRÉS

c.1. Definición de estrés

Debido a que el estrés es un tema recurrente en esta investigación, es necesario abordar en los aspectos teóricos de este y definir los conceptos de estrés psicológico y físico.

Para comenzar, el concepto de estrés no se popularizó hasta 1936, cuando Hans Selye, médico y físico austrohúngaro, lo definió como una respuesta no específica por parte del organismo a cualquier demanda que se le haga (Labrador y Crespo, 1993: 8; citado en Barranco, 2017). Sin embargo, hasta el día de hoy se considera un concepto difícil de definir con claridad (Fernández, 2009).

Desde ese entonces, los conceptos de 'estímulo' o 'respuesta' comenzaron a adquirir importancia. Estímulo se define como la fuerza que actúa sobre el individuo y desencadena una respuesta, esta respuesta se entiende como la reacción ante dicho estímulo y puede ser de carácter fisiológica o psicológica (Dolan et al., 2005; citado en Barranco, 2017).

Para Fernández (2009), existen tres conceptualizaciones generales. En primer lugar, como un conjunto de estímulos, el estrés es considerado una característica ambiental causada por condiciones ambientales (estresores), que provocan sentimientos de tensión o son percibidas como una amenaza o peligro por un individuo (Cannon, 1932, citado en Fernández, 2003; Holmes y Rahe, 1967 citados en Fernández, 2009).

En segundo lugar, como una respuesta a una demanda que se efectúa sobre el organismo y que consta de dos componentes, uno psicológico (conducta, pensamientos y emociones emitidos por el sujeto) y uno físico (elevación del arosal o activación corporal), este enfoque se centra en cómo reaccionan las personas a los estresores. (Selye, 1960, citado en Fernández, 2009).

Finalmente, en tercer lugar, el estrés como un proceso que incorpora tanto los estresores como las respuestas a los mismos y además, contempla la interacción entre la persona y el ambiente (Lazarus y Folkman, 1986; citado en Fernández, 2009). En este caso, existe una influencia recíproca entre la persona y el medio, y lo que determina el estrés es cómo la persona percibe y responde a diferentes estímulos.

Para esta investigación, el estrés psicológico será entendido como el resultado de la interacción entre un individuo y su entorno, el cual puede ser evaluado por el sujeto como una amenaza que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Fernández, 2009). Esta definición se centra en la persona y su entorno; y cómo la persona percibirá una situación y determinará si esta es estresante o no. (Fernández, 2009).

En cuanto a estrés físico, este será entendido como una serie de respuestas fisiológicas producidas en el organismo a raíz de un estímulo estresor (Nogareda, 1994). Estas respuestas fisiológicas pueden incluir un aumento en la presión arterial y ritmo cardíaco, sudoración, incremento en la frecuencia respiratoria, dolores de cabeza e incluso síntomas gastrointestinales (Lindholm, 2013).

Al hablar de estrés, también es importante mencionar la gran influencia que suponen los factores de personalidad, ya que todos somos diferentes en términos de motivaciones, experiencias, actitudes y personalidades, por lo tanto no todos percibirán una estímulo como estresante o igual de estresante que el resto. Esto implica, que en el campo de la interpretación, cada persona puede expresar el estrés de forma diferente conforme a cómo perciba la situación al momento de interpretar (Galeas, 2017).

Para Elliot y Eisdorfer (1982, citado en Barranco, 2017), se distinguen cuatro tipos de estrés, sin embargo para fines de esta investigación, se distinguen dos: agudo y crónico continuo. El estrés de tipo agudo tiene una duración corta, por ejemplo, la espera por las notas de un examen, resultados de una operación o simplemente situaciones estresantes puntuales. Por otro lado, el estrés crónico continuo se produce por una tensión constante a largo plazo, por ejemplo, ciertas enfermedades o trabajos

estresantes. Para efectos de esta investigación, el estrés que los estudiantes experimentan es agudo, ya que es corto y no implica daños mayores a su bienestar mental y físico.

c.2. Estrés en la interpretación

El trabajo es un elementos esenciales en nuestra vida, nos hace sentir útiles dentro de la sociedad, sin embargo, esto supone una carga emocional y presión añadida, lo cual convierte al ámbito laboral de un entorno común para la generación de estrés (Barranco, 2017).

El campo de la interpretación no es ajeno a esto, de hecho, no es un secreto que interpretar supone una variedad de dificultades para un intérprete, debido a la alta carga cognitiva que la actividad representa y la variedad de tareas que se deben realizar al mismo tiempo, por ejemplo, un intérprete debe comprender, reformular, producir y monitorearse de forma simultánea (Korpala, 2016b). Además de esto, todo intérprete debe afrontar elementos desconocidos como nuevos términos, tecnicismos, acentos y/o pronunciaciones que suponen un desafío por su complejidad, problemas técnicos o el simple hecho de que un orador no hable directo al micrófono (Galeas, 2017).

El problema ocurre cuando existe una sobrecarga de exigencias, ya sean internas o externas, que no pueden ser atendidas como corresponde y al no poseer un método para afrontarlas, el mecanismo de homeostasis entra en acción y produce un estrés negativo que trae consigo trastornos físicos y psicológicos (Barrero, 2000; citado en Galeas 2017).

Las respuestas fisiológicas al estrés, por ejemplo los niveles de cortisol e inmunoglobulina, dilatación de pupilas, indicadores cardiovasculares, ritmo cardíaco, sudoración, entre otras, han sido estudiadas en el ámbito de la interpretación por diferentes autores (Tommola y Hyönä, 1990; Moser-Mercer, et al., 1998; Kurz, 2002, 2003).

A modo de ejemplo, Moser-Mercer, Künzli y Korac (1998) realizaron un estudio para determinar cómo el estrés afecta el desempeño de un intérprete, los sujetos debían interpretar durante períodos prolongados de más de 30 minutos. Al medir sus niveles de cortisol e inmunoglobulina, estos aumentaban, sin embargo después de un tiempo estos comenzaban a disminuir y con esto la calidad de la interpretación. Los intérpretes dejaban de esforzarse como lo hacían normalmente y se mostraban despreocupados. De acuerdo a las declaraciones de los sujetos, al ver que la situación superaba los límites que podían soportar, esta perdía importancia.

Para Kao (2013), interpretar es un trabajo exigente, ya que para desempeñarlo no basta con tener un dominio acabado de idiomas, una memoria de retención increíble o ser capaz recordar información guardada en la memoria rápidamente. Interpretar también involucra que a causa del traspaso idiomático, se debe pensar rápido y al ser un proceso que se lleva a cabo de forma inmediata, no puede ser postergada

para otro momento. La sobrecarga lingüística, psicomotora y cognitiva terminan produciendo grandes cantidades de estrés para un intérprete (Jin, 2011, citado en Kao, 2013). Es necesario mencionar que para fines de esta investigación, los elementos de estrés fisiológico a medir son la temperatura, la tensión arterial, la respiración y frecuencia cardíaca.

D. Percepción

d.1. El concepto de percepción

Tal como se ha tratado en el apartado c.1, el estrés psicológico dependerá de la percepción que un individuo tenga acerca de su entorno. Ahora, para efectos de esta investigación, es necesario definir el concepto de percepción.

La percepción es biocultural, por un lado depende de estímulos físicos y sensaciones, y por otro, de la selección y organización de tales estímulos y sensaciones. Un individuo entrega significado e interpretación a las experiencias sensoriales basándose en creencias culturales e ideológicas que han sido internalizadas desde la infancia. Esto significa que las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas de acuerdo a referentes previamente establecidos, es decir, objetos o eventos conocidos con anterioridad (Vargas, 1994).

La percepción ha sido ampliamente estudiada en la psicología (Allport 1974; Cohen, 1973; Coren y Ward, 1979; Ardila, 1980; Day, 1981a; Rock, 1985; citado en Vargas, 1994). Este campo la define como un proceso cognitivo realizado por la conciencia, este proceso consiste en reconocer, interpretar y significar sensaciones obtenidas del entorno físico y social de un individuo para la generación de juicios (Vargas, 1994).

Para Bueno (2013), el hecho de que el ser humano sea capaz de tener experiencias perceptuales en respuesta a estímulos externos, lo dota de la capacidad de desarrollar capacidades conceptuales, esto quiere decir, la capacidad de reflexionar y conceptualizar características importantes a partir de la percepción de un estímulo. Como resultado, existe una estrecha conexión entre percibir y concebir algo. De este modo, la percepción entrega información acerca del entorno de un individuo y esa información emerge de la dependencia entre el entorno y las experiencias perceptuales.

La percepción está sujeta a las características personales de cada individuo. Para Randolph and Blackburn (1989, citado en Lewis, 2001) existen tres características que pueden variar la percepción en una persona, estas son, en primer lugar, lo que el individuo ha aprendido a través del tiempo; segundo, su motivación; y tercero, su personalidad. Para Coren et al. (1999; citado en Lewis, 2001), lo son lo fisiológico, género, personalidad y diferencias cognitivas. De esta forma se da a entender, como se mencionaba en el

apartado c.1, que la percepción, en este caso del estrés, variará acorde a la persona. Lo que puede ser estresante para uno, puede no serlo al mismo grado o no serlo en lo absoluto para otro.

Como se ha mencionado anteriormente, varios autores han estudiado el estrés relacionado a la interpretación (Jiménez y Pinazo, 2001; Kurz, 2003; Korpál, 2016a, 2016b y Galeas 2017), por su parte otros autores han hecho lo mismo en cuanto al feedback (Amaranti, 2010; Gillies, 2013; Pavéz, 2012 y Cárdenas y Delso, 2016). No obstante, los estudios que aborden la percepción acerca del feedback y el estrés que este puede llegar a causar son escasos. En el caso de Chile, existe un vacío en este nicho de investigación, es por eso que esta investigación pretende ser un aporte a la comprensión acerca cómo el feedback afecta a los estudiantes chilenos.

iv. METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter mixto, es decir combina las metodologías de investigación de carácter cualitativo y cuantitativo. Las investigaciones cualitativas son aquellas que producen datos descriptivos, por ejemplo, las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas y la conducta observable (Quecedo y Castaño, 2002), para fines de este estudio, se utiliza un cuestionario de percepción. El carácter cuantitativo se centra en la explicación y la predicción de una realidad vista desde una perspectiva objetiva (Quintana, 2006), de esta manera, se utiliza la recolección de datos para alcanzar una hipótesis a través de una medición numérica (Del Canto y Silva, 2013). En el caso de este estudio, se utiliza un termómetro y tensiómetro para medir la temperatura y presión arterial respectivamente, además de un profesional de las Ciencias de la Salud facultado para medir tanto frecuencia cardíaca como respiración.

El muestreo utilizado en este estudio es de carácter intencional de modalidad teórica. En el muestreo intencional, es posible seleccionar los sujetos de una población específica de manera intencional y no al azar (Otzen y Manterola, 2017). Este muestreo también es de modalidad teórica, ya que pretende generar teorías a través de la recolección de información y datos de un grupo (Ruiz, 2012, citado en Galeas, 2017).

La muestra consta de un grupo de diez estudiantes de la carrera de Interpretación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quienes actualmente cursan la asignatura de Interpretación en las Ciencias Sociales 1. A ellos se les aplicará el cuestionario ICAS (Chiang, 2006) (ver anexo 1), para constatar datos subjetivos respecto al estrés psicológico y además, se utilizarán instrumentos de medición como un tensiómetro, un saturómetro, un termómetro infrarrojo y fonendoscopio para medir las variables de temperatura, tensión arterial, respiración y frecuencia cardíaca, esto a modo de medir el nivel de estrés fisiológico de una manera objetiva. Para asegurar la certeza de la toma de signos, un profesional del área de las Ciencias Salud se encargará de realizarlo.

A. Participantes

Los sujetos utilizados en esta investigación no fueron seleccionados al azar, se decidió utilizar estudiantes de tercer año que cursan Interpretación en las Ciencias Sociales 1, ya que son los estudiantes más jóvenes de la carrera que comienzan con actividades de Práctica de la Interpretación, estos estudiantes, al ser principiantes, no cuentan con estrategias de manejo de estrés desarrolladas al nivel de estudiantes de cursos superiores, por lo tanto, los efectos del estrés se hacen visibles de una manera más clara.

A continuación, se dispone de una tabla con la información de los participantes:

	Edad	Sexo	Años en la carrera
Participante 1	21	Femenino	4
Participante 2	21	Femenino	3
Participante 3	21	Femenino	3
Participante 4	21	Femenino	3
Participante 5	22	Femenino	4
Participante 6	22	Femenino	3
Participante 7	21	Femenino	3
Participante 8	20	Femenino	3
Participante 9	20	Femenino	3
Participante 10	22	Femenino	4

Tabla 1. Información de los participantes

B. Instrumentos

b.1. Instrumento de medición de estrés psicológico

Para medir el estrés psicológico se utilizará el cuestionario ICAS o Interpretation Classroom Anxiety Scale, el cual fue desarrollado por Chiang (2006). Este cuestionario se utiliza para medir la ansiedad asociada a aprender a interpretar en la sala de clases y consta de 44 preguntas divididas en cuatro secciones: temor a la comunicación, ansiedad ante la evaluación, miedo a una evaluación negativa y ansiedad ante el procesamiento cognitivo (Alhussaini, 2011).

Las preguntas del cuestionario siguen una escala de likert con respuestas como “totalmente en desacuerdo”, “desacuerdo”, “no estoy de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”; los puntajes van de 1 a 5 respectivamente. El puntaje total del cuestionario varía desde 44 hasta 220 puntos y a mayor puntaje obtenido, mayor es el estrés que experimenta el alumno (Chiang, 2006; citado en Galeas, 2017).

b.2. Instrumentos para medición de signos de estrés fisiológico

Para medir las respuestas fisiológicas al estrés, se consideran los siguientes signos vitales: presión arterial, temperatura, frecuencia cardíaca y respiración. Los signos vitales serán medidos por un profesional de las Ciencias de la Salud. Se utilizará un tensiómetro para medir la tensión arterial o se tomará de forma manual junto con un fonendoscopio, esta variable indica la presión que ejerce la sangre

sobre las paredes de los vasos sanguíneos y se mide en milímetros de mercurio (mm Hg.). La presión arterial está expresada en dos números, por ejemplo 112/78 mm Hg. El primer número es la presión sistólica, es decir, la presión cuando late el corazón. Por otro lado, el segundo indica la presión diastólica, es decir, la presión cuando el corazón descansa entre latidos. Los valores normales para la presión sistólica varían de 90 a 120 mm Hg. Y para la diastólica varían entre 60 a 80 mm Hg. (American Heart Association, 2017 y MedlinePlus Medical Encyclopedia, 2018).

Se utilizará un termómetro de infrarrojos para medir la temperatura corporal, no existe una temperatura corporal normal exacta, sino que existe un rango de normalidad, este varía entre los 36.3 y 37.5 °C. Temperaturas mayores o menores sugieren una anomalía o enfermedad (Salomón y Miatello, 2010).

Finalmente, la frecuencia respiratoria será tomada de forma manual, esta se mide cuando la persona está en reposo, y consiste en contar el número de respiraciones por minuto considerando cuántas veces el sujeto eleva su pecho. La frecuencia respiratoria normal de un adulto en reposo varía entre 12 y 20 respiraciones por minuto. Se considera anormal una frecuencia mayor a 20 o menor a 12 respiraciones (en reposo) por minuto (Aguayo y Lagos, s.f.). La frecuencia cardíaca se medirá utilizando un saturómetro que va unido al dedo índice del paciente e indica los latidos por minuto (lpm). Esta varía dependiendo de la edad, actividad física, estado emocional, fiebre, entre otros. Sin embargo, está establecido que la frecuencia cardíaca normal en un adulto oscila entre las 60 y 100 latidos por minuto (MacGill, 2017).

Los signos vitales descritos anteriormente ya han sido vinculados y estudiados como respuestas fisiológicas al estrés en la interpretación en diversos estudios (Tommola y Hyönä, 1990; Moser-Mercer, et al., 1998; Kurz, 2002, 2003).

C. Trabajo de campo

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó el siguiente proceso. En primer lugar se les explicó a los sujetos en qué consistía el estudio mientras se encontraban en una de sus clases y se les pidió participación de forma voluntaria. Posteriormente, quienes accedieron a participar, procedieron a firmar el consentimiento informado (ver anexo 2).

A continuación se presenta un diagrama de los pasos a seguir durante el trabajo de campo, cuyo protocolo metodológico fue validado por dos profesoras (ver anexo 3):

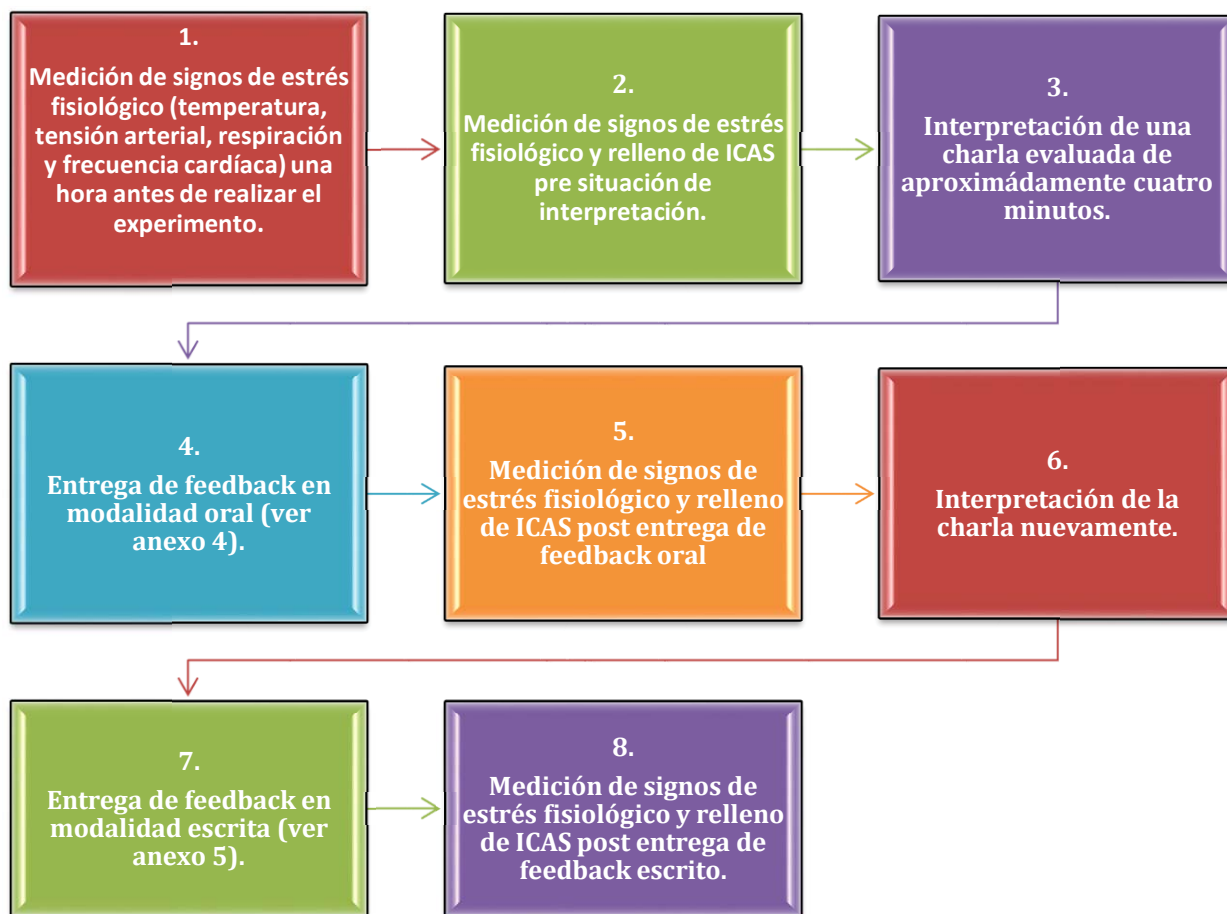


Figura 1. Diagrama trabajo de campo

Es importante mencionar que el paso número uno se lleva a cabo una hora antes del experimento a modo de registrar los valores en condiciones regulares sin estrés.

Además, ambas modalidades de feedback serán entregadas por dos profesores distintos, de esta manera se evita atribuir la causa de estrés a la presencia de un determinado profesor. En el paso número siete, la entrega de feedback escrito se realizará utilizando la pauta de Cárdenas y Delso (2016) (ver anexo 6). El feedback oral contempla los mismos criterios descritos en la pauta para entregar feedback escrito, la diferencia es que se realiza de forma oral y no se entrega nada por escrito.

En el quinto y octavo paso, se miden nuevamente los signos de temperatura, tensión arterial, respiración y frecuencia cardíaca; sin embargo, esta vez a modo de medir cómo varían los indicadores objetivos de estrés fisiológico después de recibir cada modalidad de feedback. Lo mismo ocurre en el caso de relleno de cuestionarios, sin embargo en este caso, a modo de medir cómo varían los niveles de estrés psicológico.

D. Estrategia de indagación

Se decidió el cuestionario ICAS para medir cómo perciben los estudiantes el estrés luego de recibir feedback y cómo este los afecta para bien o para mal. De esta forma se tiene una visión subjetiva acerca del estrés psicológico que los sujetos atraviesan. Por otro lado, se decidió constatar los datos de estrés fisiológico al medir la temperatura, tensión arterial, frecuencia cardíaca y temperatura, con el fin de recolectar datos objetivos acerca de los niveles de estrés de los sujetos. De esta forma, se busca comparar los datos objetivos y subjetivos con el fin de determinar si los estudiantes están realmente estresados como dicen o tal vez sea solo un tema psicológico y viceversa. A través de la comparación de los datos recolectados, también se busca determinar cuál es la modalidad de feedback que más estresa a los alumnos.

E. Análisis de datos

e.1. ICAS

Para analizar los datos arrojados por el cuestionario ICAS, se trabajará con los promedios sacados a partir de las veces que se relleno el cuestionario, es decir, en la situación pre-interpretación, post entrega de feedback escrito y post entrega de feedback oral. De esta forma, se podrá comparar cómo varió la percepción del estrés a través del trabajo de campo.

e.2. Datos estrés fisiológico

Para analizar los datos que indican estrés fisiológico, también se trabajará comparando promedios. En este caso, la información se dividirá en categorías por cada signo vital (presión arterial, temperatura, frecuencia respiratoria y cardíaca). Así, en cada categoría se comparará cómo variaron los marcadores de estrés fisiológico en situación de reposo, pre-interpretación, post entrega de feedback escrito y post entrega de feedback oral.

v. RESULTADOS

A. Resultados ICAS

El cuestionario ICAS tiene como objetivo representar la cantidad de estrés que los participantes experimentaron durante el trabajo de campo. Este cuestionario consta de 44 afirmaciones para las cuales existen cinco respuestas posibles representadas en números desde uno a cinco en el formato de escala de Likert. Los números representan “totalmente en desacuerdo”, “Desacuerdo”, “No estoy de acuerdo ni en desacuerdo”, “De acuerdo” o “totalmente de acuerdo” respectivamente, es decir, los participantes marcan el número que representa de manera más adecuada cómo se sienten acerca de cada afirmación. De acuerdo a Chiang (2006), mientras más alto es el puntaje total obtenido, mayor es la cantidad de estrés que el participante experimenta.

Se sumaron los números marcados en cada respuesta por los participantes, lo cual entregaba un puntaje base total de 44 puntos. Dado que cada participante completó el cuestionario tres veces, estos se dividieron en tres grupos; uno correspondiente a los completados justo antes de interpretar, otro correspondiente a los completados después de recibir feedback oral y el último correspondiente a los completados después de recibir feedback escrito.

Como el propósito de esta investigación es comparar el estrés percibido por la muestra total de estudiantes, se trabajó con promedios, es decir, se sumaron todos los puntajes obtenidos en ICAS (ver anexo 7) y el resultado se dividió en la cantidad de participantes, que son diez, esto se hizo tres veces; una con los puntajes que los sujetos obtuvieron cuando completaron el cuestionario en la situación pre-interpretación; una segunda vez después de recibir feedback oral y una tercera después de recibir feedback escrito.

El puntaje promedio de los participantes en la situación pre-interpretación fue 148,4 puntos; el promedio después de recibir feedback oral fue de 151,6 puntos y finalmente, el promedio después de recibir feedback escrito fue de 155,9 puntos.

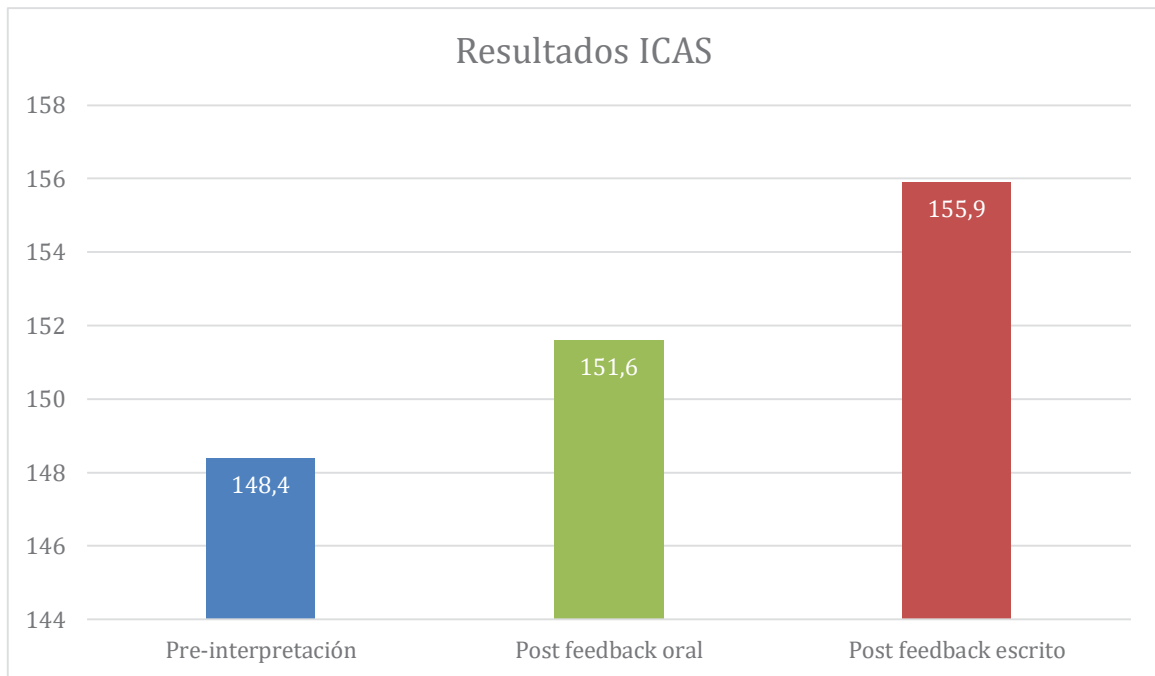


Figura 2. Resultados ICAS

Conclusión preliminar

Se puede concluir que el nivel de estrés incrementó después de interpretar en ambas ocasiones, sin embargo, al comparar ambas modalidades de feedback, pese a que no sea una gran diferencia, la percepción de los participantes indica que la modalidad escrita causó más estrés que la oral. Es importante mencionar que luego de recibir feedback escrito, cada participante debió leer los comentarios frente al profesor, de esta manera se evitó que la retroalimentación fuera ignorada. Podría ser que el hecho de tener que leer los comentarios en voz alta delante del profesor, contribuyera al incremento en el nivel de estrés en los participantes, esto dependiendo de la cantidad de aciertos y errores que cometieran. Hasta el momento existía una escasez de estudios que abordaran el estrés causado por el feedback en intérpretes, para Wargclou (2005, citado en Galeas 2017), el feedback tiene propósitos como aumentar la seguridad del estudiante y motivarlo. Sin embargo, a partir de los resultados de este estudio, se puede concluir que el feedback disminuyó la seguridad de los participantes y aumentó el nivel de estrés. Al comparar la modalidad escrita y oral, se tiene que la escrita causa más estrés en los participantes.

B. Resultados estrés fisiológico

Los signos fisiológicos fueron tomados en cuatro oportunidades (ver anexo 8), una más que en el caso del cuestionario ICAS, esto se realizó una hora antes del experimento con el propósito de establecer valores normales en reposo y así también comprobar que ningún participante presentara algún tipo de patología que pudiera condicionar los resultados posteriormente.

Los signos fisiológicos medidos fueron frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria, temperatura y presión arterial. Para analizar los datos de estrés fisiológico, estos se dividieron en categorías, una por cada signo vital tomado a los participantes y se presentaron los respectivos promedios asociados al estado de reposo, situación pre-interpretación, post entrega de feedback oral y post entrega de feedback escrito. Esto a modo de comparar cómo varían en cada categoría, al igual que como se realizó con los resultados ICAS.

b.1. Frecuencia cardíaca

Los promedios de frecuencia cardíaca de los participantes fueron: 95 lpm en reposo, 96 lpm en la situación de pre-interpretación, 85 lpm después de recibir feedback oral y finalmente 84 lpm después de recibir feedback escrito. Es necesario recordar que los parámetros normales varían entre 60 y 100 lpm.

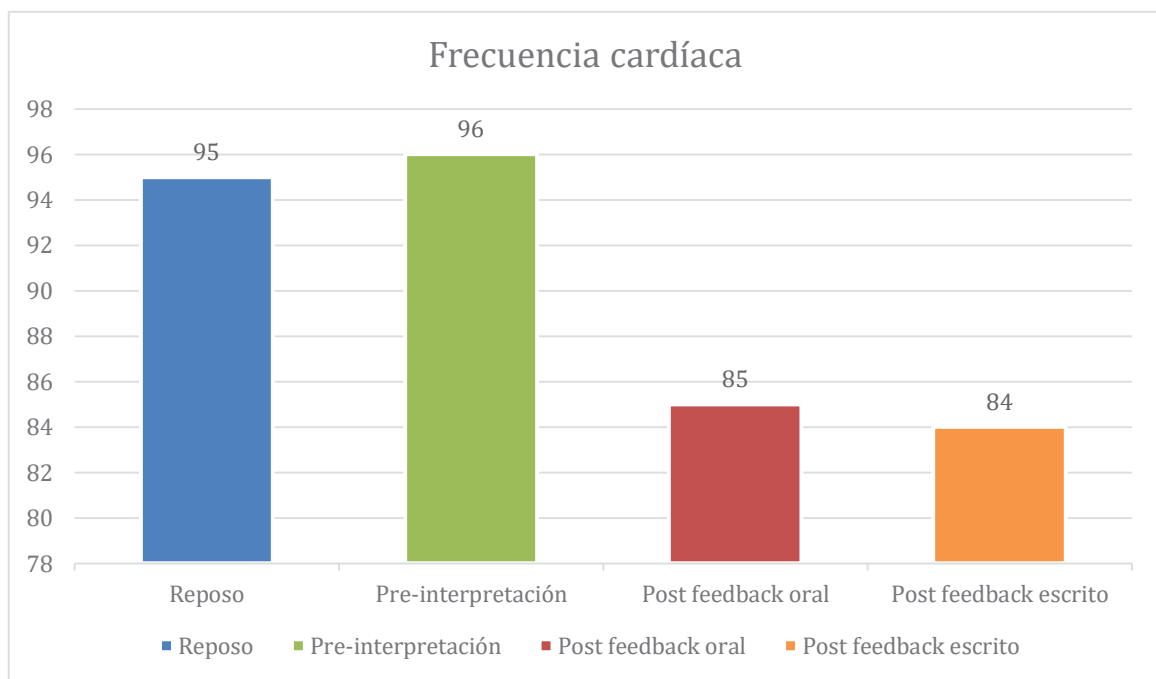


Figura 3. Resultados frecuencia cardíaca

b.2. Frecuencia respiratoria

Los promedios de frecuencia respiratoria de los participantes fueron: 15 rpm en reposo, 18 rpm en la situación de pre-interpretación, 20 rpm después de recibir feedback oral y finalmente 25 rpm después de recibir feedback escrito. Los parámetros normales varían entre 12 a 20 rpm.

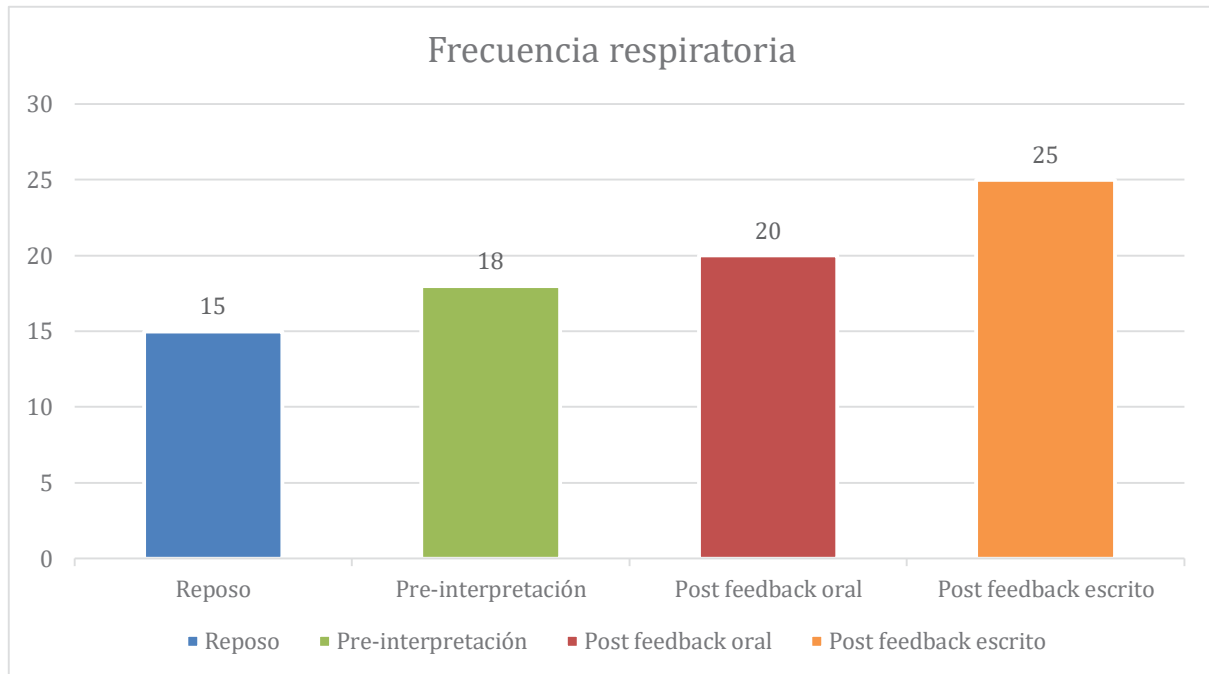


Figura 4. Resultados frecuencia respiratoria

b.3. Temperatura

Los promedios de temperatura de los participantes fueron: 36,6°C en reposo, 36,4°C en la situación de pre-interpretación, 36,3 °C después de recibir feedback oral y finalmente 36,4 °C después de recibir feedback escrito. La temperatura normal varía entre 36,3°C y 37,5°C.

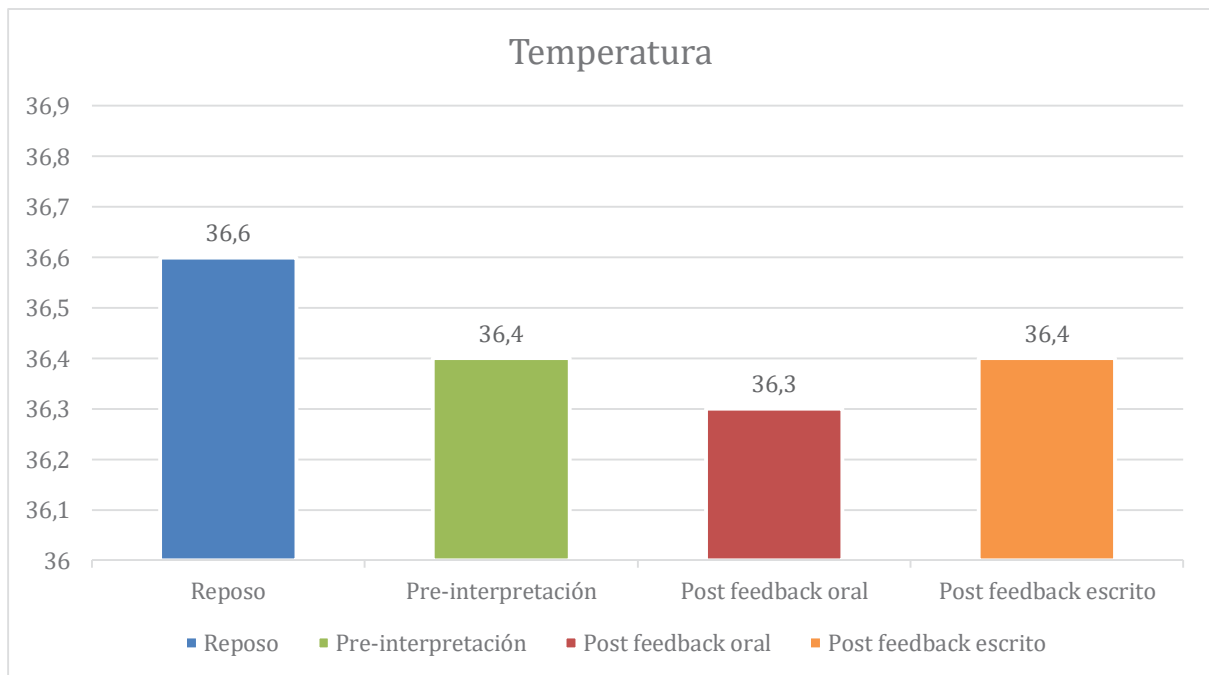


Figura 5. Resultados temperatura

b.4. Presión arterial

Los promedios de presión arterial de los participantes fueron: 108/67 mm Hg. en reposo, 123/82 mm Hg. en la situación de pre-interpretación, 120/79 mm Hg. después de recibir feedback oral y finalmente 120/79 mm Hg. después de recibir feedback escrito. El rango normal de presión arterial varía entre 90/60 mm Hg. y 120/80 mm Hg.

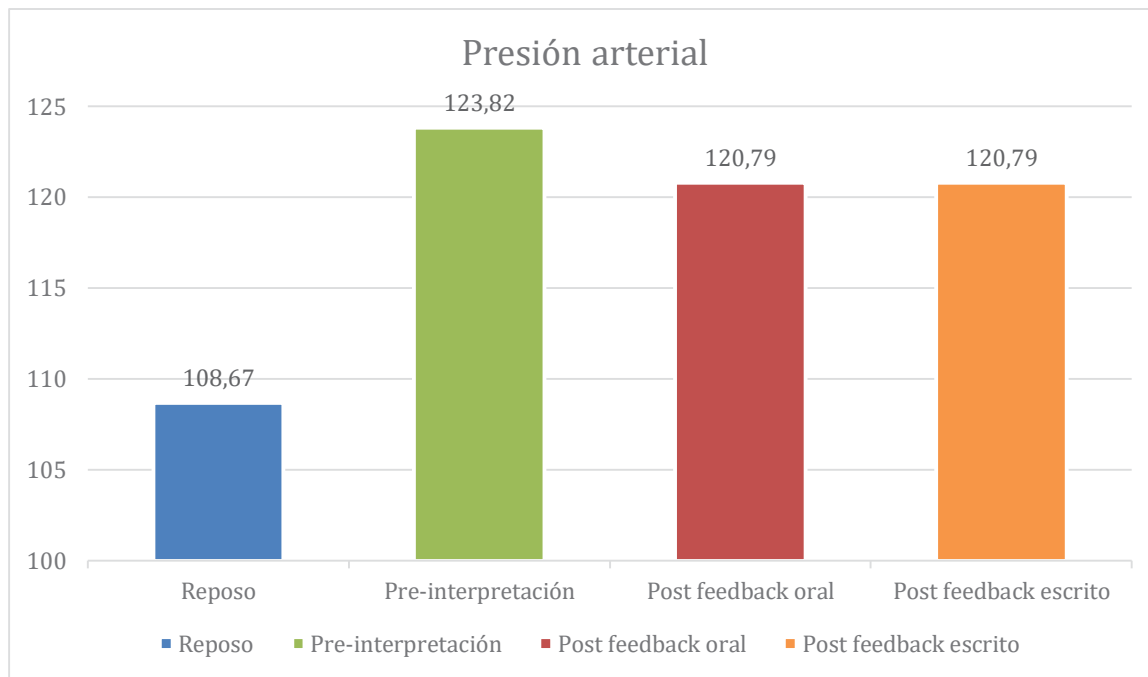


Figura 6. Resultados presión arterial

Conclusión preliminar

En cuanto a los resultados de la frecuencia cardíaca, esta disminuyó inmediatamente después de interpretar, de hecho, los valores son más altos en condiciones de reposo y pre-interpretación que después de recibir tanto feedback oral como escrito, es más, prácticamente no existe diferencia entre ambas modalidades y los valores se mantienen dentro del rango normal sin sobrepasar los 100 lpm.

La frecuencia respiratoria sí registra una diferencia más considerable, se puede concluir que esta aumenta después de recibir cada modalidad de feedback, en el caso de la modalidad oral, alcanza el límite de 20 rpm y en caso de la modalidad escrita, se supera el rango normal alcanzando un promedio de 25 rpm, lo cual indica que los participantes se encuentran más acelerados y por lo tanto estresados luego de recibir feedback escrito.

La temperatura se mantuvo dentro de los rangos normales, sin presentar variaciones significativas en las diferentes etapas, existen variaciones mínimas, sin embargo no son suficientes para determinar el

efecto del feedback en el estrés, por lo tanto, puede ser que la temperatura no sea un signo que ayude a arrojar respuestas concretas en este tipo de estudio.

Finalmente, la presión arterial se mantiene normal en situación de reposo con 108/67 mm Hg. Sin embargo, aumenta y sobrepasa los rangos normales en la situación de pre-Interpretación con 123/82 mm Hg. En ambas etapas de entrega de feedback, se reduce mínimamente y se mantiene en 120/79 mm Hg. A pesar de que no existe diferencia entre una modalidad de feedback y otra, los rangos se mantienen en el límite, el cual es 120/80 mm Hg.

Se puede concluir que el único signo que muestra una diferencia considerable entre la modalidad de feedback oral y escrita es la frecuencia respiratoria, la cual arroja que la modalidad escrita hace que los estudiantes estén más estresados. En el caso de la presión arterial, a pesar de que no exista diferencia entre feedback oral y escrito y además de que exista una mínima disminución en los valores después de recibir feedback, aun así, estos valores se mantienen en el límite y se puede concluir que el estrés aumenta considerablemente después de recibir feedback. En los casos de la frecuencia cardíaca y temperatura, los valores se mantienen normales en todo momento. En el caso de la frecuencia cardíaca, los valores son mayores antes de interpretar y disminuyen luego de recibir feedback sin arrojar mayor diferencia entre modalidades. Finalmente, la temperatura se mantiene normal, solo con variaciones mínimas entre las diferentes etapas que no permiten establecer diferencias considerables.

vi. DISCUSIÓN

Hasta el momento existía una escasez de estudios que abordaran el estrés causado por el feedback en intérpretes. Para Wargclou (2005), el feedback tiene propósitos como aumentar la seguridad del estudiante y motivarlo. Sin embargo, a partir de los resultados de este estudio, se puede concluir que el feedback en vez de motivar a los alumnos, disminuyó su seguridad y aumentó el nivel de estrés. Los resultados se pueden comparar a los obtenidos por Galeas (2017), estudio en el cual los resultados también indican que los estudiantes presentan un alza en los niveles de estrés después de recibir feedback, sin embargo, el feedback entregado en tal estudio es oral. En la presente investigación, se demuestra que al comparar ambas modalidades de feedback, es el feedback escrito el que más estresa a los estudiantes de manera psicológica.

La pauta utilizada para entregar feedback escrito fue elaborada por Cárdenas y Delso (2016). En tal estudio, los participantes recibían feedback oral que estaba respaldado por la pauta escrita, a pesar de que este estudio no medía niveles de estrés relacionados a la retroalimentación, la pauta tuvo una amplia aceptación por parte de los participantes y además se concluyó que esta los ayudaba a mejorar la calidad de interpretación. Dados estos resultados, surge la interrogante de por qué en esta investigación, el feedback escrito fue el que causó más estrés psicológico en los estudiantes.

De acuerdo a la investigación de Wargclou (2005), el feedback oral es más específico y preciso, además este permite una explicación más útil acerca de los aciertos y errores y las metas que se pretenden alcanzar. Puede ser que esta sea una de las razones por las cuales el feedback oral no causó tanto estrés en los participantes como la modalidad escrita. En la misma investigación se declara que muchas veces el feedback escrito es ignorado por los participantes, ya que estos simplemente se deshacen de la hoja de comentarios. La razón por la que la presente investigación los comentarios no pudieron ser ignorados, es porque cada participante debió leer el feedback escrito frente al profesor, por lo tanto esta podría ser la razón principal por la cual los niveles de estrés aumentaron en esta modalidad. También ocurre que los estudiantes olvidan fácilmente el feedback oral, ya que este ocurre solo durante un momento breve o puede ser que simplemente no presten atención al recibirlo.

Al hablar de estrés fisiológico, los resultados arrojan que solo la frecuencia respiratoria muestra una diferencia significativa entre feedback oral con un promedio de 20 rpm y feedback escrito con un promedio de 25 rpm, lo cual condice con los resultados acerca del estrés psicológico que indican que la modalidad de feedback que más estresa a los estudiantes es la escrita. Al mismo tiempo se observa que la frecuencia respiratoria aumenta post interpretación, esto puede deberse al hecho de que los sujetos

debían interpretar, recibir feedback e inmediatamente ir a la toma de signos vitales, de esta forma se hace notar el cansancio de la tarea.

Al analizar la presión arterial, llama la atención que los valores se mantuvieron altos durante el período pre-interpretación con 123/82 mm Hg, sobrepasando el límite de 120/80 mm Hg. y después de recibir ambas modalidades de feedback se mantuvo en 120/79 para ambas. Lo mismo ocurrió con la frecuencia cardíaca, la cual registró un alza de 96 lpm en el período de pre-interpretación y posteriormente disminuyó, manteniéndose prácticamente pareja para ambas modalidades de retroalimentación con 85 lpm para feedback oral y 84 lpm para feedback escrito. Esto coincide con lo ocurrido en el estudio de Klonowicz (1994), el cual analizaba la actividad cardiovascular y presión arterial, en tal estudio estos niveles aumentan en el período de pre-interpretación debido un período de preparación activa, esto implica que los participantes evaluaron el desafío y de esta forma crearon expectativas que elevaron los niveles de estrés. Después de interpretar la presión arterial y frecuencia cardíaca disminuyeron levemente en señal de relajación.

Finalmente, la temperatura se mantuvo prácticamente pareja y sin salir de los rangos normales con 36,6°C en reposo, 36,4°C en la situación de pre-interpretación, 36,3 °C después de recibir feedback oral y finalmente 36,4 °C después de recibir feedback escrito. Se considera que las variaciones son mínimas y no arrojan resultados claros para determinar qué modalidad de feedback causa más estrés térmico.

Al comparar los datos de estrés psicológico y fisiológico se puede concluir que físicamente es complejo determinar con claridad qué modalidad de feedback causa más estrés en los estudiantes, a excepción de la frecuencia respiratoria, la cual resultó ser la única variable con una diferencia marcada que se inclina por el feedback escrito como la modalidad más estresante. El resto de las variables se mantuvieron parejas sin marcar diferencias concretas. Al analizar los resultados ICAS de estrés psicológico, estos se inclinan por el feedback escrito como la modalidad de retroalimentación más estresante, por lo tanto se concluye que los estudiantes se sienten más estresados por esta modalidad de lo que realmente están. Lo que sí se demuestra con más de claridad, es que los niveles de estrés tanto físico y más aún psicológico aumentan después de interpretar y recibir feedback.

vii. CONCLUSIÓN

El estrés, tanto psicológico como fisiológico ha sido abordado con anterioridad en la interpretación por diferentes autores (Tommola y Hyönä, 1990; Moser-Mercer, et al., 1998; Kurz, 2002, 2003; Galeas, 2017). Sin embargo, hasta el momento existía un vacío en cuanto a investigaciones que aborden el estrés relacionado al feedback. Considerando que el estrés afecta no solo a intérpretes experimentados sino que también a intérpretes en formación, y que, además, el feedback es un recurso importante en su proceso de formación y evaluación, es necesario abordar el estrés asociado a la retroalimentación y sus modalidades.

Tomando en cuenta el objetivo de esta investigación, el cual es comparar los datos fisiológicos y percepciones de los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la PUCV respecto de las modalidades de feedback oral y escrito, los resultados arrojan que físicamente es complejo determinar cuál modalidad causa más estrés en los estudiantes, entre las variables de presión arterial, frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria y temperatura; solo la frecuencia respiratoria registra una diferencia significativa inclinándose hacia el feedback escrito como la modalidad más estresante. Psicológicamente, al analizar los resultados del cuestionario ICAS, se concluye que los estudiantes perciben mayor cantidad de estrés luego de recibir feedback escrito. Por lo tanto, el estrés asociado a una modalidad de feedback en particular, puede ser atribuido a lo psicológico más que lo fisiológico.

Como en toda investigación, este estudio cuenta con fortalezas y limitaciones; en cuanto a las fortalezas, se contó con una muestra considerable de diez participantes, además de esto, se contó con la ayuda de un profesional de las Ciencias de la Salud para llevar a cabo la toma de signos vitales a los sujetos, finalmente, se llevó a cabo un trabajo de campo notable que siguió un protocolo metodológico aprobado por profesionales del área de la interpretación. En cuanto a las limitaciones del estudio, se considera que el tiempo fue una de estas, ya que solo se contaba con un período de aproximadamente tres meses para llevar a cabo la investigación y además de esto, los participantes que conformaban la muestra solo fueron estudiantes de la PUCV.

La metodología utilizada consistió en aplicar el cuestionario ICAS a los participantes para constatar el estrés psicológico y además, se midieron las variables de temperatura, tensión arterial, respiración y frecuencia cardíaca para constatar el estrés fisiológico, esto se realizó en diferentes fases; en situación de pre-interpretación, después de recibir feedback oral y después de recibir feedback escrito. Los signos vitales fueron medidos una vez más en situación de reposo, una hora antes del experimento para registrar valores normales de estrés fisiológico. La idea de medir el estrés fisiológico y psicológico en diferentes fases era comparar cómo este varía dependiendo de la modalidad de feedback. Pese a que el trabajo de

campo fue notable y siguió un protocolo validado por profesionales, este podría ser mejorado ampliando aún más la muestra a otras generaciones, de esta forma se podría comparar cómo el estrés relacionado al feedback afecta a estudiantes de las diferentes generaciones de la carrera y no solo a una como lo fue en este caso. Además, se podría incluir una entrevista grupal con los participantes, de esta manera se podría profundizar acerca de la percepción respecto de las modalidades de feedback y el estrés que esto supone de una manera más detallada.

Cómo se mencionó anteriormente, los resultados arrojaron una inclinación hacia el feedback escrito como causante de mayor estrés en comparación a la modalidad oral, esto de forma psicológica, ya que fisiológicamente resulta complejo determinar con claridad cuál modalidad causa más estrés. Pese a que existía un vacío en cuanto a investigaciones que aborden el estrés relacionado a las modalidades de feedback, los resultados de este estudio pueden ser comparados a los de Galeas (2017), en tal investigación, pese a no analizar en profundidad el tema feedback y sus modalidades, los resultados arrojan que los estudiantes se estresan más después de recibir feedback, sin embargo en dicho estudio, los participantes solo recibieron feedback oral. La presente investigación complementa los resultados obtenidos en Galeas (2017), concluyendo que al comparar el feedback oral y escrito, psicológicamente, es el feedback escrito el que causa más estrés en los estudiantes, además de esto, se comprueba que, nuevamente, los estudiantes perciben más estrés después de recibir feedback que antes de interpretar.

Volviendo a la pregunta de investigación de este estudio: ¿Bajo qué modalidad de entrega de feedback los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la PUCV se sienten y están más estresados? Se concluye que los estudiantes se sienten más estresados bajo la modalidad de feedback escrito, sin embargo, al analizar los datos de estrés fisiológico, también se concluye que, con la excepción de los datos arrojados por la variable de frecuencia respiratoria, los estudiantes no están realmente más estresados por una modalidad en particular, sino que por ambas por igual, por lo tanto el estrés relacionado a la modalidad de feedback escrito es netamente psicológico, es decir, su percepción del estrés.

El hecho de que los estudiantes se sientan más estresados por el feedback escrito puede atribuirse a que, en esta investigación, cada participante debió leer los comentarios en la pauta de feedback escrito frente al profesor, de esta manera, no podían ignorarlos y desechar la hoja al finalizar la interpretación, además, el feedback entregado de manera oral, no tiene respaldo escrito, por lo tanto, es fácil que los estudiantes lo olviden rápidamente o simplemente no pongan atención al momento de recibirlo. Además de estos factores, el hecho de que el nivel de estrés después de recibir feedback aumente, puede tener como causa la clase de comentarios que se realicen, si se trata de una crítica más negativa que positiva,

no es sorpresa que los estudiantes se sientan más estresados e inseguros. Una buena entrega de feedback debería contemplar tanto críticas constructivas como elogios respecto de los puntos débiles y fuertes dentro de una interpretación.

Los resultados de esta investigación contribuyen a una mejora en el proceso de formación de intérpretes, considerando que el feedback es un recurso clave en su proceso de aprendizaje y evaluación, es importante tomar decisiones que apunten a una mejora en la forma de entregar retroalimentación para que de esta manera, este tenga un impacto positivo en los estudiantes y no impacte de forma negativa su confianza y seguridad. Para futuras investigaciones que aborden esta temática, se propone ampliar la muestra, ya sea a otras instituciones que formen intérpretes o a diferentes generaciones de la misma universidad, esto a modo de comparar cómo el feedback afecta a los intérpretes en formación de diferentes cursos. También sería importante realizar un estudio que analice los niveles de estrés asociados al feedback dependiendo de los resultados obtenidos en una interpretación. Una última proyección, sería llevar a cabo un estudio de carácter cualitativo que contemple la percepción acerca de las modalidades de feedback de una manera más detallada, de esta manera se podría determinar exactamente qué aspectos del feedback son los que más estresan a los estudiantes y de qué manera se podría solucionar esta problemática.

viii. REFERENCIAS

- Aguayo, A. y Lagos, A. (s.f.). *Guía clínica de control de signos vitales*. Universidad Pedro de Valdivia, Chillán, Chile. Recuperado de: <http://academico.upv.cl/doctos/KINE-4068/%7B328B1B37-2C2A-4747-8B38-169806A27753%7D/2012/S1/GUIA%20TECNICA%20DE%20CONTROL%20DE%20SIGNOS%20VITALES%20KINE.pdf>
- Alhussaini, H. (2011). Anxiety and Interpretation: A Case of Iraqi Students of Translation. *Al-Mustansiriyah Journal of Arts*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275031287_Anxiety_and_Interpretation_A_Case_of_Iraqi_Students_of_Translation?enrichId=rgreq-3e9461c3117767824ddb130932ce17b-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdOzl3NTAzMTI4NztBUzoyMjA4MjE4Nzc0NjUwODIAMTQyOTY1OTQ0NjcxNA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Amaranti, M. (2010). *Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media* (investigación cualitativa con estudio de caso). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Recuperado de: <http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488Amaranti.pdf>
- Barranco, B. (2017). *La gestión del estrés emocional en interpretación. Aplicación a la formación del intérprete en los servicios públicos* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/27686/1/TFG-O%201024.pdf>
- Barrero, A. (2000). *Estrés y ansiedad superación interactiva*. Madrid, España: Libro Hobby Club, S.A.
- Bedoya, M. (2013). La interpretación en España, Chile y Costa Rica. *Ploutos*, 3(2), 16-23. Recuperado de <http://journal.ean.edu.co/index.php/plou/article/view/1364>
- Bedoya, M. (2016). La interpretación en España, Chile y Costa Rica. *Ploutos*, 3(2), 16-23. Recuperado de: <http://200.0.187.30/index.php/plou/article/view/1364/1324>
- Bueno, O. (2013). Perception and conception: Shaping human minds. *Biosemiotics*, 6(3), 323-336. Recuperado de: http://www.as.miami.edu/personal/obueno/Site/Online_Papers_files/PerceptionAndConception_FINAL.pdf
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cannon, W. (1932). *The wisdom of the body*. Nueva York: Norton.
- 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). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Chiang, Y. (2006). *Connecting Two Anxiety Constructs: An Interdisciplinary Study of Foreign Language Anxiety and Interpretation Anxiety*. Tesis doctoral publicada. The University of Texas at Austin,

Austin, Texas, Estados Unidos. Recuperada de:
<https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/2695>

Consejo Nacional de Educación (CNED) (2016). *INDICES Matrícula pregrado-postgrado, años 2005-2016*. Disponible en
http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices_Sistema.aspx

Coren, S., Ward, L. y Enns, J. (1999). *Sensation and Perception*. Fifth edition. Orlando, Fla: Harcourt Brace.

Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología Cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3 (141), pp. 25-34. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>

Departamento de Traducción e Interpretación (2016). Programa de asignatura Interpretación en las Ciencias Sociales 1. Interpretación inglés-español, PUCV.

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://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/download/327884/20786437>

Dolan, S., García, S. y Díez, M. (2005). *Autoestima, estrés y trabajo*. Madrid: McGraw-Hill. Recuperado de:
http://www.salvadorgarcia.eu/img/secciones_pdfs/autoestima%20estres%20%20trabajo.pdf

Domínguez, L. (2015). *La evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias: concepciones y prácticas de docentes y discentes en tres cursos de posgrado de Cataluña, Portugal y Canarias*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. España.

Drallny, I. (2000). *La formación del intérprete de conferencias*. Córdoba: Ediciones del Copista.

Fernández, M. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Tesis doctoral publicada. Universidad de León, León, Castilla y León, España. Recuperada de:
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence>

Galeas, F. (2017). *Estrategias de respuesta al estrés de los alumnos de Práctica de la Interpretación 3 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Martínez, J., Avila, I. y Naranjo, S. (2009). *Problemas más comunes de la traducción y la interpretación*. Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Vía Blanca Km.3, Matanzas, Cuba. Recuperado de:
<http://monografias.umcc.cu/monos/2009/CIENSOC/m09cs5.pdf>

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

Gile, D. (1995). Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment. *Target* 7 (1), 151-164. Recuperado de: <https://tidsskrift.dk/her/article/download/25493/22407>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. Recuperado de: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- American Heart Association. (2017). ¿Qué es la presión arterial alta?. *Heart.org*. Recuperado de: https://www.heart.org/idc/groups/heart-public/@wcm/@hcm/documents/downloadable/ucm_316246.pdf
- Hamei-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). Metodología de investigación en educación médica: La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (1), pp. 55-60. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Hartley, A. (2009). Peer-and-Self-Assessment in Conference Interpreter Training.
- Holmes, T. y Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scales. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, pp. 213-218.
- Jiménez, A. y Pinazo, D. (2001). "I failed because I got very nervous". Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study. *The Interpreters' Newsletter*, 11, pp. 105-118. Recuperado de: <https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2452/1/06.pdf>
- Jin, Y. (2011). *Cognitive processing capacity management in the teaching of consecutive interpreting: Proposal for a conceptual mapping model*. Tesis doctoral no publicada. The University of Auckland, New Zealand.
- Kao, P. (2013). Evaluating student interpreter's stress and coping Strategies. *Social Behavior and Personality*, 41 (6), pp. 1035-1044. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2013.41.6.1035>
- Klonowicz, T. (1994). Putting one's heart into simultaneous interpretation. DOI: 10.1075/btl.3.16klo
- Korpál, P. (2016a). Interpreting as a Stressful Activity: Physiological Measures of Stress in Simultaneous Interpreting. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52 (2), pp. 297-316. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/304027860_Interpreting_as_a_stressful_activity_Physiological_measures_of_stress_in_simultaneous_interpreting
- Korpál, P. (2016b). Linguistic and psychological indicators of stress in simultaneous interpreting. Tesis doctoral publicada. Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, Poznań, Polonia. Recuperado de: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14590/1/Pawel%20Korp%20PhD.pdf>
- Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices. *The Interpreter's Newsletter*, 12, pp. 51-67. Recuperado de: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2472/1/03.pdf>
- Kurz, I. (2002). Physiological stress responses during media and conference interpreting. En G. Garzone and M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st Century* (pp. 195-202). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Labrador, F. y Crespo, M. (1993). Estrés: Aspectos psicofisiológicos. Madrid: Eudema, D.L.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- Lema, N. (2013). Iniciación a la interpretación en inglés. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8066/pp.8066.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
- Lindholm, H. (2013). Physiological determinants and assessment of stress and recovery among media workers. Recuperado de: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40857/lindholm_dissertation.pdf
- MacGill, M. (2017). "What should my heart rate be?" *Medical News Today*. Recuperado de <https://www.medicalnewstoday.com/articles/235710.php>
- McMillan, J. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. *Formative classroom assessment: Theory into practice*, 1-7.
- MedlinePlus Medical Encyclopedia (2018). Hipotensión. *Medlineplus.gov*. Recuperado de: <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/007278.htm>
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Evaluación Para el Aprendizaje segundo ciclo básico*. Santiago de Chile.
- Moser-Mercer, B., Künzli, A. y Korac, M. (1998). Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study). *Interpreting*, 3 (1), pp. 47-64. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/c95a/805ab51af8847d483a38e6b87067f9c9844c.pdf>
- Moser-Mercer, B. (2003). Remote interpreting: assessment of human factors and performance parameters. *Joint project International*. Recuperado de: <https://ecfsapi.fcc.gov/file/7521826425.pdf>
- Nogareda, S. (1994). NTP 355: Fisiología del estrés. *Barcelona: INSHT*. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_355.pdf
- Orlando, M. (2016). *Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy*. GmbH: Frank & Timme.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pavez, P. (2012). El proceso de retroalimentación como aporte a la formación de intérpretes en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pérez, J. (s.f.). Historia de la visibilidad de la interpretación: una profesión invisible. *La linterna del traductor: la revista multilingüe de Asetrad*. Recuperado de: <http://www.lalinternadeltraductor.org/n9/historia-interpretacion.html>
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.
- Pöchhacker, F. (2016). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.

- Ponce, N. (2011) Modelo de evaluación de la comunicación oral en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la interpretación simultánea. *Redit*, (7), 1-15.
- 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. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, pp. 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
- Randolph, W. y Blackburn, R. (1989). *Managing Organizational Behavior*. Boston, MA: Irwin.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4). Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/662.pdf>
- Ruisánchez, P. (2010). *Análisis de las destrezas básicas de los intérpretes según las necesidades de mercado* (trabajo académico de 4º curso) Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/12935/Ruisanchez_Ortega_Pablo_TA.pdf
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Salomón, S. y Miatello, R. (2010). El termómetro: historia de uno de los instrumentos básicos de la práctica médica cotidiana. *REVISTA MÉDICA UNIVERSITARIA*, 6(1). Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3195/salomonrmu6-1.pdf
- Sánchez, K. y Mendoza, A. (2016). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704214.pdf>
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Cía. Gral. Fabril.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Science*, 61, 692-699.
- Tennent, M. (2005). *Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting* (Vol. 60). John Benjamins Publishing. Recuperado de: <http://www.translationindustry.ir/Uploads/Pdf/Training%20for%20the%20New%20Millennium.pdf>
- Tommola, J. y Hyönä, J. (1990). Mental load in listening, speech shadowing and simultaneous interpreting: a pupillometric study. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327061.pdf>
- Valdivia, C (1995). La interpretación. *Anales de Filología Francesa*, 7, pp. 175-181. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesff/article/viewFile/17761/17131>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Wargclou, A. (2005). *La retroalimentación y la motivación: ¿Cómo y Cuándo?*. Recuperado de:
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:5403/FULLTEXT01.pdf>

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*.
España: Narcea.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario ICAS

Appendix 1: Interpretation Learning Questionnaire

Section 1

Directions: In this section, you will find 33 statements (items 1-44) and two open-ended questions (items 45-16). Most of the first statements refer to how you feel about your interpretation classes. There are no right or wrong answers to these statements. We are simply interested in your feelings. Please give your first reaction to each statement, and circle the number corresponding to the answer you have chosen. For items 34 and 35, please write your answers as indicated.

For items 1-33, please read each statement and then decide if you:
1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Neither agree nor disagree 4 Agree 5 Strongly agree

1- I always feel very sure of my English when I do interpreting in my interpretation class.	1	2	3	4	5
2- I worry about making mistakes in interpretation class.	1	2	3	4	5
3- I tremble when I know that I am going to be called on in interpretation class.	1	2	3	4	5
4- It frightens me when I don't know what the English source message to be interpreted is	1	2	3	4	5
5- It won't bother me at all to take more advanced interpretation classes.	1	2	3	4	5
6- During interpretation class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	1	2	3	4	5
7- In interpretation class, I keep thinking that the other students are better at interpreting than I am.	1	2	3	4	5
8- I am usually at ease during tests in my interpretation class.	1	2	3	4	5
9- I start to panic when I have to interpret into English without preparation in interpretation class.	1	2	3	4	5
10- I (would) feel confident when I interpret into Spanish in interpretation class.	1	2	3	4	5
11- I don't understand why some people get so upset over interpretation classes.	1	2	3	4	5
12- In interpretation class, I can get so nervous that I forget how to interpret things I know.	1	2	3	4	5
13- It embarrasses me to volunteer answers in my interpretation class.	1	2	3	4	5

14- I would not be nervous interpreting into English in front of native English speakers.	1	2	3	4	5
15- I would get anxious if there is background noise interfering with my English listening comprehension.	1	2	3	4	5
16- Even if I am well prepared for interpretation class, I feel anxious about it.	1	2	3	4	5
17- I often feel like not going to my interpretation class.	1	2	3	4	5
18- I (would) feel confident when I interpret into English in interpretation class.	1	2	3	4	5
19- I get anxious when my teacher monitors the accuracy of my interpretation.	1	2	3	4	5
20- It is necessary to have special aptitude to learn interpretation well.	1	2	3	4	5
21- The more I prepare for an interpretation test, the more worried I get.	1	2	3	4	5
22- I worry that my final grade in interpretation class will be very low.	1	2	3	4	5
23- In interpretation class, I always feel that the other students' English is better than mine.	1	2	3	4	5
24- I get anxious if I cannot understand every English word or phrase to be interpreted.	1	2	3	4	5
25- I start to worry if the English sentences to be interpreted are long or complicated	1	2	3	4	5
26- I feel very self-conscious when doing interpreting in front of other people.	1	2	3	4	5
27- Taking interpretation class is a very frightening experience.	1	2	3	4	5
28- The demand to split attention among listening, comprehension, memory or note-taking while interpreting makes me feel very stressed.	1	2	3	4	5
29- I feel more tense and nervous in my interpretation class than in my other English classes.	1	2	3	4	5
30- I get nervous and confused when I do interpreting practice in front of my classmates.	1	2	3	4	5
31- I worry that the other students will laugh at me when I interpret.	1	2	3	4	5
32- When I am on my way to interpretation class, I feel very sure and relaxed.	1	2	3	4	5
33- Interpreting into English is more anxiety-provoking than interpreting into Spanish	1	2	3	4	5
34- I feel relaxed even when the English source message is delivered at a fast speed.	1	2	3	4	5

35- I get nervous when I interpret unfamiliar subjects.	1	2	3	4	5
36- I am afraid of interpreting numbers and figures.	1	2	3	4	5
37- Knowing that my interpretation competence will be evaluated makes me anxious.	1	2	3	4	5
38- I get worried when the English speakers have strong accents.	1	2	3	4	5
39- Interpretation of technical terms bothers me.	1	2	3	4	5
40- The tremendous amount of concentration required during interpreting makes me feel very stressed	1	2	3	4	5
41- I get nervous when I am aware of making interpretation errors.	1	2	3	4	5
42- I have no fear of having my classmates evaluate my interpretation competence.	1	2	3	4	5
43- I have no fear of having my teacher evaluate my interpretation competence.	1	2	3	4	5
44- I never feel quite sure of my interpretation ability when I am interpreting.	1	2	3	4	5

Anexo 2: 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: Estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

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 “Percepciones de los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la PUCV respecto de las modalidades de feedback oral y escrito: un estudio comparativo” desarrollado por el estudiante, Srta. Leslie Lemus, con la guía del Profesor Pedro Pavez Gamboa.

Este estudio tiene como objetivo comparar las percepciones y datos objetivos que indiquen estrés en los estudiantes respecto de las modalidades de feedback oral y escrito. Dada su condición de alumno de Interpretación en 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 comparar las modalidades de feedback a través de la cantidad de estrés que suponen para los estudiantes. Los resultados aportarán el conocimiento necesario que apuntará a determinar cuál es la modalidad de feedback que más estrés causa. **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.

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

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

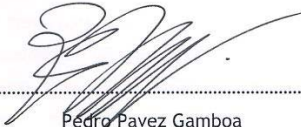
Leslie Lemus Pizarro

Profesor Guía


Estudiante Responsable


.....

Nombre y firma participante



Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía



Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable

Andrea Espinoza J.

Nombre y firma participante


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable

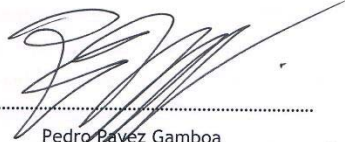
Nicole Aileen Mieres I. Mastroza

Nombre y firma participante


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable

Julia Alarcón López


Nombre y firma participante



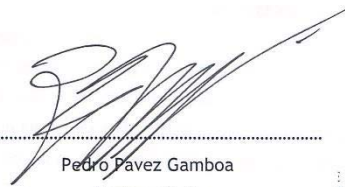
Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía



Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable

Paulina Sepulveda 

Nombre y firma participante



Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

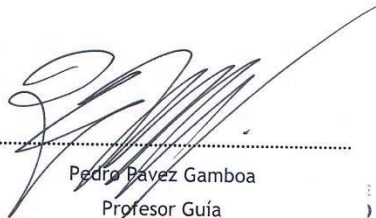


Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable

Carol Issi



Nombre y firma participante



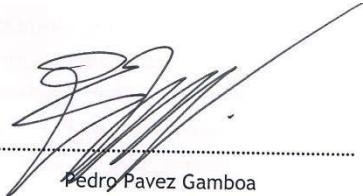
Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía



Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable

Deborah
TORRES

Nombre y firma participante

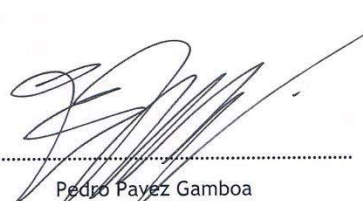


.....
Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía



.....
Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable

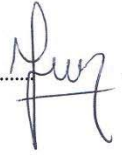
Catalina Cepeda 
.....
Nombre y firma participante

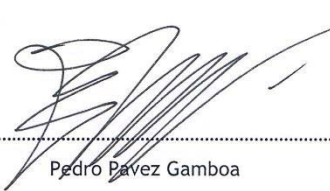


.....
Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía



.....
Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable


Javiera Maitea Vargas 
.....
Nombre y firma participante





.....
Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía




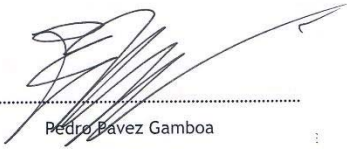
.....
Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable


 Javiera Olivares
.....
Nombre y firma participante


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

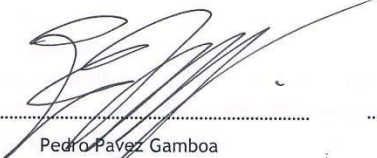

Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable



Fernando Albarnoz
Nombre y firma participante


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

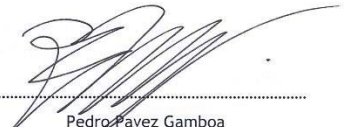

Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable



Francisca Pizarro Vidal
Nombre y firma participante



Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

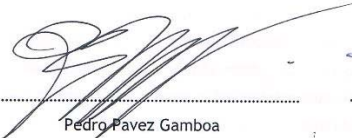

Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable



Constanza Osorio
Nombre y firma participante



Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable


Loreto Castro V.
Nombre y firma participante


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Leslie Lemus Pizarro
Estudiante Responsable


Isadora Veneranda Manriquez Veneranda
Nombre y firma participante

Anexo 3: Validación protocolo metodológico

Primera validación:



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 “Percepciones de los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la PUCV respecto de las modalidades de feedback oral y escrito: un estudio comparativo”.

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 comparar las percepciones y datos objetivos que indiquen estrés en los estudiantes respecto del feedback oral versus feedback escrito, con el fin de determinar el grado de estrés de los estudiantes y cuál es la modalidad de feedback que más los estresa.

Participantes

Los participantes de este estudio aceptaron participar de manera voluntaria y con la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Los participantes corresponden a 14 estudiantes de la asignatura Interpretación en las Ciencias Sociales 1.

Tarea

El trabajo de campo se llevará cabo dentro contexto de una actividad evaluada en la asignatura Interpretación en las Ciencias Sociales 1.

El experimento consta de ocho pasos que son enumerados a continuación:

1. Medición de los signos vitales que indican estrés fisiológico (temperatura, tensión arterial, respiración y frecuencia cardíaca) por parte de un profesional de las Ciencias de la Salud.

Esto se realiza en una pre-fase, una hora antes de realizar el experimento, a modo de registrar los valores en condición de homeostasis (condición interna estable de un individuo).

2. Medición de los signos previo a la situación de interpretación, además, los participantes deberán completar el cuestionario de percepción ICAS o *Interpretation Classroom Anxiety Scale* desarrollado por Chiang (2006). El cuestionario consta de 44 preguntas relacionadas a la ansiedad, temor a hablar en público, miedo a la evaluación y a la dificultad de los procesos cognitivos que se deben llevar a cabo durante la interpretación. El propósito de este cuestionario es medir el estrés que experimentan los estudiantes en clases de interpretación
3. Interpretación simultánea de una charla de aproximadamente 5 minutos, la cual será evaluada, esto a modo de volver la situación más estresante.
4. Entrega de feedback en modalidad oral. Esta modalidad contempla los mismos criterios descritos en la pauta utilizada para entregar feedback escrito (Cárdenas y Delso, 2016), la cual se encuentra adjunta al final del documento. Además, el feedback oral será entregado por distintos profesores para evitar atribuir el estrés a la presencia de un determinado profesor.
5. Medición de signos de estrés fisiológico y relleno de cuestionario ICAS.
6. Repetición de la interpretación de la charla.
7. Entrega de feedback en modalidad escrita. Esta modalidad de feedback se entregará utilizando la pauta de Cárdenas y Delso (2016).
8. Medición de signos de estrés fisiológico y relleno de cuestionario ICAS. Este paso se realiza al principio del experimento y después de que cada participante reciba cada modalidad de feedback para determinar cómo varían y cómo son percibidos los niveles de estrés en cada modalidad de retroalimentación. De esta forma se comparan las modalidades y se determina cuál causa mayor estrés en los estudiantes.

Es importante mencionar que se utilizarán instrumentos especializados para medir los signos de estrés fisiológico. Se utilizará un tensiómetro digital automático, un termómetro de mercurio para medir tensión arterial y temperatura y, en el caso de la frecuencia respiratoria y cardíaca, un especialista en el área de la salud colaborará con el trabajo para que los datos sean lo más certeros posibles.

Pauta feedback escrito (Cárdenas y Delso, 2016)

	SI /NO	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa		
Coherencia del mensaje		
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)		
Ideas incompletas (oraciones abiertas)		
Omisiones importantes		
Sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)		
Errores gramaticales (sintaxis y concordancia)		
R.2: Transmite convicción y seguridad		
Calidad de la voz (oratoria, volumen)		
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, <i>fillers</i> y pronunciación)		
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador		
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador		
CONCLUSIONES		
Puntos fuertes		

Cuestionario ICAS o *Interpretation Classroom Anxiety Scale* (Chiang, 2006)

Appendix 1: Interpretation Learning Questionnaire

Section 1

Directions: In this section, you will find 33 statements (items 1-44) and two open-ended questions (items 45-16). Most of the first statements refer to how you feel about your interpretation classes. There are no right or wrong answers to these statements. We are simply interested in your feelings. Please give your first reaction to each statement, and circle the number corresponding to the answer you have chosen. For items 34 and 35, please write your answers as indicated.

For items 1-33, please read each statement and then decide if you:
1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Neither agree nor disagree 4 Agree 5 Strongly agree

1- I always feel very sure of my English when I do interpreting in my interpretation class.	1	2	3	4	5
2- I worry about making mistakes in interpretation class.	1	2	3	4	5
3- I tremble when I know that I am going to be called on in interpretation class.	1	2	3	4	5
4- It frightens me when I don't know what the English source message to be interpreted is	1	2	3	4	5
5- It won't bother me at all to take more advanced interpretation classes.	1	2	3	4	5
6- During interpretation class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	1	2	3	4	5
7- In interpretation class, I keep thinking that the other students are better at interpreting than I am.	1	2	3	4	5
8- I am usually at ease during tests in my interpretation class.	1	2	3	4	5
9- I start to panic when I have to interpret into English without preparation in interpretation class.	1	2	3	4	5
10- I (would) feel confident when I interpret into Spanish in interpretation class.	1	2	3	4	5
11- I don't understand why some people get so upset over interpretation classes.	1	2	3	4	5
12- In interpretation class, I can get so nervous that I forget how to interpret things I know.	1	2	3	4	5
13- It embarrasses me to volunteer answers in my interpretation class.	1	2	3	4	5
14- I would not be nervous interpreting into English in front of native English speakers.	1	2	3	4	5
15- I would get anxious if there is background noise interfering with my English listening comprehension.	1	2	3	4	5

16- Even if I am well prepared for interpretation class, I feel anxious about it.	1	2	3	4	5
17- I often feel like not going to my interpretation class.	1	2	3	4	5
18- I (would) feel confident when I interpret into English in interpretation class.	1	2	3	4	5
19- I get anxious when my teacher monitors the accuracy of my interpretation.	1	2	3	4	5
20- It is necessary to have special aptitude to learn interpretation well.	1	2	3	4	5
21- The more I prepare for an interpretation test, the more worried I get.	1	2	3	4	5
22- I worry that my final grade in interpretation class will be very low.	1	2	3	4	5
23- In interpretation class, I always feel that the other students' English is better than mine.	1	2	3	4	5
24- I get anxious if I cannot understand every English word or phrase to be interpreted.	1	2	3	4	5
25- I start to worry if the English sentences to be interpreted are long or complicated	1	2	3	4	5
26- I feel very self-conscious when doing interpreting in front of other people.	1	2	3	4	5
27- Taking interpretation class is a very frightening experience.	1	2	3	4	5
28- The demand to split attention among listening, comprehension, memory or note-taking while interpreting makes me feel very stressed.	1	2	3	4	5
29- I feel more tense and nervous in my interpretation class than in my other English classes.	1	2	3	4	5
30- I get nervous and confused when I do interpreting practice in front of my classmates.	1	2	3	4	5
31- I worry that the other students will laugh at me when I interpret.	1	2	3	4	5
32- When I am on my way to interpretation class, I feel very sure and relaxed.	1	2	3	4	5
33- Interpreting into English is more anxiety-provoking than interpreting into Spanish	1	2	3	4	5
34- I feel relaxed even when the English source message is delivered at a fast speed.	1	2	3	4	5
35- I get nervous when I interpret unfamiliar subjects.	1	2	3	4	5
36- I am afraid of interpreting numbers and figures.	1	2	3	4	5

37- Knowing that my interpretation competence will be evaluated makes me anxious.	1	2	3	4	5
38- I get worried when the English speakers have strong accents.	1	2	3	4	5
39- Interpretation of technical terms bothers me.	1	2	3	4	5
40- The tremendous amount of concentration required during interpreting makes me feel very stressed	1	2	3	4	5
41- I get nervous when I am aware of making interpretation errors.	1	2	3	4	5
42- I have no fear of having my classmates evaluate my interpretation competence.	1	2	3	4	5
43- I have no fear of having my teacher evaluate my interpretation competence.	1	2	3	4	5
44- I never feel quite sure of my interpretation ability when I am interpreting.	1	2	3	4	5

¿Cree usted que el instrumento presentado es apropiado para la investigación y sus objetivos? Si es así, ¿por qué?

Me parece apropiado y útil. Solo tengo un comentario respecto a la pauta, la cual está hecha para dar un feedback tanto oral como escrito, no solamente escrito. El objetivo de que sea escrito es que tengan el respaldo, pero a la vez debido a que en una interpretación hay algunos espacios de la pauta que no necesariamente tienen algo escrito por temas de tiempo y relevancia, la pauta pasa a ser una guía para el feedback oral (solo a modo de aclaración).

¿Tiene alguna opinión o comentario que quisiera añadir sobre el protocolo descrito?

Considero que está bastante bien construido el protocolo, solo comentar que me causa extrañeza el hecho de medir los signos y además aplicar una encuesta antes de la interpretación, pues quizás eso ya se presta para ser un factor de estrés que podría condicionar a los participantes, pero siendo el estrés del feedback lo que se analizará no debería influir

Fecha de Validación: 9 de mayo, 2018

Se despide atentamente,

Leslie Lemus Pizarro
Estudiante de Interpretación inglés-español
PUCV

Segunda validación:

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO**

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 “Percepciones de los estudiantes de Interpretación en las Ciencias Sociales 1 de la PUCV respecto de las modalidades de feedback oral y escrito: un estudio comparativo”.

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 comparar las percepciones y datos objetivos que indiquen estrés en los estudiantes respecto del feedback oral versus feedback escrito, con el fin de determinar el grado de estrés de los estudiantes y cuál es la modalidad de feedback que más los estresa.

Participantes

Los participantes de este estudio aceptaron participar de manera voluntaria y con la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Los participantes corresponden a 14 estudiantes de la asignatura Interpretación en las Ciencias Sociales 1.

Tarea

El trabajo de campo se llevará cabo dentro contexto de una actividad evaluada en la asignatura Interpretación en las Ciencias Sociales 1.

El experimento consta de ocho pasos que son enumerados a continuación:

1. Medición de los signos vitales que indican estrés fisiológico (temperatura, tensión arterial, respiración y frecuencia cardíaca) por parte de un profesional de las Ciencias de la Salud. Esto se realiza en una pre-fase, una hora antes de realizar el experimento, a modo de registrar los valores en condición de homeostasis (condición interna estable de un individuo).

2. Medición de los signos previo a la situación de interpretación, además, los participantes deberán completar el cuestionario de percepción ICAS o *Interpretation Classroom Anxiety Scale* desarrollado por Chiang (2006). El cuestionario consta de 44 preguntas relacionadas a la ansiedad, temor a hablar en público, miedo a la evaluación y a la dificultad de los procesos cognitivos que se deben llevar a cabo durante la interpretación. El propósito de este cuestionario es medir el estrés que experimentan los estudiantes en clases de interpretación
3. Interpretación simultánea de una charla de aproximadamente 5 minutos, la cual será evaluada, esto a modo de volver la situación más estresante.
4. Entrega de feedback en modalidad oral. Esta modalidad contempla los mismos criterios descritos en la pauta utilizada para entregar feedback escrito (Cárdenas y Delso, 2016), la cual se encuentra adjunta al final del documento. Además, el feedback oral será entregado por distintos profesores para evitar atribuir el estrés a la presencia de un determinado profesor.
5. Medición de signos de estrés fisiológico y relleno de cuestionario ICAS.
6. Repetición de la interpretación de la charla.
7. Entrega de feedback en modalidad escrita. Esta modalidad de feedback se entregará utilizando la pauta de Cárdenas y Delso (2016).
8. Medición de signos de estrés fisiológico y relleno de cuestionario ICAS. Este paso se realiza al principio del experimento y después de que cada participante reciba cada modalidad de feedback para determinar cómo varían y cómo son percibidos los niveles de estrés en cada modalidad de retroalimentación. De esta forma se comparan las modalidades y se determina cuál causa mayor estrés en los estudiantes.

Es importante mencionar que se utilizarán instrumentos especializados para medir los signos de estrés fisiológico. Se utilizará un tensiómetro digital automático, un termómetro de mercurio para medir tensión arterial y temperatura y, en el caso de la frecuencia respiratoria y cardíaca, un especialista en el área de la salud colaborará con el trabajo para que los datos sean lo más certeros posibles.

Pauta feedback escrito (Cárdenas y Delso, 2016)

	SI /NO	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa		
Coherencia del mensaje		
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)		
Ideas incompletas (oraciones abiertas)		
Omisiones importantes		
Sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)		
Errores gramaticales (sintaxis y concordancia)		
R.2: Transmite convicción y seguridad		
Calidad de la voz (oratoria, volumen)		
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, <i>fillers</i> y pronunciación)		
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador		
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador		
CONCLUSIONES		
Puntos fuertes		

Appendix 1: Interpretation Learning Questionnaire

Section 1

Directions: In this section, you will find 33 statements (items 1-44) and two open-ended questions (items 45-16). Most of the first statements refer to how you feel about your interpretation classes. There are no right or wrong answers to these statements. We are simply interested in your feelings. Please give your first reaction to each statement, and circle the number corresponding to the answer you have chosen. For items 34 and 35, please write your answers as indicated.

For items 1-33, please read each statement and then decide if you:
 1 Strongly disagree 2 Disagree 3 Neither agree nor disagree 4 Agree 5 Strongly agree

1- I always feel very sure of my English when I do interpreting in my interpretation class.	1	2	3	4	5
2- I worry about making mistakes in interpretation class.	1	2	3	4	5
3- I tremble when I know that I am going to be called on in interpretation class.	1	2	3	4	5
4- It frightens me when I don't know what the English source message to be interpreted is	1	2	3	4	5
5- It won't bother me at all to take more advanced interpretation classes.	1	2	3	4	5
6- During interpretation class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	1	2	3	4	5
7- In interpretation class, I keep thinking that the other students are better at interpreting than I am.	1	2	3	4	5
8- I am usually at ease during tests in my interpretation class.	1	2	3	4	5
9- I start to panic when I have to interpret into English without preparation in interpretation class.	1	2	3	4	5
10- I (would) feel confident when I interpret into Spanish in interpretation class.	1	2	3	4	5
11- I don't understand why some people get so upset over interpretation classes.	1	2	3	4	5
12- In interpretation class, I can get so nervous that I forget how to interpret things I know.	1	2	3	4	5
13- It embarrasses me to volunteer answers in my interpretation class.	1	2	3	4	5
14- I would not be nervous interpreting into English in front of native English speakers.	1	2	3	4	5

15- I would get anxious if there is background noise interfering with my English listening comprehension.	1	2	3	4	5
16- Even if I am well prepared for interpretation class, I feel anxious about it.	1	2	3	4	5
17- I often feel like not going to my interpretation class.	1	2	3	4	5
18- I (would) feel confident when I interpret into English in interpretation class.	1	2	3	4	5
19- I get anxious when my teacher monitors the accuracy of my interpretation.	1	2	3	4	5
20- It is necessary to have special aptitude to learn interpretation well.	1	2	3	4	5
21- The more I prepare for an interpretation test, the more worried I get.	1	2	3	4	5
22- I worry that my final grade in interpretation class will be very low.	1	2	3	4	5
23- In interpretation class, I always feel that the other students' English is better than mine.	1	2	3	4	5
24- I get anxious if I cannot understand every English word or phrase to be interpreted.	1	2	3	4	5
25- I start to worry if the English sentences to be interpreted are long or complicated	1	2	3	4	5
26- I feel very self-conscious when doing interpreting in front of other people.	1	2	3	4	5
27- Taking interpretation class is a very frightening experience.	1	2	3	4	5
28- The demand to split attention among listening, comprehension, memory or note-taking while interpreting makes me feel very stressed.	1	2	3	4	5
29- I feel more tense and nervous in my interpretation class than in my other English classes.	1	2	3	4	5
30- I get nervous and confused when I do interpreting practice in front of my classmates.	1	2	3	4	5
31- I worry that the other students will laugh at me when I interpret.	1	2	3	4	5
32- When I am on my way to interpretation class, I feel very sure and relaxed.	1	2	3	4	5
33- Interpreting into English is more anxiety-provoking than interpreting into Spanish	1	2	3	4	5
34- I feel relaxed even when the English source message is delivered at a fast speed.	1	2	3	4	5
35- I get nervous when I interpret unfamiliar subjects.	1	2	3	4	5

36- I am afraid of interpreting numbers and figures.	1	2	3	4	5
37- Knowing that my interpretation competence will be evaluated makes me anxious.	1	2	3	4	5
38- I get worried when the English speakers have strong accents.	1	2	3	4	5
39- Interpretation of technical terms bothers me.	1	2	3	4	5
40- The tremendous amount of concentration required during interpreting makes me feel very stressed	1	2	3	4	5
41- I get nervous when I am aware of making interpretation errors.	1	2	3	4	5
42- I have no fear of having my classmates evaluate my interpretation competence.	1	2	3	4	5
43- I have no fear of having my teacher evaluate my interpretation competence.	1	2	3	4	5
44- I never feel quite sure of my interpretation ability when I am interpreting.	1	2	3	4	5

¿Cree usted que el instrumento presentado es apropiado para la investigación y sus objetivos?
Si es así, ¿por qué?

Me parece que el instrumento es apropiado a la investigación ya que incluye tanto percepción de los estudiantes ante la tarea como datos fisiológicos objetivos, ambas cosas medibles de manera empírica.

¿Tiene alguna opinión o comentario que quisiera añadir sobre el protocolo descrito?

Me gustaría leer los resultados de tu investigación. Me parece que será muy útil para bajar el nivel de ansiedad de los estudiantes. Gracias por tu estudio y mucha suerte con tu tesis.

Fecha de Validación: jueves 10 de mayo de 2018.

Se despide atentamente,

Leslie Lemus Pizarro
Estudiante de Interpretación inglés-español
PUCV

Anexo 4.1: Transcripción feedback oral participante 3

A ver... sonó bastante insegura en toda la interpretación en general... bastante insegura. Por lo mismo, al estar tan insegura hay ciertos factores que van incidiendo en esta inseguridad, por ejemplo, el hecho de que la modulación baja mucho cuando está terminando las ideas porque siente que se le viene encima otra idea... entonces ahí baja la modulación y se pierde la conexión entre las ideas. Por lo tanto el eje temático de la interpretación no es claro por lo mismo. Hay una idea incompleta, no transfiere la intención del original por lo mismo... ¿cierto? Por todo el tema de la inseguridad... hay que cuidar la modulación porque gran parte de la inseguridad se expresa a través de la modulación, también baja la voz en algunas partes y se nota mucho cuando se está perdiendo... entonces recuerde que no se tiene que notar cuando se esté perdiendo, tiene que siempre ser fiel al original y manteniendo el mismo tono de voz, también tiene que subir el volumen de voz... ¿ya? El tema es ese, o sea que la inseguridad hizo que no se entendiera mucho lo que estaba diciendo y lo que quería decir... eso.

Anexo 4.2: Transcripción feedback oral participante 5

A ver... muy fluida, muy clara en general... salvo hacia el final, yo creo que en la última cuarta parte fue como decayendo la calidad del discurso. Buena conexión entre las ideas, muy segura y muy confiada. Bien, por ejemplo, cuando empezó a nombrar los ciertos puntos que se nombraban, o sea cuáles eran las ciertas funciones de una organización internacional... eso estuvo bien... salvo al último donde bajó un poco la voz y ahí empezó a notarse algo raro, luego empezó a bajar más la voz cada vez que estaba insegura, por ejemplo, al final... pasó mucho eso. Bien en contenido, no hay ninguna distorsión, salvo que dijo ONG y en ningún momento se mencionó la ONG. Transfiere la intención del original, no hay sin sentido, el discurso es bueno, fluido, con buenas inflexiones de voz así que estuvo bien.

Anexo 4.3: Transcripción feedback oral participante 7

A ver... hubo una distorsión al principio cuando dijo “dependiendo de la migración” y no tenía nada que ver con la migración, la migración era un ejemplo de eso, pero lo dijo bastante segura y muy confiada entonces si uno no hubiera tenido el texto original en la cabeza... pasa. Por lo general siempre muy segura, muy fluida... salvo cuando está insegura... ¿qué pasa cuando está insegura? Baja la voz, baja la modulación, baja la prosodia... baja todo, todo lo bueno que está haciendo baja cuando hay una inseguridad grave. El mensaje es coherente porque se nota un eje central en todo lo que está diciendo, está bien cohesionado porque conecta bien las ideas... hay una idea incompleta y se dio cuenta. No hay grandes distorsiones salvo la que le dije, no hay ningún calco relevante, bien en la calidad del discurso... como le decía, muy buenas inflexiones de voz pero el nerviosismo se nota mucho y no se tiene que notar. Es fiel respecto de la intención del original en ese sentido, es una buena interpretación.

Anexo 4.4: Transcripción feedback oral participante 9

Hubo varias omisiones de contenido... en varios momentos hubo un silencio y lo peor es que el silencio llega cuando está la idea incompleta... o sea intentar evitar eso por todos los medios, parafrasear y cerrar la idea aunque haya perdido la información. Falta más fluidez también entre las ideas, muchas veces se pierde la conexión entre las ideas porque falta un conector y con un conector se arregla eso solamente. Por eso faltaba conexión, faltaba como fluidez que permitiera encontrar el eje temático de todo lo que estaba hablando. Hay algo de sintaxis también, que por ejemplo, dijo “supranacionales organizaciones”,

hay que ser consciente de eso y no decirlo y también que baja la voz cuando está insegura... no baje la voz cuando está insegura... siempre el mismo volumen de voz, siempre la misma inflexión de voz, siempre la misma prosodia independiente de si está segura o no de lo que está diciendo... y claro, hubo omisiones, por lo mismo la fidelidad respecto de la intención del orador no se cumple completamente porque falta eso. La cohesión podría mejorarse también... como le dije hay dos ideas incompletas, no hay ninguna omisión importante salvo estos silencios, pero sí hay omisiones, como micro-omisiones que afectan a la larga entender la comprensión general del discurso y distorsiones grandes no hay.

Anexo 4.5: Transcripción feedback oral participante 10

A ver... hay un tema de terminología también que todavía está un poco al debe en ese sentido, por ejemplo, “supernacionales” no es, es “supranacional”. Ahora, es una buena interpretación porque conecta mucho mejor las ideas, o sea el eje temático de la charla se entiende completamente, todo lo que estaba diciendo, ahora sí se entiende... se entiende bien de hecho. Muy buenas inflexiones de voz, la seguridad bien en general, salvo alguno que otro detalle donde baja un poco la voz de nuevo o alarga un poco una sílaba para simular un poco lo que está pasando, así que entrega un buen discurso. Hay un tema de coherencia eso sí, de número, por ejemplo dice “su gobierno son llamados provincias”. El discurso está bien cohesionado, hay una buena conexión entre las ideas, no hay ideas incompletas, omisiones prácticamente no hay, no hay distorsiones... y buena voz, buenas inflexiones de voz, buena prosodia y la seguridad como le dije va bien... no baje la voz, no baje la voz, no baje la voz... eso.

Anexo 5.1: Feedback escrito participante 1

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	Coherente.
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Conecta bien ideas en general.
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	No hay ideas abiertas
Carencia de omisiones importantes	No hay omisiones relevantes.
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	No hay grandes distorsiones
Sintaxis y concordancia	OK
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	Baja voz al estar insegura.
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Filler y nerviosismo en la voz. Se nota algo insegura. Entrega oraciones en modo pregunta cuando no lo son
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	Buen. Mantiene fidelidad del mensaje en general
CONCLUSIONES	
Puntos fuertes	Mensaje fluido y claro. Salvo integridad.

Entre fillers. "ehh.." ya que entorpecen mensaje. Buen interpretación salvo por seguridad en la voz

Anexo 5.2: Feedback escrito participante 2

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	Distorsiones o incoherencias de género y número.
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Inseguridad afecta cohesión entre las ideas
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	idea incompleta
Carencia de omisiones importantes	generaliza información (omite relevante)
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	No hay perder distorsiones
Sintaxis y concordancia	OK
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	Voz baja. Debe subir volumen de voz para aumentar seguridad.
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Más calmada. Se nota insegura al alargar palabras y volumen bajo. Silencios prolongados
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	
CONCLUSIONES	
Puntos fuertes	utiliza técnica de generalización y parafraseo para no perder toda la información. No obstante, se pierde contenido relevante

Anexo 5.3: Feedback escrito participante 3

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	Cuesta detectar eye temático, ya que baja la voz al final de las oraciones
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	no se detectan discordancias g° y n° buena conexión ideas
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	✓✓
Carencia de omisiones importantes	no se detectan omisiones importantes
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	no se detectan sin sentidos.
Sintaxis y concordancia	✓✓
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	Trabajar la pronunciación volumen bajo
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Titubeos leves proyectar mejor la voz
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	A veces se muestra segura y a veces no.
CONCLUSIONES	
Puntos fuertes	✓ buena conexión ideas ✓ ideas completas.

Anexo 5.4: Feedback escrito participante 4

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R.1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	El mensaje no es del todo coherente por omisiones
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Mala conexión entre las ideas No hay un eje temático.
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	Deja idea incompleta. // Silencios
Carencia de omisiones importantes	Omisiones relevantes
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	Calcos [repetición de información]
Sintaxis y concordancia	Debil
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	Ruidos. Suspiros leños. voz agradable, pero baja volumen y modulaciones.
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	hace ruidos al interpretar. silencios prolongados
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	
CONCLUSIONES	
Puntos fuertes	Buena voz.

Empezar algo sin dejar claro qué, de hecho empieza con el número 2.
Hace ruidos al interpretar, lo que afecta seguridad y fidelidad. Hace el mensaje poco creíble.

Anexo 5.5: Feedback escrito participante 5

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	eje temático claro
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	buena cohesión del mensaje
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	✓✓
Carencia de omisiones importantes	no se detectan omisiones importantes
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	no se detectan sin sentidos ni calcos
Sintaxis y concordancia	no se detectan discordancias g ^o y n ^o
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	muy buena oratoria cuidado al bajar demasiado la voz al final de la oración
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	uso escaso de fillers ✓
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	✓✓
CONCLUSIONES	✓ seguridad de la voz
Puntos fuertes	✓ distorsiones ✓ coherencia y cohesión

→ mucho desfase lleva a apurarse y perjudica la pronunciación

Anexo 5.6: Feedback escrito participante 6

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	eje temático claro
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	buena cohesión del mensaje
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	✓✓
Carencia de omisiones importantes	no se detectan omisiones importantes
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	no se detectan sin sentidos ni calcos
Sintaxis y concordancia	no se detectan discordancias g° y n°
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	muy buena oratoria cuidado al bajar demasiado la voz al final de la oración ←
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	uso escaso de fillers ✓
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	✓✓
CONCLUSIONES	✓ seguridad de la voz
Puntos fuertes	✓ distorsiones ✓ coherencia y cohesión

➤ mucho desfase lleva a apurarse y perjudica la pronunciación

Anexo 5.7: Feedback escrito participante 7

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	Eje temático claro
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Buena conexión de ideas
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	✓
Carencia de omisiones importantes	pocas omisiones
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	no se detectan sin sentidos ni contra sentidos
Sintaxis y concordancia	distordancias g° y n° (pocas)
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	✓ oratoria ✓ volumen
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	cuando suena segura es evidente y cuando está insegura, también es evidente.
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	✓✓
CONCLUSIONES	✓ postura ✓ fidelidad
Puntos fuertes	✓ entonación ✓ monitoreo

Anexo 5.8: Feedback escrito participante 8

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Falta conector mejor las ideas. Poner más atención en conectores o agregar de acuerdo a la temática del discurso
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	
Carencia de omisiones importantes	Omite algo de contenido. menor. / Omite final
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	No hay grandes distorsiones.
Sintaxis y concordancia	ok
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	Buena inflexión de voz. Buena prosodia Clara y segura. Falta fluidez (bien en general)
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Silencio prolongado al final Mal acento
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	
CONCLUSIONES	
Puntos fuertes	Segura y clara. Entrega un mensaje coherente y cohesionado. Buena voz. Podría mejorar cohesión. Mal final.

Anexo 5.9: Feedback escrito participante 9

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante:

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	No hay por omisiones
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Falta unir mejor ideas con cambios en la entonación. y uso de conectores.
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	
Carencia de omisiones importantes	Omite gran parte del contenido.
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	Falta terminología que ayude a evitar sin sentidos
Sintaxis y concordancia	
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	volumen adecuado, aunque me le bajar volumen al estar insegura
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	<u>ME!!</u> → lo peor que puede hacer
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	No cumple.
CONCLUSIONES	
Puntos fuertes	voz y seguridad cuando sí correcta ideas

~~un silencio~~
un silencio así de largo no es aceptable.

Anexo 5.10: Feedback escrito participante 10

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Nombre del estudiante: _____

	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	
Coherencia del mensaje	mensaje coherente
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	cuando logra unir bien ideas sin omisiones, a una buena interpretación.
Ideas completas (carencia de oraciones abiertas)	OK
Carencia de omisiones importantes	omite partes de la enumeración
Carencia de sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	"colocación" calco del inglés
Sintaxis y concordancia	
R.2: Transmite convicción y seguridad	
Calidad de discurso (oratoria, postura, contacto visual, volumen)	volumen irregular NO BATE VOZ
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Inseguro por momentos. Pausas prolongadas que afectan seguridad.
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	
CONCLUSIONES	Buena interpretación. Fluida y fiel al original.
Puntos fuertes	

BATA VOZ AL FINAL INTERVISTA.

Mejoras: coherencia y voz.

Anexo 6: Pauta para entrega de feedback escrito (Cardenas y Delso, 2016)

	SI /NO	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa		
Coherencia del mensaje		
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)		
Ideas incompletas (oraciones abiertas)		
Omisiones importantes		
Sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)		
Errores gramaticales (sintaxis y concordancia)		
R.2: Transmite convicción y seguridad		
Calidad de la voz (oratoria, volumen)		
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, <i>fillers</i> y pronunciación)		
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador		
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador		
CONCLUSIONES		
Puntos fuertes		

Anexo 7: Resultados individuales ICAS

Puntajes cuestionario ICAS pre-interpretación

Participante	Puntuación ICAS pre-interpretación
Participante 1	165 puntos
Participante 2	138 puntos
Participante 3	149 puntos
Participante 4	154 puntos
Participante 5	134 puntos
Participante 6	147 puntos
Participante 7	158 puntos
Participante 8	160 puntos
Participante 9	126 puntos
Participante 10	153 puntos

Puntajes cuestionario ICAS post feedback escrito

Participante	Puntuación ICAS post feedback escrito
Participante 1	165 puntos
Participante 2	153 puntos
Participante 3	152 puntos
Participante 4	160 puntos
Participante 5	114 puntos
Participante 6	179 puntos
Participante 7	160 puntos
Participante 8	175 puntos
Participante 9	145 puntos
Participante 10	156 puntos

Puntajes cuestionario ICAS post feedback oral

Participante	Puntuación ICAS post feedback oral
Participante 1	171 puntos
Participante 2	149 puntos
Participante 3	148 puntos
Participante 4	161 puntos
Participante 5	116 puntos
Participante 6	176 puntos
Participante 7	160 puntos
Participante 8	163 puntos
Participante 9	124 puntos
Participante 10	148 puntos

Anexo 8: Resultados individuales estrés fisiológico

Tabla de datos estrés fisiológico período de reposo pre-interpretación

Participante	Frecuencia cardiaca	Frecuencia respiratoria	Temperatura	Presión arterial
Participante 1	96 lpm	11 rpm	36,5°C	124/70
Participante 1	95 lpm	13 rpm	36,7°C	120/60
Participante 1	85 lpm	15 rpm	36,9°C	96/62
Participante 1	109 lpm	18 rpm	36,4°C	110/80
Participante 1	115 lpm	15 rpm	36,2°C	100/60
Participante 1	90 lpm	14 rpm	36,6°C	126/76
Participante 1	93 lpm	13 rpm	36,7°C	100/60
Participante 1	89 lpm	16 rpm	36,9°C	116/76
Participante 1	83 lpm	19 rpm	36,5°C	90/70
Participante 1	104 lpm	19 rpm	36,7°C	104/60

Tabla de datos estrés fisiológico período pre-interpretación

Participante	Frecuencia cardiaca	Frecuencia respiratoria	Temperatura	Presión arterial
Participante 1	96 lpm	19 rpm	36,6°C	126/80
Participante 2	107 lpm	20 rpm	36°C	135/85
Participante 3	96 lpm	17 rpm	36,5°C	126/85
Participante 4	98 lpm	19 rpm	35,9°C	126/88
Participante 5	97 lpm	18 rpm	36,5°C	130/86
Participante 6	90 lpm	20 rpm	36,4°C	128/76
Participante 7	102 lpm	24 rpm	36,6°C	110/80
Participante 8	101 lpm	24 rpm	36,7°C	120/80
Participante 9	70 lpm	14 rpm	36,7°C	120/84
Participante 10	106 lpm	14 rpm	36,3°C	110/78

Tabla de datos estrés fisiológico post feedback escrito

Participante	Frecuencia cardiaca	Frecuencia respiratoria	Temperatura	Presión arterial
Participante 1	90 lpm	21 rpm	36,5°C	128/88
Participante 2	74 lpm	18 rpm	36,7°C	126/86
Participante 3	97 lpm	36 rpm	36,5°C	110/76
Participante 4	90 lpm	20 rpm	36,7°C	122/76
Participante 5	96 lpm	19 rpm	36,4°C	126/76
Participante 6	80 lpm	36 rpm	36,3°C	140/86
Participante 7	67 lpm	16 rpm	36,7°C	100/70
Participante 8	88 lpm	30 rpm	36,5°C	126/76
Participante 9	71 lpm	30 rpm	35,8°C	110/72
Participante 10	90 lpm	28 rpm	36,1°C	116/82

Tabla de datos estrés fisiológico post feedback oral

Participante	Frecuencia cardiaca	Frecuencia respiratoria	Temperatura	Presión arterial
Participante 1	90 lpm	24 rpm	36,6°C	110/80
Participante 2	92 lpm	20 rpm	36,5°C	110/74
Participante 3	105 lpm	24 rpm	36,6°C	128/90
Participante 4	83 lpm	24 rpm	35,5°C	130/76
Participante 5	91 lpm	18 rpm	35,3°C	130/78
Participante 6	63 lpm	16 rpm	36,5°C	126/80
Participante 7	73 lpm	18 rpm	36,7°C	110/70
Participante 8	77 lpm	20 rpm	36,8°C	124/85
Participante 9	80 lpm	18 rpm	36,6°C	118/82
Participante 10	103 lpm	24 rpm	36,6°C	117/78