

Propuesta de pauta para la retroalimentación
en la interpretación simultánea en la PUCV,
basada en las pautas de Gillies (2013) y
Ponce (2011)

Carrera Interpretación Inglés-Español

Trabajo final para optar al grado académico de LICENCIADO EN
LENGUA INGLESA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Profesor Guía

Pedro Pavez Gamboa

Estudiantes

Pilar Cárdenas Villegas

María Inés Delso Ramos

20 Junio 2016

Propuesta de pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea en la PUCV, basada en las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011)

RESUMEN

El proceso de formación de intérpretes consta de varios desafíos, en los que los alumnos cometen diversos errores superados a través de la práctica a lo largo del tiempo. Por ello, diversas investigaciones (Ponce, 2011; Arumí y Domínguez, 2013; Riccardi, 2005) han dado cuenta de este fenómeno con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del intérprete en formación.

Dichas investigaciones se ven influenciadas por el cambio de paradigma en la Educación Superior y se complementan con diferentes trabajos relacionados a la formación universitaria (Amaranti, 2010; Mas, 2011), en los que se ha comprobado que la retroalimentación es una tarea necesaria, efectiva y esencial para la formación de los estudiantes (Zabalza, 2006). Sin embargo, el efecto que tiene el feedback en el proceso de enseñanza y aprendizaje del futuro intérprete sigue siendo un campo con mucho potencial de estudio.

Por esta razón, en el presente estudio se realizó un análisis cualitativo sobre el efecto del uso de la retroalimentación de forma oral y escrita a través de un ejercicio de interpretación simultánea, basándose en la combinación de pautas de evaluación realizadas por Andrew Gillies (2013) y Nuria Ponce (2011). Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de la asignatura Práctica de la Interpretación 3 de la carrera de Interpretación Inglés-Español de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Dichos alumnos interpretaron dos audios de un discurso expositivo dictado por un orador que ya han interpretado. Estos sujetos de estudio fueron sometidos a un pre y post-test que contaba con puntos claves preseleccionados que incitaban a cometer errores similares tanto en el primer audio como en el segundo.

El objetivo principal de este estudio era determinar si la propuesta de pauta para la retroalimentación era útil para mejorar el proceso de formación del futuro intérprete, mediante el análisis de las interpretaciones y la percepción que los alumnos tienen del instrumento a través de una entrevista semiestructurada. De este modo, a través de los datos recogidos se demostró que existe una relación positiva entre la pauta y la percepción de esta, ya fue beneficioso en el desempeño en el post-test.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS

i.	INTRODUCCIÓN	1
ii.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
	a. Objetivo General	4
	b. Objetivos Específicos	4
iii.	MARCO TEÓRICO	5
	A. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	6
	a.1 Cambio de paradigma	6
	a.2 Docencia Universitaria	7
	a.3 Buenas prácticas docentes	7
	a.3.1 Evaluación para el aprendizaje	8
	a.3.1.1 Feedback	9
	B. INTERPRETACIÓN DE IDIOMAS	11
	b.1 Definiciones	11
	b.2 Modalidades de interpretación	12
	b.3 Competencias del intérprete	13
	b.4 Dificultades en la interpretación	14
	C. FORMACIÓN DE INTÉRPRETES	15
	c.1 Proceso de enseñanza y aprendizaje en interpretación	15
	c.1.1 Evaluación y feedback	16
	c.2 Formación de intérpretes en Chile	17
	c.2.1 Formación de intérpretes en la PUCV	17
iv.	METODOLOGÍA	20
	A. Estrategia de indagación	20
	B. Diseño metodológico	21
	C. Participantes	22
	D. Instrumento	23
	d.1 Pauta para la retroalimentación	23
	d.2 Entrevista	26
	E. Trabajo de campo y recolección de datos	26

v.	ANÁLISIS DE DATOS	28
	v.i Análisis de las interpretaciones	28
	v.ii Análisis de las entrevistas	32
	a. Percepción positiva	33
	a.1 Atención	33
	a.2 Especificidad	33
	a.3 Conciencia de errores	33
	a.4 Uso de estrategias	34
	b. Percepción negativa	34
	b.1 Limitación del feedback	34
	b.2 Atención	34
	b.3 Factores personales	35
vi.	RESULTADOS	36
vii.	CONCLUSIONES	38
viii.	RECOMENDACIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES	40
ix.	REFERENCIAS	41

ÍNDICE DE ANEXOS Y FIGURAS

ANEXOS	46
Anexo 1: Pauta de interpretación simultánea de Andrew Gillies (2013)	46
Anexo 2: Pauta de interpretación simultánea de Nuria Ponce (2011)	47
Anexo 3: Pauta de Hartley (2009)	48
Anexo 3.1: Pauta para interpretación simultánea	48
Anexo 3.2: Pauta para interpretación consecutiva	49
Anexo 4: Pautas de Díaz (2014)	50
Anexo 4.1: Pauta de evaluación de interpretación simultánea	50
Anexo 4.2: Pauta de evaluación de notas para la interpretación consecutiva	51
Anexo 5: Propuesta de pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea	52
Anexo 6: Programa de la asignatura Práctica de la Interpretación 3	53
Anexo 7: Consentimiento informado	59
Anexo 8: Correo electrónico a participantes del estudio	62
Anexo 9: Discursos originales en inglés	63

Anexo 9.1: Pre-test	63
Anexo 9.2: Post-test	65
Anexo 10: Transcripciones de las interpretaciones de los participantes	67
Anexo 10.1: Pre-test participante 1	67
Anexo 10.2: Post-test participante 1	68
Anexo 10.3: Pre-test participante 2	71
Anexo 10.4: Post-test participante 2	72
Anexo 10.5: Pre-test participante 3	75
Anexo 10.6: Post-test participante 3	76
Anexo 10.7: Pre-test participante 4	79
Anexo 10.8: Post-test participante 4	80
Anexo 11: Transcripciones de las entrevistas a los participantes	83
Anexo 12: Pautas para la retroalimentación utilizadas en el ejercicio de interpretación simultánea	85
Anexo 12.1 Pauta del participante 1	85
Anexo 12.2 Pauta del participante 2	86
Anexo 12.3 Pauta del participante 3	87
Anexo 12.4 Pauta del participante 4	88
FIGURAS	
Figura 1: Características de los participantes	22
Figura 2: Tabla comparativa de competencias y criterios presentes en la propuesta de pauta	25
Figura 3: Esquema sobre la percepción del feedback	32

i. INTRODUCCIÓN

La interpretación de conferencias está sujeta a constantes retos y situaciones impredecibles que someten al intérprete a tomar la decisión correcta al entregar un mensaje, ya que como lo ha mencionado Drallny (2000) interpretar es comunicar. En este acto comunicativo encontramos a un emisor y un receptor, con la diferencia que en esta situación comunicativa no existe solo un idioma como vehículo utilizado, sino dos o más. En este caso, hay un tercer involucrado en el acto comunicativo: el intérprete, quien es el primero en recibir el mensaje que se emite en su lengua original y debe oficiar de mediador o intermediario, decodificar el sentido codificado en la lengua de origen, para posteriormente reformularlo en la lengua de llegada y transmitirlo a los receptores a los que está destinado el mensaje (Drallny, 2000).

En el proceso de formación de intérpretes, los estudiantes se enfrentan a la presión de tener que tomar decisiones en tiempo real y en estas situaciones es común que se cometan varios errores, los cuales se van superando con la práctica a lo largo del tiempo. Estas equivocaciones afectan la calidad de la producción del mensaje y por la misma razón han sido objeto de estudio para algunas investigaciones como las realizadas por Gile (2009), Riccardi (2005), Zidar (2012), entre otros.

Sumado a lo anterior, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la interpretación existe un factor muy importante a considerar: la evaluación, la cual en cualquiera de las modalidades de interpretación, es una tarea difícil de aplicar debido a los diversos criterios, contextos y procesos en que se utiliza. Por esta razón, la evaluación en el proceso formativo de los intérpretes ha sido parte de muchos estudios como los de Arumí y Domínguez (2013), Domínguez (2015), Ponce (2011), etc.

Existe un nuevo paradigma educativo en el cual se considera la evaluación para el aprendizaje (Domínguez, 2015). Bajo este punto de vista, es fundamental que una evaluación ofrezca suficiente información sobre los aciertos y errores existentes en la prueba y que también se conozcan los criterios que se utilizaron para valorarla (Zabalza, 2006). Sumado a ello, es necesario destacar la importancia de las sugerencias y orientaciones ofrecidas durante la evaluación respecto a lo que se podría hacer para mejorar los resultados (Zabalza, 2006).

En este proceso de evaluación del desempeño del alumno en la sala de clases, encontramos la retroalimentación como uno de los procesos más importantes. Gillies (2013) considera que el feedback

tiene dos funciones distintas: evaluar su actuación y ayudar a que el intérprete mejore su desempeño la próxima vez. Además, el autor también aconseja que si lo que se quiere es mejorar en su siguiente interpretación, se necesita que los profesores y compañeros, identifiquen el porqué de dichas dificultades.

Es por esto que la retroalimentación se transforma en una parte importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la interpretación, la cual ha contribuido en el área de formación de intérpretes y en la interpretación en sí. Sin embargo, el efecto del feedback en este proceso sigue siendo un campo con mucho potencial de estudio. Es por eso que esta investigación pretende aportar en el área de formación de intérpretes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), a través de una evaluación formativa de un ejercicio de interpretación simultánea. En este ejercicio se realizará un análisis cualitativo del efecto del uso de la retroalimentación de forma oral y escrita con el fin de medir la efectividad de esta. Todo esto basándose en una combinación de dos pautas de evaluación, hechas por Andrew Gillies (2013) y Nuria Ponce (2011), (ver anexos 1 y 2).

ii. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo a Drallny (2000), los intérpretes de hoy se forman en centros especializados, ya que quienes contratan servicios de interpretación y conocen la importancia del intérprete para el éxito de sus reuniones, requieren de solidez y prestigio. Además, cabe considerar que un intérprete no solo nace sino que también se hace y es por esto que la formación del intérprete es un proceso extremadamente importante. El estudiante de interpretación no sólo debe desarrollar competencias específicas de su área, sino que también debe superar diferentes problemas durante su formación (Drallny, 2000).

Durante su proceso de enseñanza y aprendizaje, los intérpretes aprenden y ejercitan diferentes modalidades de interpretación, siendo la simultánea y la consecutiva las más comunes dentro del aula (Jiménez, 2002). Asimismo, como menciona Pavez (2012) la clase pasa a ser un grupo interactivo en que la observación y la escucha, además de un clima distendido y de confianza, son elementos fundamentales en el aula. De esta forma, se llevan a cabo momentos de evaluación que son seguidos de una retroalimentación constante.

En este sentido, la evaluación no es el único elemento que ayuda a mejorar el aprendizaje, ya que la retroalimentación también tiene este objetivo. Esta se entiende como una actividad dialógica donde se analizan los resultados de las evaluaciones entre profesores y estudiantes para luego tomar medidas que ayuden a mejorar el aprendizaje (Amaranti, 2010). Por consiguiente, el feedback cumple un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje del intérprete en formación.

Según Pavez (2012), la retroalimentación más utilizada en la PUCV, corresponde a comentarios orales realizados luego de cada interpretación que realiza el alumno. Sin embargo, este recurso puede ampliarse y ser entregado también de forma escrita. Muchos autores han utilizado diversas pautas para evaluar la interpretación, ya sea consecutiva o simultánea, considerando las diferentes características específicas de esos tipos de interpretación, como las mencionadas anteriormente de Gillies (2013) y Ponce (2011), además de Hartley (2009) y Díaz (2014), entre otros (ver anexos 1, 2, 3 y 4).

Por lo mencionado anteriormente, surge la necesidad de elaborar una pauta que sirva como guía no solo para el profesor, sino que también para el alumno. Es por esto que la presente investigación propone una pauta para la retroalimentación que resultó de la combinación de pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011) (ver anexo 5). Esto se debe a que ambas pautas son recientes y están centradas en la interpretación simultánea con criterios específicos para esta modalidad, por lo tanto son más precisas y

útiles para crear el modelo final de esta propuesta. Además, esta combinación se realizó ya que los autores se diferencian en el modo de exponer los resultados en cada uno de los criterios, los cuales serán especificados en la metodología de esta investigación. Bajo esta perspectiva, esta combinación de pauta presenta criterios de forma separada para que así el estudiante tenga claro los parámetros que se tomarán en cuenta durante la evaluación y tenga conocimiento sobre qué se espera de él en cada ejercicio de interpretación.

Bajo esta premisa, la pauta de evaluación juega un rol importante, pues como explica Ponce (2011), el objetivo de una hoja de evaluación es la plasmación gráfica que le permite al docente conocer sistemáticamente sobre los conocimientos y/o habilidades que el alumno ha aprendido y sobre los aspectos que necesita mejorar.

Dado al problema de que no existen suficientes pautas de evaluación que permitan entregar una retroalimentación que sea parte de la formación sistemática de los alumnos, esta propuesta de pauta podría ser un aporte en el proceso de formación de intérpretes, debido a que se decidió agregar un ítem relacionado con las fortalezas que los estudiantes tienen durante el ejercicio de interpretación con la finalidad de evitar la desmotivación y frustración que pueda causarles un feedback que especifique solo los aspectos negativos. Tal como sostiene Zabalza (2006), el problema que tiene el estudiante debe delimitarse, ya sea en conocimientos o aprendizajes concretos, pero también se debe evitar que la sensación de fracaso se extienda a toda la persona, puesto que es diferente el tener conocimiento sobre determinados problemas para aprobar una materia, al hecho de sentirse incapaz de afrontar con éxito dicha asignatura (Zabalza, 2006).

En base a lo anterior, la pregunta de investigación que guía este estudio es la siguiente: ¿Es útil la propuesta de pauta para la retroalimentación basada en Gillies (2013) y Ponce (2011)?

Para responder esta pregunta se desprenden los siguientes objetivos:

a. Objetivo general:

- Determinar si la retroalimentación basada en la combinación de las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011) ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje del futuro intérprete.

b. Objetivos específicos:

- Construir una pauta para la retroalimentación a través del análisis y combinación las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011).
- Conocer la percepción de los estudiantes respecto al feedback entregado.

iii. MARCO TEÓRICO

A continuación se detallará el marco conceptual dentro del cual se enmarca la siguiente investigación, el cual se divide en tres capítulos. El primer capítulo se centra en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, el cual se relaciona al nuevo cambio de paradigma que ha reformado la docencia universitaria y las buenas prácticas docentes. En el segundo, se mencionará la interpretación de idiomas; sus definiciones desde la perspectiva de diversos autores, junto con las competencias de los intérpretes y las dificultades a las que se enfrentan. El último capítulo, se referirá a la formación de intérpretes a nivel universitario, el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta carrera junto a los métodos de evaluación y retroalimentación que se utilizan, particularmente en la carrera de Interpretación Inglés-Español de la PUCV. No obstante, antes de profundizar en las secciones señaladas, se hace necesario indagar respecto al estado actual de las investigaciones sobre la evaluación y la retroalimentación en el campo de la interpretación.

Existen autores que han estudiado los procesos anteriormente señalados, específicamente en el área de formación de intérpretes tales como Arumí y Domínguez (2013), quienes han realizado diversas investigaciones respecto a la evaluación en la interpretación, donde indican la forma y los elementos evaluados en el aula, así como el trabajo individual de los futuros intérpretes de conferencias en sus diferentes niveles, los distintos actores que intervienen, además de la utilidad y relevancia de la aplicación del nuevo paradigma relacionado a la evaluación para el aprendizaje en el proceso formativo de los intérpretes de conferencias.

Por otro lado, Domínguez (2015) menciona reiteradas veces a la autora Martina Behr, quién ha participado en estudios relacionados a la evaluación y al feedback en la interpretación, especialmente el artículo titulado *“How to back the students-quality, assessment & feedback”* (2015). Otro autor que ha investigado sobre la retroalimentación como aporte a la formación de intérpretes, específicamente en la PUCV, es Pavez (2012), cuyo trabajo abarca desde los diferentes tipos de retroalimentación que se utilizan hoy en día en las aulas donde se forman a los intérpretes, hasta el uso de plantillas de retroalimentación (pautas o feedback sheets) basado en las propuestas de Hartley (2009).

Si bien los estudios relacionados con la evaluación en la sala de clases de interpretación son escasos, a través de la revisión de la literatura, se puede establecer que desde los años 90 los investigadores-docentes notaron cuán importante era realizar estudios respecto a la evaluación,

entendiéndola como una parte integral y esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje (Arumí y Domínguez, 2013). Precisamente por esta razón, esta investigación pretende ser un aporte en esta área y determinar si la retroalimentación oral y escrita en conjunto, basada en una pauta combinada con los trabajos de Gillies (2013) y Ponce (2011) es útil en la formación de estudiantes de interpretación. Sumado a ello, se hace necesaria la aplicación de una breve entrevista al final del ejercicio de interpretación con el fin de conocer la percepción de los alumnos respecto a los efectos de dicha retroalimentación.

A. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

a.1 Cambio de paradigma

Si bien esta investigación se enfoca en la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la interpretación, es importante aclarar que actualmente la educación superior se encuentra en un proceso de cambio de paradigma (Pavez, 2015). Este cambio apunta a que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el profesor se convierta en un guía o mediador para que así se formen profesionales de alta calidad (Pavez, 2015).

Desde esta perspectiva, la publicación del Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile establece que en Inglaterra, en el año 1999, el Grupo de Reforma de la Evaluación identificó la evaluación del aprendizaje, que se entiende como la calificación a través de notas y el informe de estas a sus padres, la cual se contrapone a la evaluación para el aprendizaje, cuya parte esencial es compartir metas de aprendizaje con los alumnos para ayudarlos a saber y conocer los niveles que quieren alcanzar. Esto involucra la autoevaluación, la retroalimentación, la confianza en la mejora del estudiante junto con la reflexión y revisión de los datos que entrega la evaluación (Ossa, 2005).

La misma publicación menciona que en Chile, en el año 2004, se firmó un convenio para la realización de la Formación en Evaluación Para el Aprendizaje con el objetivo de mejorar las prácticas evaluativas de los profesores y promover en forma sistemática la adquisición de aprendizajes centrales de parte de los alumnos. Específicamente, apunta a estimular una reflexión crítica en torno a la relación entre aprendizaje y evaluación, promover la utilización de criterios de evaluación pre-establecidos que sean compartidos con los alumnos y perfeccionar maneras de retroalimentarlos con el fin de mejorar su aprendizaje (Bick, 2005).

Es imprescindible enfatizar que este nuevo paradigma se basa en la idea de que el alumno debe asumir la responsabilidad en la organización y el desarrollo de su trabajo para lograr un aprendizaje eficaz. De este modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje han cambiado su enfoque, puesto que el antiguo paradigma se centraba en el profesor, mientras que actualmente estos procesos se abordan desde la perspectiva del estudiante, quien se convierte en el eje principal de la actividad (Pavez, 2015).

a.2 Docencia Universitaria

Hoy en día, el paso por la universidad se entiende como un proceso lleno de sentido y aprendizaje significativo, en el que se contemplan los conceptos, los paradigmas, las teorías, las estrategias de aprendizaje autónomo y las competencias profesionales; es decir, todas las herramientas útiles para la vida personal y profesional (Esteban y Buxarraís, 2004).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo basta la transferencia de contenidos, sino también el desarrollo, en cada alumno, del dominio del saber, del saber hacer, del saber convivir y del saber ser (Delors, 1996). Además, es necesario destacar otro concepto que juega un rol importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje que es la calidad, la cual es relevante tanto en el proceso formativo como en la metodología y en la obtención de resultados positivos en estudiantes y principalmente en los docentes.

Respecto a esto, Zabalza (2006) indica que la calidad no puede ser concebida como una cualidad que está vinculada solo a la acción del profesor, puesto que la enseñanza está dentro de un conjunto de condiciones estructurales, materiales y organizativas que afectan enormemente su desarrollo y excelencia. Sumado a ello, la calidad de la enseñanza depende mayoritariamente de las actividades que realizan los estudiantes ya sea dentro o fuera de la sala de clases. Son estos momentos los que importan y condicionan todo lo que se realiza en la institución donde se están formando, ya sea en sus momentos de estudio, la preparación de exámenes, realización de tareas, etc. (Zabalza, 2006).

a.3 Buenas prácticas docentes

Además de los requerimientos en cuanto al contenido y a lo que debe poseer el estudiante, es fundamental que el docente posea ciertos tipos de competencias para desarrollar su labor. Bajo este punto de vista, es importante recalcar que si bien este estudio no pretende definir el término de “competencias”, consideramos necesario entenderlo como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias que permitan el desempeño y desarrollo de una actividad (Zabalza, 2006). Dentro del contexto de la enseñanza y del aprendizaje actual, estas competencias son las que todo profesor

necesita tener para asegurar un estándar de calidad docente, refiriéndonos al conocimiento pedagógico, metodológico técnico y tecnológico, además de las actitudes requeridas para un desempeño apropiado (Campos, 2012, citado por Pavez, 2015).

En este sentido, existen numerosas competencias que son necesarias en los docentes debido a los diversos tipos de niveles educativos en los que se desempeñan, ya sea profesor de educación básica, media o superior. Este estudio se centra en las competencias docentes en la formación universitaria y para esto mencionaremos las seis competencias de la función docente que plantea Mas (2011):

1. Diseñar la guía docente según las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo esto en coordinación con otros profesionales.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje proporcionando oportunidades de aprendizaje ya sea individual o grupal.
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno, favoreciendo acciones en pos de una mayor autonomía.
4. Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
6. Participar de manera activa en la dinámica académico-organizativa de la institución.

En definitiva, la evaluación para el aprendizaje está dirigida a la formación de los alumnos y también a las buenas prácticas docentes. De este modo, el docente es quien asume como su responsabilidad la facilitación de los aprendizajes de los alumnos y cuenta con los conocimientos disciplinarios además de las competencias pedagógicas para planificar y ejecutar una serie flexible de diversas actividades didácticas que se adaptan y centran en los estudiantes, con quienes mantiene una relación cercana que motiva al desarrollo de capacidades de auto-aprendizaje y habilidades tanto generales como específicas (Asun, Zúñiga y Ayala, 2013).

Bajo esta premisa, la evaluación se convierte en un instrumento didáctico valioso que controla el aprendizaje de los alumnos, además de ser una manera de informar respecto a cómo se desarrolló la actividad académica para posteriormente revisarla y reorientarla.

a.3.1 Evaluación para el aprendizaje

En relación con las habilidades que todo docente universitario debe tener bajo este nuevo paradigma, una de las más relevantes es la evaluación. Por esta razón, se hace pertinente mencionar que

evaluar es un proceso con reglas y condiciones que los profesionales de la enseñanza van desarrollando (Zabalza, 2006). Por lo tanto, no se trata solo de un conocimiento incidental, de la intuición o de la expresión de una opinión. Lo fundamental es que la evaluación ofrezca información suficiente sobre los aciertos y errores del estudiante y sobre los criterios que se utilizaron para valorarla. Además de eso, es muy importante sugerir u orientar sobre qué se podría hacer para mejorar los resultados (Zabalza, 2006).

Cabe destacar que en el entorno académico existen diferentes tipos de evaluación, los cuales se pueden organizar en dos ejes (Sánchez-Santamaría, 2011, citado por Domínguez, 2015):

1. La evaluación como control, correspondiente con la visión tradicional que se refiere a la medición, jerarquización, discriminación y clasificación. Es decir, la calificación de los conocimientos que posee el alumno o evaluación sumativa.
2. La evaluación como mejora, basada en las nuevas formas de evaluación, en la que encontramos la evaluación diagnóstica, dialógica, de competencias, formativa y retroalimentadora.

Dado que este estudio se basa en la retroalimentación, la cual tiene directa relación con la evaluación formativa, se hace necesario especificar que este tipo de evaluación se definirá como aquella que se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de localizar las deficiencias cuando aún es posible remediarlas, esto es, corregir sobre la marcha, tomando decisiones pertinentes y adecuadas para optimizar el proceso de formación del alumno (Rosales, 2014).

Zabalza (2006) indica que mientras más formativa es la evaluación, mayor es el nivel informativo. Esta información debe referirse tanto a los criterios que se utilizarán en la evaluación como a las características que se observan en el trabajo que se evalúa (feedback posterior). Sin duda, una de las condiciones básicas de una buena evaluación es que ofrezca una información de retorno al estudiante, con el fin de que sepa cómo le fue y qué podría mejorar en su trabajo (Zabalza, 2006).

a.3.1.1 Feedback

En base a lo dicho anteriormente, Amaranti (2010) reconoce que la retroalimentación es una acción crucial en la transformación de la evaluación en una oportunidad de aprendizaje, pues corresponde a la instancia más adecuada para que el alumno aprenda a través de una evaluación. Esto se debe a la forma en que se comunican los resultados y las acciones propuestas al alumno, la cual discrepa

de los modelos tradicionales que ocultan información útil respecto al aprendizaje del alumno tras una calificación (Amaranti, 2010).

De este modo, la retroalimentación puede entenderse como una actividad dialógica en la que profesores y estudiantes analizan los resultados de las evaluaciones comparándolas con los criterios propuestos con anterioridad. Luego, se determinan acciones que pueden desarrollarse para mejorar en pos de las metas de aprendizaje. Así, el feedback corresponde a una herramienta central para promover el aprendizaje en el que se crea un diálogo entre el docente y los alumnos, donde el primero orienta y le facilita las estrategias que el segundo necesita para mejorar su propio aprendizaje (Amaranti, 2010). En definitiva, el feedback o retroalimentación se entiende como “la información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. Aquí estoy, aquí es dónde quiero llegar y qué es lo que me ayuda a aprender” (Stobart, 2005, p. 23). De esta manera, los nuevos enfoques de evaluación rescatan la importancia de volver la atención hacia la retroalimentación y la reconocen como una acción que transforma la evaluación en una oportunidad para aprender (Amaranti, 2010).

El proceso de retroalimentación se puede llevar a cabo de diferentes maneras, por lo que se hace necesario mencionar los diferentes tipos de feedback que proporcionan los docentes. Amaranti (2010) presenta la forma oral, escrita y la combinación de ambas. La primera se entiende como un diálogo entre el profesor y el alumno, en donde hay un intercambio de información inmediata respecto al aprendizaje a través de apreciaciones críticas y sugerencias de estrategias para mejorar el desempeño.

Así, el estudiante participa activamente en su proceso de aprendizaje (Mineduc, 2005, citado por Amaranti, 2010). Por otra parte, la retroalimentación escrita puede facilitar la concretización y planificación formal de las acciones a seguir del alumno en su aprendizaje. Además, este tipo de feedback debe estar ligado al oral pues el docente debe proporcionar las indicaciones hacia los estudiantes sobre cómo pueden mejorar su desempeño e involucrarlos en las acciones de esta mejora (Amaranti, 2010).

Para lograr que la retroalimentación sea efectiva, es decir, que contenga varios detalles, se adapte a las necesidades de los alumnos y que además promueva la reflexión, se plantearon tres preguntas que deben responderse tanto por parte del profesor como del 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). Por ende, una retroalimentación que constituya

solo la entrega de información, sin una intención concreta a una mejora del alumno, no puede considerarse efectiva (Amaranti, 2010).

A modo de conclusión, es posible señalar que a lo largo del tiempo, con la integración de nuevos enfoques y paradigmas en el área de la educación, también se han considerado nuevas estrategias y procesos para ayudar al estudiante en formación, entre estos se encuentra el feedback, el cual adquiere cada vez una mayor relevancia. Sin embargo, este proceso no podría tener éxito si las competencias de los profesores y la actitud del alumno no son las adecuadas. Es por esto que el proceso de enseñanza y aprendizaje del intérprete en formación debe ser estudiado a cabalidad, con el fin de crear a un profesional competente.

B. INTERPRETACIÓN DE IDIOMAS

Como se señaló en el principio del presente trabajo, esta investigación se enfoca en la retroalimentación en el proceso de formación de intérpretes y por esta razón, se considera pertinente conocer las funciones, modalidades, competencias y dificultades de esta profesión. De este modo, se hace necesario dar a conocer el contexto en el que se desenvuelven los intérpretes para evitar ciertas confusiones entre el trabajo realizado por un intérprete y el de un traductor, entre otras.

b.1 Definiciones

La interpretación como actividad ha estado sujeta a diferentes definiciones por parte de diversos autores. Así, esta tarea se ha definido como la sustitución de un discurso en una lengua de origen por un discurso en una lengua de llegada que conserva el mismo nivel que el original (Gile, 1995 citado por Navarro, 2008). Por otro lado, Riccardi (2005) establece que la interpretación es más que simplemente transferir palabras desde una lengua a otra, sino que es comprender el significado y sentido de esas palabras antes de reproducirlo en la lengua meta. De igual manera, para concentrarse en el mensaje, el intérprete debe familiarizarse con el tema que se está tratando e integrarse en el contexto comunicativo para sacar provecho tanto de la información verbal como de la demás información implícita en el evento (Riccardi, 2005).

Definido con otras palabras, Pöchhacker (2004) considera que la interpretación también se distingue de la traducción particularmente por su inmediatez, puesto que es una actividad que se realiza en tiempo real. La cual beneficia a las personas que desean comunicarse traspasando las barreras de la lengua y la cultura.

b.2 Modalidades de interpretación

Además de la variedad de definiciones de interpretación, existen diferentes condiciones de trabajo y modalidades en las que se desempeña un intérprete como por ejemplo la consecutiva, de contacto, de susurro y la simultánea, siendo esta última la modalidad de interpretación en la que se enfoca esta investigación.

Según Vanhecke (2008), este tipo de interpretación es una actividad de comunicación que se da entre tres personas mínimo, de las cuales dos de ellas no pueden comunicarse producto de las barreras lingüísticas y culturales, por esta razón el mensaje se entrega y traduce oral y simultáneamente por un intérprete que entiende y habla ambas lenguas (Vanhecke, 2008, citado por Ponce, 2011).

De acuerdo a Riccardi (2005), en esta modalidad el intérprete reproduce en la lengua meta el discurso que se pronunció en la lengua de origen, manteniendo un desfase lo más corto posible con el orador. Este lapso de tiempo entre ambos discursos puede variar de acuerdo a las lenguas involucradas, la densidad y el ritmo de la lengua de origen y el estilo del orador junto al del intérprete. Por otro parte, se debe considerar que mientras se interpreta, el intérprete también debe escuchar y procesar los siguientes segmentos del discurso, por esta razón su atención se divide entre ambos procesos (Riccardi, 2005).

En definitiva, tal como lo menciona León (2000), en esta modalidad el intérprete debe realizar actividades complejas de forma simultánea, ya que su función es producir el entendimiento en tiempo real. El profesional se ubica en una cabina de interpretación, escucha un segmento de información, lo comprende y reformula en la lengua de llegada, todo esto mientras retiene en su memoria el siguiente segmento emitido por el orador. Por esta razón, la concentración juega un rol fundamental en este tipo de tarea, ya que si el intérprete pierde la secuencia discursiva, le será difícil retomarla y enlazarla con la última información que mencionó (León, 2000, citado por Vázquez y Del Árbol, 2005). Cabe mencionar que esta tarea se realiza en el contexto de conferencias, seminarios o reuniones que requieren de una comunicación fluida e inmediata (Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile A.G., 2016).

En síntesis, el ejercicio de la interpretación simultánea es una actividad altamente compleja en donde el intérprete se ve enfrentado a realizar diversas tareas al mismo tiempo: escuchar, analizar, comprender, traducir, editar y reproducir el discurso del orador en tiempo real (Moser-Mercer, Kunzli y Korac, 1998). Además, se deduce la complejidad de esta actividad debido al consumo de recursos cognitivos para ejecutarlos de manera óptima, ya que se deben aplicar estrategias, técnicas o tácticas

específicas que los intérpretes aprenden a desarrollar para enfrentar las dificultades de esta tarea y realizarla de manera profesional y aceptable (Díaz, 2012).

b.3 Competencias del intérprete

Para que el intérprete pueda desarrollar su tarea exitosamente necesita de ciertas competencias. De acuerdo a Kalina (2000), las competencias en los intérpretes comprenden diversas habilidades y conocimientos, ya sean habilidades lingüísticas como el conocimiento de los idiomas y la capacidad de hablar y escuchar al mismo tiempo, además de conocimientos culturales respecto a temas sociales, políticos, económicos y otros sobre el arte y literatura, los cuales están insertos en las lenguas de origen y llegada. Sumado a lo anterior, los intérpretes también deben contar con habilidades cognitivas, ya que es fundamental ser capaz de trabajar con un alto nivel de concentración así como tener tolerancia al estrés. Aun así estas capacidades no son suficientes para desarrollar una interpretación profesional satisfactoria (Kalina, 2000).

En un artículo respecto a la evaluación de las actividades de interpretación, Margarita Novo (2004) se basó en autores como Seleskovitch y Lederer (1995) además de Jones (1998) para presentar diversas características que debe tener un intérprete, las cuales clasificó en cuatro categorías principales:

1. **Aptitudinales:** estas características se refieren a lo que hace a una persona idónea para dedicarse a la interpretación. Debe contemplar rasgos como el de la vocación (que la persona sienta pasión por la interpretación), curiosidad (aprendizaje constante de nueva información) y flexibilidad (capacidad de adaptarse y sobreponerse a los problemas y/o situaciones inesperadas).
2. **Cognitivas:** este tipo de características se refieren a la excelencia del dominio de la segunda lengua y la lengua materna, el amplio conocimiento universal y de los temas que se interpretan, la capacidad de análisis y síntesis más el dominio de estrategias de interpretación.
3. **Sociales:** son características referidas a las buenas destrezas comunicativas: saber escuchar, ser empático con el orador y ser objetivo con el contenido del mensaje para no alterarlo. También involucran la relación del intérprete con el cliente y la audiencia, además de que debe ser capaz de trabajar en equipo con un colega o grupo de intérpretes para ayudarse y apoyarse mutuamente.
4. **Físicas:** es necesario que los intérpretes cuenten con resistencia física para aguantar estar sentados con audífonos durante largas horas y saber controlar la adrenalina que este trabajo les puede causar, igualmente es necesario que tenga buena dicción y modulación de la voz.

A pesar de que existen diferentes concepciones y clasificaciones sobre las competencias de los intérpretes que varían de acuerdo al autor, este estudio se centra en las competencias recién mencionadas (Novo, 2004). Esto se debe a que tanto las competencias como los criterios presentes en la propuesta de pauta para la retroalimentación están directamente relacionadas. Cabe señalar que dichos criterios se explicarán en la metodología de investigación, en donde también se señalará la relación de estos con las competencias mencionadas a través de una tabla comparativa.

b.4 Dificultades en la interpretación

Según establece la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC), se espera que un intérprete de conferencias esté siempre a la altura de las circunstancias y sepa enfrentarse a cualquier tema, locución o acento. Esta profesión es un ejercicio duro y de gran responsabilidad que exige cualidades como resistencia física, psíquica, versatilidad y diplomacia (AIIC, 2013).

En base a lo dicho anteriormente, es esperable que durante el ejercicio de interpretación se presenten diversas dificultades, tales como tener que dominar las lenguas, contar con competencia traductora y también desarrollar diversas destrezas específicas.

Según Drallny (2000), convertirse en un intérprete de conferencias es una tarea difícil, puesto que implica comprender a una persona y lo que esta en particular quiere decir en un contexto determinado desde una lengua, cultura y mentalidad determinadas y, al mismo tiempo, ser capaz de reproducir ese mismo sentido en otra lengua, cultura y mentalidad. El intérprete abandona una lengua para adentrarse en otra, sin importar las palabras o estructuras que se utilicen, siempre y cuando se mantenga el sentido original del mensaje (Drallny, 2000).

De acuerdo a Vázquez y Del Árbol (2005), estas dificultades se centran particularmente en el hecho de que la interpretación es una traducción oral, por lo tanto, se realiza de manera prácticamente inmediata. También es necesario tomar en cuenta que un discurso oral es dinámico e impredecible y no un producto totalmente acabado. Ahora bien, es importante considerar que el intérprete obtiene de manera inmediata una versión correcta del discurso que recibe, por lo tanto no existe un editor, como en el caso de los traductores, que actúe como un filtro entre la audiencia y el intérprete, lo que conlleva a la exigencia de diversas destrezas y una síntesis de su labor lingüística (Vázquez y Del Árbol, 2005).

Otra dificultad durante las interpretaciones que se relaciona a la posible interacción que puede darse entre el orador y la audiencia, la cual conduce a una conversación entre ambos interlocutores y

por ende el intérprete debe estar preparado para mediar y transmitir todo lo que oiga en una situación como esta (Vázquez y Del Árbol, 2005).

Además, siguiendo con la idea de Vázquez y Del Árbol (2005) y debido a que este trabajo se desarrolla en la modalidad simultánea, es necesario mencionar que este tipo de interpretación se caracteriza por el uso de estrategias que son más complejas que otro tipo de interpretación. Esto debido a la simultaneidad de recepción en una lengua y la producción rápida en otra, el ritmo impuesto por el orador y la tendencia de los discursos sobre temas de un alto nivel técnico. Por lo tanto, la concentración es fundamental en esta profesión, ya que si el intérprete pierde alguna idea en medio del discurso va a ser difícil retomarlo y relacionarlo a lo último que dijo, por esta razón se deben aprovechar los momentos de silencio de parte del orador para entregar la mayor cantidad de información que sea posible (Vázquez y Del Árbol, 2005). Otra dificultad por la que pasan estos profesionales se denomina “fatiga del intérprete”, la cual surge tras un proceso cognitivo complejo en el que se requiere una alta concentración de la atención para escuchar, comprender, analizar y expresar ideas coherentemente en la lengua de origen y de llegada (Drallny, 2000).

En definitiva, al estar hablando de un trabajo de alta complejidad es necesario aclarar que según Drallny (2000), quien decida ser intérprete de conferencias tiene que asumir que esta es una de las profesiones más estresantes que existen y la mediocridad no puede ser parte de esta tarea puesto que este ejercicio exige la perfección; o se es buen intérprete o se fracasa (Drallny, 2000). Por esta razón, el proceso de formación de los estudiantes de interpretación junto a un feedback efectivo es crucial para su futuro profesional.

C. FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

De acuerdo a la AIIC, lo que caracteriza a un intérprete es su curiosidad intelectual, el conocimiento de otras culturas, su discreción y respeto hacia el secreto profesional con el fin de facilitar la comprensión entre las personas además de la pasión por los idiomas, ya que el conocimiento profundo de los idiomas extranjeros y del propio intérprete son el punto de partida cuyo complemento mínimo e indispensable es una licenciatura (AIIC, s. f.).

c.1 Proceso de enseñanza y aprendizaje en interpretación

En base a lo mencionado anteriormente, el intérprete debe desarrollar tres rasgos fundamentales durante su proceso de formación: el conocimiento de la lengua de origen y meta, el conocimiento de la cultura de ambas lenguas y por último, la formación académica (Vázquez y Del Árbol,

2005). Respecto a este último punto, se establece que este aspecto de los intérprete se encuentra en progreso, puesto que estos profesionales ya no son autodidactas como antes, sino que han optado por desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para esta disciplina en el aula, en donde los estudiantes pueden trabajar y desarrollar diversas destrezas y habilidades (Vázquez y Del Árbol, 2005). Es en este proceso de enseñanza y aprendizaje donde se vuelven a hacer presentes los procesos de evaluación y retroalimentación.

c.1.1 Evaluación y feedback

Desde sus principios, la evaluación, en cualquiera de sus formas, ha desempeñado un rol fundamental en la formación de intérpretes. Esto con el fin de que los intérpretes sean capaces de ejercer su profesión de acuerdo con los más altos estándares de calidad. Sin embargo, la forma en que se miden estos estándares en el aula ha quedado al criterio de la intuición o buena voluntad de los docentes (Arumí y Domínguez, 2013).

Así, Morelli (2008) indica que los parámetros de evaluación de interpretación se basan en un modelo que considera tanto el aspecto léxico-semántico como el ámbito socio-pragmático de la interacción, con el objetivo de reflejar la actividad de interpretación que se entiende como mediación facilitadora de la comunicación y de la negociación de significados. De esta manera, la evaluación no solo es una mera medición, sino también un proceso de gestión (Morelli, 2008).

Cabe destacar que Pavez (2012) menciona que en cualquier modalidad de interpretación se evalúan aspectos como la consistencia, la fidelidad al original (tanto al contenido como al estilo), la calidad de la comunicación, la calma, el ritmo, el uso de un lenguaje espontáneo en la lengua meta y el no recurrir al uso de préstamos o traducciones literales. Mientras que en las evaluaciones de interpretación simultánea, se evalúan el uso de estrategias como el orden, la omisión, la transformación, la autocorrección, el uso apropiado de los equipos de cabina, etc. Para ello, se realizan pruebas que consisten en materiales audiovisuales ya sean discursos, clases magistrales, videos o exposiciones con un orador en vivo (Pavez, 2012). Es importante mencionar que en dichas evaluaciones, está presente el feedback que el profesor de interpretación le entrega a sus estudiantes (Angelelli y Jacobson, 2009, citado por Arumí y Domínguez, 2013).

Por lo tanto, es preciso tener en cuenta que el objetivo de realizar una retroalimentación en el aula, en cada ejercicio o prueba realizada en clases, se relaciona directamente a los efectos que esta tenga en los alumnos, no solo en el momento sino que también a futuro. Así, en la interpretación, a

diferencia de la traducción, el feedback es un tema delicado ya que se realizan comentarios que involucran características personales de los alumnos: postura, gestos, mímica, prosodia, etc. (Behr, 2015, citado en Domínguez, 2015).

c.2 Formación de intérpretes en Chile

Considerando los antecedentes respecto al contexto en el que se desempeñan los intérpretes, las competencias que necesitan, las dificultades a las que se enfrentan tanto en la práctica como en su formación, es necesario mencionar el contexto en el que se lleva a cabo esta investigación, puesto que en el último tiempo, Chile ha tenido un crecimiento significativo respecto a la interpretación como actividad profesional, a diferencia de los países de América Latina en general (Bedoya, 2013).

Actualmente, en nuestro país, existen 17 universidades que imparten la carrera de Traducción/Interpretación (Ávila, 2011, citado por Pavez, 2012). Son pocas las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) que imparten la carrera. Entre ellas se encuentran la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad de Playa Ancha, la PUCV, la Universidad de La Serena, la Universidad de Concepción, entre otras. Vale decir que dichas carreras poseen variaciones en cuanto al plan de estudios, idiomas, número de semestres, etc. (Ortuya, 2015). Sin embargo, la característica en común es que todas se imparten en nivel de pregrado (Pavez, 2012).

c.2.1 Formación de intérpretes en la PUCV

En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la carrera de Interpretación inglés-español tiene como objetivo formar intérpretes profesionales que demuestren un dominio avanzado del español y el inglés con conocimientos temáticos y culturales (generales y específicos), competentes en la documentación y gestión terminológica y en el uso de herramientas informáticas que le asistan en su tarea. El egresado de la carrera debe ser un profesional autónomo y competente con una sólida ética profesional inspirada en los valores humanista-cristianos. Debe demostrar dominio de las áreas de interpretación, lenguas de trabajo y estudios de traducción, gestionar su trabajo de manera eficiente, utilizar tecnologías de la información y la comunicación y, además, aplicar métodos de documentación y terminología para interpretar discursos sobre diversas áreas temáticas en forma adecuada a la lengua y cultura meta de acuerdo a estándares de calidad profesional (PUCV, 2015).

Los alumnos de la carrera de Interpretación de la PUCV cuentan con nueve semestres de formación. En su tercer año comienzan con las asignaturas vinculadas a la Práctica de la Interpretación que cursarán durante cuatro semestres sucesivos. Este estudio decidió elegir a los alumnos de Práctica

de la Interpretación 3 (séptimo semestre) ya que ellos, al estar cercanos a egresar, poseen una formación avanzada. Por lo mismo, se considera que esta investigación puede ser útil para mejorar y enriquecer su proceso de formación en el arte de interpretar, el cual han practicado por un tiempo considerable. Así como describe el programa de la asignatura, de naturaleza teórico-práctica, apunta a la formación y fortalecimiento de las habilidades necesarias para la interpretación simultánea y consecutiva (ver anexo 6). En este curso se profundiza sobre los aspectos teóricos del proceso cognitivo de interpretación y de los aspectos éticos y profesionales del rol de los intérpretes. Mientras que en la práctica, se ejercitan las habilidades de resolución de problemas y producción (Departamento de Traducción e Interpretación, 2015, p.1).

Por su parte, Pavez (2012) indica que la retroalimentación más utilizada en la formación de intérpretes en la PUCV, es la que tiene que ver con comentarios orales que se realizan luego de cada interpretación que realiza el alumno. También existe un método de retroalimentación muy utilizado en la interpretación que corresponde al feedback que los estudiantes se entregan entre ellos. Sin embargo, el autor indica que esta práctica no sería confiable debido a que generalmente son los mismos comentarios que les realiza el profesor.

En este sentido, consideramos conveniente mencionar que en la PUCV la evaluación se considera un proceso mediante el cual se emiten juicios respecto a los aprendizajes de los estudiantes a través de criterios, procedimientos, análisis y retroalimentación (PUCV, 2011, citado por Pavez, 2015). De esta manera, en el año 2014 se desarrolló un Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria PUCV en el cual se establecieron diferentes dimensiones de la que se destaca la evaluación para el aprendizaje. Esta dimensión es la que motiva esta investigación, ya que se refiere a los conocimientos teóricos y prácticos que acreditan y mejoran el aprendizaje de los alumnos a través del uso de evaluaciones y de una retroalimentación permanente (Pavez, 2015). Por lo tanto, está completamente vinculada al propósito de este estudio.

Por último, es imprescindible mencionar que la retroalimentación puede tener efectos positivos y negativos, tal como se menciona en el artículo de Domínguez (2015), en el cual de cita a Behr (2015), quien establece que un feedback positivo puede tener como resultado el hecho de que los alumnos quieran mejorar su desempeño, pero también puede causar una reacción contraproducente de parte de los estudiantes que consideran que ya son buenos, por lo tanto no tienen necesidad de mejorar. Por otro lado, el feedback negativo puede ayudar e impulsar al estudiante, a que él mismo se imponga como objetivo el tener una actitud que demuestre más seguridad en sí mismo, pues si el alumno no tiene

seguridad esto puede inducirlo a optar por una posición a la defensiva (Behr, 2015, citado por Domínguez, 2015).

Es por esto que este estudio se enfoca en el proceso de retroalimentación, que ha adquirido una mayor relevancia gracias al nuevo paradigma educativo de la evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje. La aplicación de una pauta en este proceso podrá responder diferentes interrogantes que aún no han sido abordadas sobre la efectividad del feedback en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la interpretación y también sobre la percepción de los alumnos hacia la efectividad y aplicación de la misma.

Dado que el instrumento principal de esta investigación para la entrega del feedback es una pauta que resultó de la combinación de los trabajos realizados por Nuria Ponce (2011) y Andrew Gillies (2013), se hace pertinente aclarar que los términos plantilla, rúbrica y hoja serán considerados sinónimos de pauta. Por consiguiente, es necesario definir el término como una herramienta que sirve para mejorar el desempeño, pues a través de esta se reduce la subjetividad en las evaluaciones permitiendo que los estudiantes también analicen su trabajo. Sumado a ello, este instrumento es útil para los estudiantes debido a la entrega de retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades, además de permitir que los alumnos conozcan los criterios con los que se les evalúa para mejorar el desempeño en sus tareas. De esta forma, el docente determina de manera específica los criterios a medir y documenta el progreso del estudiante, permitiéndole describir de forma cualitativa los distintos niveles de logro que este debe alcanzar (EducarChile, 2013).

Con el término de pauta ya aclarado, en la siguiente sección de la presente investigación, denominada metodología, se dará a conocer la planificación y las diferentes etapas del proceso de este estudio, además de explicar detalladamente el instrumento previamente mencionado.

iv. METODOLOGÍA

A partir de lo previamente mencionado, esta investigación se enmarca en la tradición de carácter cualitativo, de tipo interpretativo-descriptivo. Según Ruiz (2007) la investigación cualitativa tiene como objetivo la captación y reconstrucción del significado e investiga los fenómenos sociales, donde se persiguen objetivos determinados para dar una respuesta adecuada a problemas concretos a los que se enfrenta dicha investigación. De esta forma, el método cualitativo no se enfoca en la generalización, sino en la profundización de casos específicos. La prioridad de este método no es medir, sino cualificar y describir un fenómeno social basándose en rasgos determinantes según cómo se perciba por los elementos que se encuentran dentro de la situación estudiada. En este caso, los investigadores que lo utilizan pretenden entender una situación social como un todo, considerando sus propiedades y su dinámica (Bernal, 2006). Además, “el enfoque interpretativo-descriptivo permite describir y reconstruir los datos en una realidad reconocible y sistematizada” (Maykut y Morehouse, 1994, citado por Pavez, 2015, p. 45).

Considerando que esta investigación se enmarca en el modelo cualitativo, es preciso señalar que este estudio tiene como objetivo determinar si la retroalimentación basada en la combinación de las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011) ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje del futuro intérprete. Lo que apunta a un entendimiento e interpretación profunda de cómo los estudiantes de interpretación construyen el feedback recibido. Por lo tanto, constituiría un aporte en el área de formación de intérpretes de la PUCV.

En este apartado, se presenta una descripción detallada de la metodología utilizada, especificando la estrategia de indagación y el diseño metodológico. Luego, se describe a los participantes de este estudio y los instrumentos, para finalizar con el trabajo de campo y recolección de los datos.

A. Estrategia de indagación

La estrategia de indagación se entiende como el instrumento y el procedimiento, o el conjunto de ambos, encaminados para alcanzar una meta (Denzin y Lincoln, 1994, citado por Pavez, 2015). De esta manera, la estrategia de indagación seguida en la presente investigación es la de estudio básico o genérico. Canedo (2009) lo describe como el estudio en el cual el investigador trata de descubrir y comprender un fenómeno, proceso, perspectiva y/o visión de los individuos que participan en la investigación. Los datos se recogen a través de diferentes métodos como entrevistas, observaciones y/o

análisis de documentos, lo que lleva a resultados que son una mezcla de descripción y análisis (Canedo, 2009).

En esta investigación, los métodos utilizados son la descripción y el análisis de las pautas para la retroalimentación utilizadas, además de una breve entrevista con el fin de conocer la percepción del estudiante acerca del feedback recibido.

B. Diseño metodológico

Tras conocer la naturaleza de la presente investigación, es preciso indicar que este estudio se llevó a cabo a través de un proceso que consta de distintas fases, las cuales se complementan, ya sea en el desarrollo como en los resultados finales.

Para comenzar, se realizó una investigación de carácter teórico relacionada con la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, abordando un tema importante en el ámbito académico como lo es el cambio de paradigma que ha reformado la docencia universitaria y las prácticas docentes.

Sumado a lo anterior, dicho estudio incluye diferentes definiciones de la interpretación de idiomas, el contexto de esta labor, las competencias y las dificultades de los intérpretes. Además de esto, se investigó respecto a la formación de intérpretes a nivel profesional. De esta manera, tomando en consideración el enfoque principal de esta investigación, se estudiaron los métodos de evaluación y retroalimentación que se utilizan en este proceso, particularmente en la carrera de Interpretación Inglés-Español de la PUCV.

Luego de indicar la teoría en la que se basa esta investigación, se inició la segunda fase que corresponde al segmento práctico del estudio. En esta fase se llevó a cabo un ejercicio que consta de dos interpretaciones; la primera de ellas, la cual de ahora en adelante se hará referencia como "pre-test", se realizó sin un feedback previo, mientras que la segunda interpretación denominada "post-test", se efectuó luego de que los alumnos recibieran el feedback basado en la propuesta de pauta.

Al finalizar el ejercicio, se realizó una breve entrevista que permitió reunir los datos necesarios para el posterior análisis de estos. Con esta información se buscaba obtener resultados que permitan conocer la percepción de los sujetos con el fin de determinar la validez de la pauta propuesta.

C. Participantes

Cabe mencionar que dentro de la investigación cualitativa, los participantes se entienden como los sujetos de estudio que serán parte del ejercicio de interpretación simultánea, seguido de un feedback y posterior entrevista.

Este estudio cuenta con la participación de cuatro alumnos de la asignatura “Práctica de la Interpretación 3”, perteneciente al séptimo semestre de la carrera de Interpretación Inglés-Español de la PUCV. Es importante indicar que la decisión de escoger a estudiantes de este ramo no fue al azar, sino que se consideró el hecho de que su proceso de formación en la universidad está cercano al egreso. Además de esto, se tomaron en cuenta los resultados de aprendizaje esperados en esta asignatura. Los cuales incluyen la reflexión sobre los problemas y soluciones de las diferentes modalidades de interpretación, la aplicación de conocimientos respecto a los aspectos cognitivos en la interpretación para autorregular y ser consciente de su proceso. Más aún, debido a la etapa de formación en que se encuentran, estos estudiantes deben ser capaces de interpretar discursos especializados con un nivel intermedio-alto con precisión semántica, adecuación pragmática y funcional (Departamento de Traducción e Interpretación, 2015). Por lo tanto, los resultados que se obtengan de esta investigación pueden ser útiles para mejorar su desempeño en la práctica de la interpretación simultánea.

Cabe mencionar que además de cursar este tercer ramo de práctica, estos alumnos también deben asistir a otros ramos importantes para su formación, tales como Oratoria en español 2 (segundo de los tres ramos de oratoria impartidos en la malla), Terminología 3 (último curso de terminología) y Culturas en contacto 1 (tercer ramo de los cuatro relacionados con la cultura dentro del plan de estudios). Por lo que se decidió que estos estudiantes cuentan con los conocimientos teóricos y prácticos suficientes como para ser los sujetos de estudio de este ejercicio.

En relación a los sujetos de estudio es preciso especificar que, actualmente, todos ellos están cursando las asignaturas antes mencionadas que corresponden al séptimo semestre de la carrera de Interpretación. Sin embargo, se hace necesario detallar algunos datos de forma individual:

	Sexo	Edad	Año de ingreso	Ramos reprobados
Participante 1	mujer	23 años	2011	Lengua Inglesa 3
Participante 2	hombre	24 años	2012	Lengua Inglesa 3 y Gramática Contrastiva 2
Participante 3	mujer	22 años	2012	Gramática Inglesa, Lengua Inglesa 3 y Comprensión textual
Participante 4	mujer	22 años	2012	Lengua Inglesa 2 y Gramática Inglesa

Figura 1. Características de los participantes.

De este modo, todos los alumnos partícipes de esta asignatura fueron informados, en términos generales, respecto al tema que aborda este estudio. Luego de esto, se esperó a que los alumnos interesados en participar se presentaran de forma voluntaria.

D. Instrumentos

La presente investigación contará con dos instrumentos: una pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea que resultó de la combinación de las pautas Gillies/Ponce y una breve entrevista que se llevará a cabo al final del ejercicio que consta solamente de una pregunta.

d.1 Pauta para la retroalimentación

Se decidió combinar las pautas antes mencionadas, debido a que ambas están dirigidas a la evaluación de la interpretación simultánea. Además de eso, se tomó en cuenta el hecho de que ambas son pautas actuales y poseen criterios que se complementan entre sí (ver anexos 1 y 2). Es pertinente mencionar que la pauta utilizada como base es la correspondiente a Ponce (2011), ya que se divide en categorías según los resultados esperados, a diferencia de la rúbrica que realizó Gillies (2013), la cual se separa en los siguientes conceptos: *Coherence and plausibility, faithfulness, delivery y language*.

Sin embargo, es importante aclarar que algunos de los criterios de la plantilla base fueron eliminados y reemplazados por otros presentados en la rúbrica de Gillies (2013), lo que resultó en la pauta final (ver anexo 5).

Esta pauta se divide en tres grandes criterios que se separan en diferentes ítems:

El primer apartado se denomina Resultado 1 (R.1). En este sentido, Ponce (2011) define el resultado como la expresión de las ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa (contexto profesional). Para alcanzar dicho resultado se incluyeron los siguientes criterios:

- Coherencia del mensaje: los conceptos del discurso se relacionan sin incurrir en contradicciones de sentido (Drallny 2000).
- Cohesión del mensaje: unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos.
- Ideas incompletas: presencia de oraciones abiertas.
- Omisiones importantes: falta de información relevante que interfiera en el sentido del mensaje.
- Sin sentidos: distorsiones de ideas y falsos cognados.
- Errores gramaticales: errores de sintaxis, concordancia de número y género y voz pasiva.

El segundo apartado llamado Resultado 2 (R.2) se centra en la transmisión de convicción y seguridad por parte del intérprete. “El alumno transmite la información con una presentación oral adecuada, demostrando rapidez de reacción y sin mostrar marcas de nerviosismo o estrés como titubeos, pausas prolongadas, etc.” (Ponce, 2011, p. 6). Para alcanzar dicho resultado se incluyeron los siguientes criterios:

- Calidad de la voz: dominio de la oratoria que refleje confianza y seguridad a través de un volumen de voz adecuado. Tal como lo indica Drallny (2000), el grado de la intensidad y del volumen de la voz son elementos no verbales cargados de significado en el discurso. Por ejemplo, la elevación de la voz al formular una pregunta, la voz descendente que expresa confianza y determinación y el uso de un tono enfático en los momentos pertinentes.
- Marcas de nerviosismo/estrés: representadas por titubeos, pausas prolongadas (ritmo irregular), fillers o errores de pronunciación.

El tercer apartado denominado Resultado 3 (R.3), está relacionado con la intención del orador. “El alumno transmite la información con fidelidad y exhaustividad con respecto al mensaje emitido por el orador” (Ponce, 2011, p. 6), consiguiendo que se cumpla la intención de este. Para alcanzar dicho resultado se incluyó el siguiente criterio:

- Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador: se pretende que el intérprete personifique al orador transmitiendo la misma intención, ya sea en cuanto a las ideas como en la expresión oral. Así, entenderemos por personificación la capacidad actoral del intérprete, ya que éste, mientras realiza su labor, debe ponerse en el rol del orador a quien está traduciendo y encarnarlo tal como un actor interpreta el rol de sus personajes (Drallny, 2000).

La pauta de Ponce (2011) termina con dos sub-apartados que fueron modificados. El primero se denomina “Conclusiones (Puntos fuertes y aspectos mejorables)”, en el cual se decidió dejar solo los puntos fuertes, ya que los aspectos mejorables pueden incluirse en cada criterio de forma separada y, a su vez, más ordenada. La idea es concluir la retroalimentación con los aspectos positivos con el fin de evitar desalentar al estudiante durante su proceso de enseñanza y aprendizaje. Pues como indica Morelli (2008), en la década de los ochenta, los parámetros de evaluación basados en criterios de corrección primordialmente lingüísticos acompañados de valoraciones desalentadoras y hasta ofensivas, desmotivaban al alumno, quienes se traumatizaban pensando que el intérprete profesional era una clase de mito, alguien que no se equivocaba nunca o que era una especie de diccionario portátil. Actualmente,

el enfoque ha cambiado, ya que en vez de centrarse en los errores se concentran en las estrategias (Morelli, 2008).

Cabe destacar que debido a que la pauta de Ponce (2011) es de evaluación, el segundo apartado mencionado anteriormente está destinado a una calificación. Sin embargo, este fue eliminado debido a que la propuesta de pauta no pretende dar una nota, sino que entregar información sobre los aspectos a mejorar para luego trabajar en eso.

Otra diferencia de las pautas combinadas es que la de Ponce (2011) posee un espacio para escribir comentarios, en cambio la de Gillies (2013) solo pretende afirmar (sí) o negar (no) el cumplimiento de los criterios. Esta es la razón principal del porqué se decidió combinar ambas pautas, debido a que se complementan y esto permite la entrega de un feedback más completo y detallado.

Asimismo, es necesario mencionar que el resultado de la combinación de las pautas, se hace cargo de las competencias de los intérpretes mencionadas en el marco teórico de este estudio. De esta manera, dichas competencias se relacionan directamente con los criterios de la propuesta de pauta para la retroalimentación en la que se basa este estudio, como se muestra en la siguiente tabla:

Competencias	Pauta
Aptitudinales: vocación, curiosidad y flexibilidad (capacidad de adaptarse y sobreponerse a problemas o situaciones inesperadas).	Esta competencia se ve reflejada en el Resultado 1 de la pauta: “Expresar ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa”, lo que incluye la coherencia, cohesión, ideas incompletas, omisiones, sin sentidos y errores gramaticales.
Cognitivas: dominio de lenguas, conocimiento universal, capacidad de análisis y síntesis, dominio de estrategias.	Esta competencia también se encuentra implícita en el Resultado 1. Ya que para analizar, sintetizar y reformular se necesita de un dominio en ambas lenguas junto con las estrategias.
Sociales: destrezas comunicativas, empatía con el orador, objetividad en el mensaje y capacidad de trabajo en equipo.	Esta competencia se puede evaluar con el Resultado 3 de la pauta: “Consigue que se cumpla la intención del orador (fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador)”.
Físicas: resistencia, control de la adrenalina, buena dicción y modulación.	Esta competencia se ve reflejada en el Resultado 2: “Transmite convicción y seguridad (calidad de voz, marcas de nerviosismo y/o estrés)”.

Figura 2. Tabla comparativa de competencias y criterios presentes en la propuesta de pauta.

En definitiva, el propósito de la pauta es ayudar al alumno a identificar los puntos en que puede mejorar para que así desarrolle las competencias. Al separar esta pauta en resultados y criterios, el

estudiante sabe qué se espera en cada uno de ellos. Además, como establece Ponce (2011), la pauta es un instrumento que ayuda en el proceso de retroalimentación, pues sirve como guía o plasmación gráfica que le permite al docente conocer de manera sistemática sobre los conocimientos y habilidades que el alumno ha aprendido y sobre otros aspectos que se necesitan mejorar (Ponce, 2011).

d.2 Entrevista

Como se mencionó anteriormente, además de la aplicación de la pauta, al final del ejercicio se realizó una breve entrevista. Cabe destacar que las entrevistas poseen diversos grados de estructuración (entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada) bajo los cuales el entrevistador consigue sus objetivos de la mejor manera posible (Albert, 2007). Debido a los propósitos de este estudio, se aplicó una entrevista semiestructurada ya que se considera que es más probable que los puntos de vista de los entrevistados se expresen en una situación de entrevista que está diseñada de manera relativamente abierta, a diferencia de una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2004).

De esta manera, en esta entrevista semiestructurada se formuló la siguiente pregunta: ¿Cómo crees que te afectó el uso de esta pauta de retroalimentación en tu interpretación?

La realización de esta pregunta buscaba conocer la percepción del alumno respecto a la utilización de la pauta y a la retroalimentación recibida con el fin de mejorar su futuro desempeño.

E. Trabajo de campo y recolección de datos

En esta sección se detalla cuáles fueron los pasos a seguir para contactar a los participantes, el proceso de realización del estudio y finalmente cómo se llevó a cabo la recolección de datos.

En primer lugar, se gestionó una reunión con los alumnos de Práctica de la Interpretación 3 para darles a conocer el estudio en general, tanto las motivaciones que llevaron a la realización de este, como también los objetivos de la investigación y la metodología a aplicar. Asimismo, se les informó respecto al tema a interpretar correspondiente a los trastornos de personalidad, el cual se eligió debido a que forma parte de la tabla de contenidos (tema 6: psicología) expuesta en el programa de la asignatura (ver anexo 6). Estos discursos se interpretaron a través de un audio de un orador, el cual ya habían interpretado en ocasiones anteriores.

Luego de esto, cuatro alumnos manifestaron de manera voluntaria su intención de participar en esta investigación. Puesto que, como se mencionó a lo largo de este estudio, es de suma importancia que sean ellos quienes decidieran y se comprometieran con la investigación. De este modo, el acuerdo no interfiere en los resultados de esta investigación.

Tras la confirmación de su participación se les hizo entrega del consentimiento informado que debían firmar para así consolidar y confirmar su participación en este estudio (ver anexo 7).

Vale destacar que luego de la confirmación, los alumnos recibieron un correo electrónico en el que se les citó un día antes del ejercicio con el fin de explicarles la pauta que se utilizaría para entregarles la retroalimentación (ver anexo 8). Esto debido a que se consideró imprescindible explicar la pauta a cabalidad, criterio por criterio. Sumado a ello, esta instancia se convirtió en el momento oportuno para que los participantes resolvieran todas las dudas respecto a la realización del ejercicio y también para clarificar lo que se esperaba de su participación y desempeño.

Entre las instrucciones entregadas a los sujetos de estudio se hizo énfasis en la confidencialidad. Por este motivo, fue de suma importancia que los participantes no revelaran información sobre las instrucciones y recomendaciones que se les entregó en el momento del feedback a los demás integrantes del estudio, esto con el fin de no interferir en los resultados individuales de cada implicado.

En esta investigación, el ejercicio de interpretación simultánea constaba de dos partes, las cuales tenían una duración aproximada de cuatro a cinco minutos cada uno. Estos ejercicios (pre y post-test) tenían puntos claves pre-seleccionados para incitar a cometer errores similares tanto en el pre como en el post-test (ver anexo 9). Al término del primer audio, se entregó una retroalimentación oral y escrita al alumno y se le mostró la pauta con anotaciones para que luego volviera a interpretar otro audio de un discurso con características similares sobre el mismo tema (post-test).

Por último, al finalizar el ejercicio de interpretación, se le realizó una entrevista semiestructurada con el fin de conocer la percepción del alumno respecto al feedback recibido.

Cabe señalar que ambas interpretaciones y entrevistas fueron grabadas para contar con un respaldo del ejercicio. Dichas grabaciones se transcribieron con el fin de proceder al análisis de datos.

Así, este estudio, en general, buscaba comprobar si esta clase de retroalimentación junto a la pauta, sirvieron para mejorar el desempeño del estudiante en su segunda interpretación (post-test) superando las falencias que tuvo en la primera parte del ejercicio.

v. ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó la técnica de análisis de contenido. "El análisis de contenido por lo general se relaciona con el qué y el cómo de los fenómenos bajo estudio, y es extremadamente valioso en el análisis de datos obtenidos a partir de observaciones y entrevistas" (Fraenkel y Wallen, 2003, citado por Canedo, 2009, p. 133).

Asimismo, Ruiz (2007) señala que este tipo de análisis acepta los documentos tal como le llegan y el analista, a su vez, se ve en la obligación de transformarlos mediante un proceso de manipulación complejo. Es así como el centro del análisis de contenido es el texto original, el cual debe entenderse y tratarse como un "escenario de observación" del que se extrae información para luego someterla a un posterior análisis e interpretación.

De esta manera, los objetos sometidos al análisis de datos fueron las transcripciones de las interpretaciones realizadas por los estudiantes más la entrevista que se efectuó al final del ejercicio (ver anexos 10 y 11). Todo esto con el propósito de conocer la efectividad y la percepción de la pauta para la retroalimentación.

v.1 Análisis de las interpretaciones

Como se mencionó anteriormente, es importante especificar que este ejercicio constó de dos interpretaciones; el pre-test realizado sin un feedback previo y el post-test aplicado luego de la retroalimentación basada en la propuesta de pauta.

En primera instancia, dichos tests se analizaron de forma individual para determinar las falencias y aspectos positivos en particular, los cuales quedaron registrados en las pautas aplicadas a cada participante (ver anexo 12). Luego, se recopiló toda la información para analizarla y compararla de manera general y así rescatar las dificultades y fortalezas que los alumnos tenían en común, tanto en el pre como el post-test. Esto con el fin de verificar si los comentarios expresados en la retroalimentación respecto a los puntos débiles se corrigieron y si los aspectos positivos se mantuvieron o mejoraron.

Como se mencionó en la metodología de este estudio, las interpretaciones que los estudiantes realizaron contaban con puntos claves pre-seleccionados que incitaban a cometer errores, tales como los de orden de estructura gramatical, los falsos cognados, la entonación al momento de formular preguntas y la enumeración. De esta manera, se compararon ambas interpretaciones de acuerdo a los criterios presentes en la pauta y a los puntos antes mencionados para comprobar la efectividad del feedback.

Basándose en el primer criterio, correspondiente al resultado 1 (R.1) de la pauta, se analizaron los siguientes puntos:

- Coherencia del mensaje: en general, todos los participantes de este estudio mantuvieron la coherencia en la entrega del mensaje en ambas interpretaciones, salvo algunos casos aislados que se relacionan con otros criterios de esta pauta que se mencionarán más adelante.
- Cohesión del mensaje: la mayoría de los estudiantes no tuvo problemas en la unión de ideas entre oraciones y párrafos. Sin embargo, existían ciertas reiteraciones en el uso de conectores. Un caso en particular fue el del participante cuatro, quien durante la primera interpretación repitió constantemente los conectores “generalmente” y “entonces” (once y tres veces, respectivamente). Por esta razón, durante la retroalimentación se le informó de esto y se dejó constancia de ello en la pauta. Con estos antecedentes, el participante disminuyó el uso de dichos conectores en el post-test, nombrándolos seis y una vez, respectivamente.
- Ideas incompletas (oraciones abiertas): dos participantes tuvieron dificultades en el cierre de ideas durante las dos interpretaciones. No obstante, solo uno de ellos fue capaz de superar esto al realizar en el post-test, automonitoreándose para cerrar las ideas de manera coherente.
- Omisiones importantes: este fue uno de los puntos más problemáticos, puesto que tres de ellos cometieron omisiones que entorpecieron la comprensión del mensaje y que se prestaban para confusiones en la transmisión del mismo, ya que omitieron el nombre de un trastorno de la personalidad, confundiéndolo con el que habían mencionado anteriormente. A pesar de que se les informó sobre esto durante la retroalimentación, solo uno de los participantes logró estar atento y nombrar todos los trastornos mencionados en el post-test.

Es importante destacar que la omisión no solo es un error con el que se puede perder información relevante que deja al discurso meta con un contenido muy general y ambiguo, sino que también es una de varias estrategias que suelen aplicar los intérpretes, la cual se puede reflejar en la eliminación de información que sea redundante o irrelevante y de esta manera se transforma en un discurso más resumido y conciso que el de origen (Díaz, 2012). En esta ocasión, solo un participante fue capaz de utilizar esta técnica sin interferir en el sentido del mensaje en ambas interpretaciones.

- Sin sentidos (distorsiones y falsos cognados): la presencia de falsos cognados como “impair”, “realize”, “advice”, “suspicious”, “medicine”, “medication” fue uno de los puntos claves que

incitaban a cometer errores. En general, no hubo alteraciones en el mensaje debido a estas palabras, ya que los participantes fueron capaces de transmitir el sentido de la idea que se expresó, a excepción de dos de ellos que utilizaron la palabra “medicinas” en lugar de “medicamentos”, lo que sonaría más natural en la lengua de llegada. Hecho que uno de los participantes mejora en el post test, optando por el equivalente “remedios” y “medicamentos”. En definitiva, los sujetos estuvieron más enfocados en transmitir la idea en lugar de buscar un equivalente específico para dicho falso cognado.

Por otra parte, todos los participantes tuvieron distorsiones en ambas interpretaciones. Sin embargo, en el post-test la mayoría se monitoreó más en relación a esto. Aún así, los problemas de distorsión se mantuvieron al tener que nombrar terminología; nombres específicos de los trastornos y los síntomas de estos. Por ejemplo, para referirse a “suspicious group”, el participante uno lo transmitió como “grupo sospechoso”, mientras que el participante dos lo mencionó como “grupo raro”. Además, el cuarto participante expresó el adjetivo “demeaning” (humillante o degradante) como “demandante”, lo que provocó una distorsión en el mensaje.

- Errores gramaticales (sintaxis y concordancia): otra de las dificultades presentes durante el ejercicio, que formaba parte de los puntos claves previamente mencionados, era el tener que invertir el orden gramatical de las frases adjetivo-sustantivo del inglés a sustantivo-adjetivo en español. En este caso, la mayoría de los participantes optó por omitir o generalizar la información cuando había tres o más adjetivos y solo mencionaron algunos de ellos. Esta tendencia se mantuvo y mejoró en el post-test de algunos participantes, lo que revela el dominio de sintaxis de la lengua materna de los alumnos.

En cuanto a la concordancia de género y número, sí se presentaron algunos errores. No obstante, estos no fueron recurrentes o generalizados, ya que solo la mitad de los participantes cometió este tipo de falencias y fueron capaces de mejorarlas en el post test. Otro punto importante relacionado a este criterio, fue el uso de la voz pasiva en inglés y su posterior transformación al español, la cual no presentó mayores problemas debido a que gran parte de los sujetos transformó la voz pasiva del inglés a voz activa o “pasiva con se” en español y en ciertos casos decidieron omitirla y sintetizar la idea en ambas interpretaciones.

Respecto a los criterios que corresponden al resultado 2 de la pauta (R.2), los puntos que se analizaron fueron los siguientes:

- Calidad de la voz: en general, los participantes mantuvieron un volumen de voz adecuado y una entonación similar a la del orador. Sin embargo, el participante dos utilizó un ritmo irregular y una entonación plana en ciertas ocasiones. Es por esto que durante la retroalimentación se le advirtió respecto a esto y así pudo mejorar su desempeño en el post-test.
- Marcas de nerviosismo/estrés: hubo muestras de inseguridad y nerviosismo por parte de tres participantes, quienes utilizaron “fillers” en ciertos momentos de su interpretación junto con titubeos y ciertas pausas. Además, un participante tendía a reírse y a quejarse al darse cuenta de sus errores o al estar inseguro, debido a esto se presentaron problemas en la pronunciación de ciertas palabras. Sumado a ello, en algunos participantes se hizo frecuente la entonación de pregunta al no estar seguros del equivalente de una palabra. Teniendo esto en consideración, es necesario mencionar que estos problemas no se superaron del todo en el post-test.

El último resultado (R.3) consideraba la fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador, en el cual todos los participantes cumplieron satisfactoriamente con la intención que este tenía de explicar y describir los trastornos de personalidad, diferenciándolos unos de otros, salvo por algunas distorsiones y omisiones que ya fueron mencionadas. Además, en todas las interpretaciones (pre y post-tests) los participantes se preocuparon de personificar al orador.

Finalmente, es importante destacar el último criterio de la propuesta de pauta para la retroalimentación correspondiente a los aspectos positivos que tuvieron los participantes de este ejercicio: en términos generales, los sujetos tuvieron un buen manejo del volumen de la voz y su entonación, también utilizaron diversos conectores para unir las ideas e hicieron uso del desfase que a ellos les acomodaba para no tener mayores dificultades en la transformación del orden gramatical de ciertas oraciones. Sumado a esto, la mayoría de los sujetos fue capaz de superar las instancias de enumeración y hacer uso de la entonación correspondiente utilizada por el orador en diferentes casos.

De acuerdo a lo anteriormente expresado podemos llegar a la conclusión de que sí hay una diferencia de carácter positivo respecto al post-test al compararlo con el pre-test sin retroalimentación previa. Sin embargo, hay criterios que necesitan de un mayor trabajo tanto por parte del alumno como por parte del profesor que actúa como guía.

v.2 Análisis de las entrevistas

A continuación se llevará a cabo el análisis de las entrevistas realizadas a cada uno de los participantes de este estudio, dicha entrevista se realizó al término del post-test previamente mencionado.

En primer lugar, se categorizaron los elementos considerados importantes, es decir, se crearon códigos libres de acuerdo a situaciones u opiniones similares respecto a la percepción que los sujetos tuvieron del feedback. Luego, estos códigos se organizaron considerando los datos más relevantes que aportan a esta investigación, relacionándolos entre sí.

En base a lo señalado durante las entrevistas, la percepción del feedback se dividió en “positiva” y “negativa”. Luego de esto se logró establecer los códigos libres a través de los cuales se crearon las categorías, tal como se muestra en el siguiente esquema:

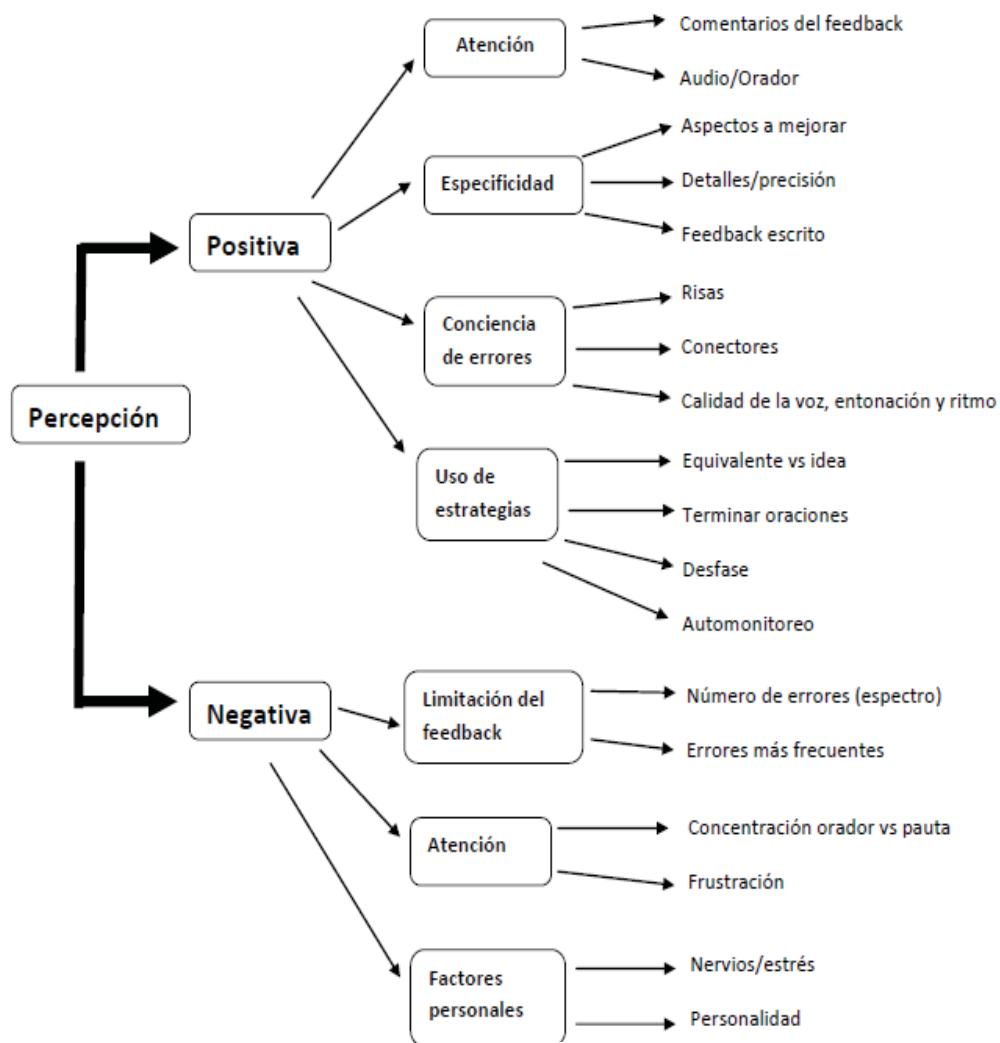


Figura 3. Esquema sobre la percepción del feedback.

A partir de los datos recogidos de las entrevistas, se puede indicar que los estudiantes percibieron la retroalimentación tanto de forma positiva como negativa, como se explica a continuación:

a. Percepción positiva

Los estudiantes expresaron que la pauta tuvo efectos positivos en su interpretación, sobre todo en el ámbito de la atención, especificidad, conciencia de los errores y uso de estrategias.

a.1 Atención

A través de los comentarios entregados, los participantes prestaron atención a ciertos puntos como seguir el discurso del orador y la capacidad de monitorear su desempeño (calidad de la voz, fluidez, etc.).

“Después, en la segunda vez, traté de ir más lento y de escuchar mejor al orador”, Participante 2.

“Intenté no estancarme mucho con las palabras que no conocía para que así el discurso saliera mucho más fluido”, Participante 3.

a.2 Especificidad

Otro aspecto positivo de esta pauta para la retroalimentación, fue la especificación de puntos en específico o detalles sobre los aspectos a mejorar. Además de esto, los estudiantes manifestaron la necesidad de recibir feedback no solo de manera oral sino que también escrita.

“Pero sí, me sirvió, de hecho ¿no me la puedo llevar cierto? En serio, me sirvió caleta”, Participante 1.

“Me interesaba mucho hacer esto porque el profe nos puede decir muchas cosas, pero las cosas se te quedan así a la vida cuando te las dicen. Yo encontré que cuando las miré era como justo lo que uno necesita saber qué tiene mal. Porque el profe te dice como ya “no es coherente”. Ya, pero ¿qué parte no es coherente?, ¿qué cosa no es coherente?, ¿mi mensaje, mis conectores, qué cosa?”, Participante 3.

a.3 Conciencia de errores

Otro efecto positivo de los datos recogidos en las entrevistas, fue el hecho de que la retroalimentación permitió a los estudiantes tener conciencia de sus errores.

“Estuve mucho más consciente de las risas, de tener una actitud más profesional”, Participante 3.

“Me sirvió hartito porque ahora por ejemplo estaba consciente de no usar el conector de “generalmente”, estaba muy atenta de no decirlo”, Participante 4.

a.4 Uso de estrategias

Debido a que los estudiantes estuvieron conscientes de sus errores, aplicaron diferentes estrategias para solucionarlos.

“Cuando ustedes me dieron como los errores que yo había hecho de no tomarme las pausas, a lo mejor de ir más rápido. Después, en la segunda vez, traté de ir más lento y de escuchar mejor al orador. Y también me sirvió harto eso que me dijiste de terminar la idea”, Participante 2.

b. Percepción negativa

Desde otra perspectiva, cabe destacar que el feedback también tuvo efectos negativos en el desempeño del post-test. Bajo esta premisa, se encontraron tres categorías:

b.1 Limitación del feedback

Esta categoría se refiere a todo tipo de información que no se entrega durante la retroalimentación debido a la inmediatez con la que se realiza, lo que impide tener el tiempo suficiente para que el evaluador ponga atención en todos los detalles de la interpretación. Por consiguiente, hay errores y detalles que se pasan por alto ya que no son tan recurrentes como otros.

“Realmente me sirvió, tal vez no me pueden decir todo lo que me falta, todos mis problemas, pero al menos lo principal sirve para estar pendiente y estar consciente de las cosas que hice mal”, Participante 4.

b.2 Atención

De igual modo, se percibió que los estudiantes tendían a dividir su atención, ya que en algunos momentos solo se enfocaron en continuar con el discurso del orador, ignorando los comentarios recibidos durante el feedback.

“Me desconcentré y me concentré solamente en lo que estaba escuchando y no importaba si lo decía bien o lo decía mal sino que como que quería seguir para no quedarme en blanco, porque si yo dejo de hablar siento que me voy a blanco y de ahí ya no puedo seguir interpretando. Entonces, o escuchaba lo que estaba en el audio o le ponía atención a la pauta, así que ahí como que traté de... ponerle más atención al audio”, Participante 1.

b.3 Factores personales

Por último, es necesario mencionar que existen factores personales que influyeron en el desempeño de ciertos participantes, lo que implicó que los estudiantes olvidaran aplicar las recomendaciones entregadas en la retroalimentación. Bajo este punto de vista, dichos factores están relacionados con el estrés al que se someten los intérpretes en diferentes situaciones, este hecho puede afectar al individuo dependiendo de su personalidad y esto, a su vez, también puede terminar afectando su interpretación.

Al respecto, es preciso mencionar que hay diversos factores que provocan estrés y que influyen en el desempeño de los intérpretes de conferencias, tales como la constante carga de información, el tiempo, la concentración que se requiere para realizar esta tarea (Kurz, 2003) y otros factores externos. Cabe destacar que el estrés que se genera es subjetivo, debido a la influencia de la personalidad y la seguridad de uno mismo en las percepciones que los intérpretes tienen de su propia competencia (Bontempo y Napier, 2011).

“No supe cómo manejar bien la situación y ahí como que bajé un poco el rendimiento y traté como de volver a tomar el hilo del audio”, Participante 1.

“Tengo mucho problema cuando no encuentro una palabra en mi cabeza, me traumo, me traumo mucho”, Participante 3.

“También hay una parte que no me bajaba una palabra y ahí me puse muy nerviosa y como que dejé un gran vacío y traté simplemente de seguir”, Participante 4.

vi. RESULTADOS

A través de los datos recogidos se demuestra que la pauta sí es eficaz en cuanto a la mejora de los resultados en ciertos criterios como la coherencia, la cohesión, los errores gramaticales, la sintaxis, la calidad de la voz, la fidelidad, entre otros. Además, a través de la entrevista, los estudiantes validaron la pauta al considerarla positiva para su desempeño en el post-test, sobre todo en términos de especificidad. Por lo tanto, se concluye que hay una relación positiva entre la pauta y la percepción de esta.

En cuanto a la comparación entre el pre y el post-test, en general, los participantes de este estudio mantuvieron la coherencia en la entrega del mensaje en ambas interpretaciones. Esto involucra la unión entre oraciones e ideas usando diversos conectores, criterio en el cual no hubo mayores problemas, así como también en la preocupación de cerrar las ideas u oraciones de manera coherente. En este sentido, el automonitoreo de los estudiantes fue una estrategia esencial pues además de escuchar al orador debían prestar atención a su propio discurso.

Como se mencionó anteriormente, uno de los puntos claves que incitaba a cometer errores era la presencia de falsos cognados. Sin embargo, no hubo alteraciones en el mensaje debido a estas palabras, ya que los participantes en la mayoría de las ocasiones, se centraron en transmitir el sentido de la idea expresada en lugar de buscar el equivalente preciso.

A pesar de que todos los participantes presentaron distorsiones en ambas interpretaciones, durante el post-test la mayoría de los sujetos mostró un mayor automonitoreo en relación a esto. Aún así, los problemas de distorsión continuaron ante la presencia de terminología, específicamente al mencionar los nombres de los diferentes tipos de trastornos de la personalidad y los síntomas de estos.

Otro punto clave, era la conversión del orden gramatical adjetivo-sustantivo en inglés al sustantivo-adjetivo en español. En este punto los estudiantes no tuvieron mayores problemas y solo recurrieron a la omisión en los casos en que se nombraba más de dos adjetivos. Sin embargo, esto no interfería con el sentido del mensaje. Por consiguiente, esta habilidad revela el dominio de sintaxis de la lengua materna por parte de los sujetos.

En términos generales, no hubo problemas con la concordancia de género y número junto a la transformación de la voz pasiva del inglés al español, salvo algunos casos aislados; es decir, este error fue

poco frecuente y no se generalizó a todos los sujetos de estudio. Lo cual nuevamente demuestra el dominio del español.

Respecto a los puntos fuertes mencionados en la pauta, todos los participantes mantuvieron un volumen de voz adecuado, una entonación similar a la del orador y cumplieron satisfactoriamente con la intención que este tenía, que correspondía a explicar y describir los trastornos de la personalidad diferenciándolos unos de otros, a excepción de algunas distorsiones y omisiones que ya fueron mencionadas. Además, los comentarios entregados en el feedback, fueron útiles ya que les permitió hacer uso de estrategias como la omisión, la generalización y el desfase en momentos en que los participantes consideraron oportunos para poder entregar el mensaje de forma coherente sin alterar el sentido. Bajo esta perspectiva, al aplicar las estrategias aconsejadas, los sujetos no tuvieron tantas complicaciones en la transformación gramatical de algunas oraciones y fueron capaces de omitir detalles que no interfirieron en el sentido del enunciado.

Considerando estos antecedentes, todos los participantes del presente estudio indicaron que la retroalimentación que se les entregó luego del primer ejercicio de interpretación fue efectiva en el post-test, y esto se vio reflejado al comparar ambas interpretaciones.

Cabe señalar que todos los sujetos que participaron en este estudio hicieron énfasis en la utilidad del feedback escrito separado en criterios específicos. Por esta razón, manifestaron la necesidad de que el feedback oral entregado en las clases cuente con un apoyo escrito que le permita al alumno recordar sus errores y fortalezas para las futuras interpretaciones a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

vii. CONCLUSIONES

La formación de intérpretes es un proceso que apunta al desarrollo de competencias específicas de esta área y a la superación de diversos problemas (Drallny, 2000). Para ello, la evaluación se considera como uno de los factores más importantes, tanto por su relevancia como por su complejidad, ya sea por los criterios utilizados, el contexto en que se sitúa y los procesos en los que se usa.

Es importante destacar que el cambio del paradigma en la educación considera la evaluación como una instancia para el aprendizaje (Domínguez, 2015), la que también se aplica en la formación de intérpretes profesionales. Bajo esta premisa, es preciso que una evaluación sea de carácter cualitativo y que además se conozcan los criterios utilizados para valorarla (Zabalza, 2006). Junto a esto, vale destacar que la evaluación no es el único elemento que ayuda a mejorar el aprendizaje; las sugerencias y orientaciones durante la evaluación respecto a lo que se podría hacer para mejorar el desempeño del estudiante son muy importantes en el proceso formativo (Zabalza, 2006). Así, dada la falta de una retroalimentación sistemática en el proceso formativo de intérpretes en la PUCV, se propuso una pauta a partir de las creadas por Gillies (2013) y Ponce (2011).

En relación a lo anterior, los hallazgos de este estudio se presentan a través de la comparación de las interpretaciones, verificando si los comentarios entregados fueron aplicados. Respecto a esto, los resultados reflejaron que sí hubo una mejora en el rendimiento del post-test al compararlo con el pre-test. Además, el análisis de las entrevistas de los estudiantes mostró una percepción positiva respecto a la pauta para la retroalimentación.

De este modo, mediante el análisis de las interpretaciones y la percepción que los alumnos tienen del instrumento, se desprende que la retroalimentación tiene un fin formativo muy importante, ya que debe ser parte de la formación sistemática de los estudiantes para que tengan conocimiento sobre qué se espera de ellos en cada interpretación, los errores que deben mejorar y sobre todo fortalecer los aspectos positivos de cada uno de ellos para evitar la desmotivación y frustración por su desempeño, pues la entrega únicamente de críticas negativas o poco motivadoras desconciertan al alumno y hacen que su resultado sea deficiente (Domínguez, 2015).

Por esta razón, se concluye que esta propuesta de pauta podría significar un aporte en el proceso de formación de intérpretes de la PUCV, puesto que de acuerdo a los resultados obtenidos, se percibe en su mayoría como efectiva y positiva, influyendo de buena manera en el desempeño de los ejercicios de interpretación simultánea. Debido a que la pauta se divide en criterios específicos, los alumnos tienen

conciencia de sus errores y de los aspectos a mejorar, de este modo pueden aplicar ciertas estrategias para superar sus falencias. Así, la efectividad de la retroalimentación entrega la información necesaria para modificar tanto las actividades de enseñanza y aprendizaje como también los procesos internos de los estudiantes (Pavez, 2012).

Por otra parte, es imprescindible tener en consideración que el hecho de que algunos errores cometidos por los participantes hayan sido superados, no asegura que estos no vuelvan a cometerse en el futuro. Asimismo, se debe tener en cuenta que aún cuando se haga uso del feedback, siempre habrá factores externos que pueden influir en el rendimiento de los intérpretes en formación y profesionales.

Bajo esta premisa, se hace hincapié en la mantención de un feedback constante y no solo de forma oral, sino que las observaciones de la retroalimentación también se puedan plasmar de forma escrita. Hecho que fue valorado por los estudiantes, ya que permite tener un registro del desempeño comparable en el tiempo, lo que a su vez favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje del intérprete en formación.

viii. RECOMENDACIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

En el marco de esta investigación, es preciso señalar que el efecto del feedback en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un campo con mucho potencial de estudio. Es por eso que esta investigación se presenta como un aporte al área de formación de intérpretes de la PUCV, a través de un tipo de evaluación formativa de un ejercicio de interpretación simultánea.

Teniendo en consideración todo el proceso realizado en esta investigación, se hace necesario mencionar que esta fue la primera instancia en que se realiza este tipo de trabajo en la historia de la carrera de Interpretación inglés-español de la PUCV. Por la misma razón, es importante destacar que debido a la naturaleza semestral del presente estudio, el número de participantes se limitó a cuatro sujetos, lo que impidió ampliar la muestra. Por lo tanto, el tamaño de esta no representa a todos los alumnos de Práctica de la Interpretación 3 debido al reducido número de participantes.

Sin embargo, una de las proyecciones que podría tener este trabajo de investigación es replicar este análisis con características similares a la del presente estudio, pero ampliando el espectro de participantes con el fin de obtener datos más representativos que puedan generalizarse para así poder aplicarlos a los demás estudiantes de esta carrera con un fin formativo.

En cuanto a las recomendaciones, esta pauta podría estar sujeta a cambios dependiendo de las necesidades del curso o al contexto de la interpretación. Por ejemplo, si se utiliza para retroalimentar el desempeño de los estudiantes en la cabina de interpretación, recomendamos agregar un criterio sobre los modales y el trabajo en conjunto con el compañero de cabina. Además, durante la aplicación del feedback con esta pauta, se llegó a la conclusión de que se podría prescindir del ítem “sí/no” en algunos criterios de la misma, puesto que en algunos de ellos lo más importante son los comentarios escritos en el ítem “aspectos a mejorar”.

En definitiva, esta pauta es de gran utilidad pero se hace necesario ampliar la muestra y hacer modificaciones que van a depender de las necesidades o del contexto de interpretación en las diferentes actividades que se realizan en clases a lo largo de la formación del futuro intérprete.

ix. REFERENCIAS

Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. España: Mc Graw Hill

Amaranti, M. (2010). Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media. Investigación cualitativa con estudio de caso. Ponencia presentada en Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, República de Argentina. 13, 14 y 15 de Septiembre de 2010.

Arumí, M., y Domínguez, L. (2013). Sobre la necesidad de investigar la evaluación en el aula de interpretación: ejemplo de un estudio de caso. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 191-214. Recuperado de <http://aldeeu.org/cuadernos/index.php/CALDEEU/article/view/40/32>

Association Internationale des Intèrpretes de Conférences (AIIC). (2013). La profesión de intérprete de conferencias. Recuperado de <http://espaic.es/prof/index.html>

Association Internationale des Intèrpretes de Conférences (AIIC). (s.f). Dossier de prensa. Rescatado de http://espaic.es/salaprensa/dossier_prensa_espaic.pdf

Asun, R., Zúñiga, C., y Ayala, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>

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>

Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Pearson Educación.

- Bick, M. (Octubre, 2005). *El uso de la evaluación para promover el aprendizaje en los alumnos: naturaleza y lecciones de una formación muy particular*. Evaluación para el Aprendizaje. Una experiencia de Innovación en el Aula. Publicación del Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Bontempo, K., y Napier, J. (2011). Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. *Interpreting*, 13(1), 85-105.
- Canedo, S. (2009). *Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores*. (Tesis doctoral en el Programa de doctorado en didáctica de las ciencias experimentales y la matemática). Universitat de Barcelona, España.
- Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile A.G. COTICH (2016). Recuperado de <http://www.cotich.cl/faq/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Departamento de Traducción e Interpretación (2015). Programa de asignatura Práctica de la Interpretación 3. Interpretación Inglés-español, PUCV.
- Díaz, S. (2012). *La influencia del conocimiento previo en la interpretación simultánea de discursos especializados: Un estudio empírico* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España
- 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. L. (2000). *La formación del intérprete de conferencias*. Córdoba: Ediciones del Copista.

EducarChile (2013). Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217516>

Esteban, F., y Buxarrais, M. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 91-108.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

Gile, D. (2009). Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. *Target*, 12(2), 299-323.

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

Hartley, A. (2009). Peer-and-Self-Assessment in Conference Interpreter Training. Recuperado de www.lang.ltsn.ac.uk

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review Of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>

Jiménez, A. (2002). Variedades de Interpretación: modalidades y tipos. *Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación*, (4), 95-114.

Kalina, S. (2000). Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 11 (10), 3-32.

Kurz, I. (2003). Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices, *The Interpreter's Newsletter*, 12, 51-68.

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3)

- Morelli, M. (2008). La evaluación y la autoevaluación en la formación de intérpretes. Genova, Universit  di Genova
- Moser-Mercer, B., Kunzli, A., Korac, M. (1998). Prolonged turns in interpreting: effects on quality, physiological and psychological stress (pilot study). *Interpreting*, 3(1),47-64. doi: 10.1075/intp.3.1.03mos
- Novo, M. (2004). La evaluación de las actividades de interpretación. *Letras* 36, 9-25.
- Ortuya, N. (2015). *Universidades que imparten Traducción e Interpretación*. PSU. Recuperado de <http://psu.cl/2015/04/27/universidades-que-imparten-traduccion-e-interpretacion/>
- Ossa, C. (Octubre, 2005). *Participación y aprendizaje de profesores y jefes de UTP de 14 Liceo para Todos en el Programa de Evaluación para el Aprendizaje*. Evaluación para el Aprendizaje. Una experiencia de Innovación en el Aula. Publicación del Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Pavez, P. (2012). El proceso de retroalimentación como aporte a la formación de intérpretes en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <https://www.academia.edu/s/c48106ba25?source=link#>
- Pavez, P. (2015). *Hacia un marco de cualificación docente PUCV: sugerencias a partir de los significados contruidos desde las voces de profesores y estudiantes PUCV respecto a las competencias docentes*. (Tesis presentada para optar al grado académico de Magíster en Educación, Menc n Docencia en Educación Superior). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- P chhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Londres/Nueva York: 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>
- Riccardi, A. (2005). On the Evolution of Interpreting Strategies in Simultaneous Interpreting. *Translators' Journal* 50 (2),753-767. doi: 10.7202/011016ar
- Rosales, M. (Noviembre, 2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stobart, G. (Octubre, 2005). Ponencia del *Seminario Internacional de Evaluación para el Aprendizaje*. Ministerio de Educación de Chile, Unidad de currículum y Evaluación (Presidencia). Dirigido por la Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Vázquez y Del Árbol, E. (2005). Herramientas metodológicas para la formación de intérpretes: el modo simultáneo. En M. Romana García, *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Madrid.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Zidar, J. (2012). Acquiring specific interpreting competence. *Linguistica*, 52(1), 113-127. doi: <http://dx.doi.org/10.4312/linguistica.52.1.113-127>

ANEXOS

Anexo 1: Pauta de interpretación simultánea de Andrew Gillies (2013)

Assessment criteria	1	2			
1. Coherence and plausibility					
Does it make sense as a whole?	yes	yes			
Were there any non-sequiturs?	no	yes			
Are there unfinished sentences?	no	yes			
2. Faithfulness					
Are there serious omissions?	no	no			
Are there unjustified changes?	no	yes			
Are there unjustified additions?	no	yes			
3. Delivery					
Can everything be acoustically understood?	yes	yes			
Are there fillers?	yes	yes			
Is the intonation unnatural?	no	no			
Are there too many corrections?	no	yes			
Is the interpreter convincing?	yes	yes			
4. Language					
Are there mispronunciations?	no	yes			
Are there grammatical mistakes?	yes	yes			
Is there source language interference*?	yes	yes			
Is the language un-idiomatic?	no	no			

HOJA DE EVALUACION – INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Nombre del estudiante:		
Fecha de la evaluación:		
R. 1.:	Expresar ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa (contexto profesional)	Anotaciones
Cohesión del mensaje		
Coherencia del mensaje		
Capacidad de reformulación		
R.2.:	Transmitir convicción y seguridad (contexto profesional)	Anotaciones
Entonación		
Rapidez de reacción		
Ausencia de marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, etc.)		
R.3.:	Conseguir que se cumpla la intención del orador (contexto profesional)	Anotaciones
Fidelidad y exhaustividad con respecto al mensaje emitido por el orador		
III. CONCLUSIONES (Puntos fuertes y aspectos mejorables)		
CALIFICACIÓN		

Anexo 3: Pautas de Hartley (2009)

3.1 Pauta para interpretación simultánea

Inter-textual		Content		Accuracy	Accurate (fact, figures, etc)	
					Faithfulness to source speech.	
				Completeness (no substantial omissions)		
		Grammatical		Interference		
				Intention (conveys speaker's speech act)		
		Rhetorical force		Emotion (conveys speaker's attitude)		
				☐ Too far behind		
		Decalage		☐ Too close		
		Intra-textual		Language		Texture
Concision (not too wordy)						
Cohesion (synonyms, pronouns, repetitions, linking words)						
Idiomatic expression						
Grammatical correctness						
Vocabulary/Terminology						
Structure	No unfinished utterances					
	Chunking signalled by intonation and pauses					
	Logical links between chunks					
Repairs	Error correction					
	Reformulation					

3.2 Pauta para interpretación consecutiva

STUDENT						
Inter-textual		Content		Accuracy (figures, names, etc) conveyed correctly)		
				Faithfulness (arguments & statements) conveyed without distortion		
		Rhetorical force		Completeness (no substantial omissions)		
				Speech act (conveys speaker's intention)		
Intra-textual		Language		Texture	Coherence (making sense, no contradictions)	
					Cohesion (synonyms, pronouns, repetitions, linking words)	
					Fluency	
					Idiomatic expression	
					Grammar (correctness)	
					Vocabulary/ Terminology	
				Structure	Logical link (between messages)	
					Concision (not wordy)	

Anexo 4: Pautas de Díaz (2014)

4.1 Pauta de evaluación de interpretación simultánea

CRITERIO	SUBCRITERIO	INSUFICIENTE	BUENO	NOTABLE	EXCEPCIONAL
I. COHERENCIA INTERTEXTUAL (DO-DM) 40%	1.1. SENTIDO COMPLETO	La IS transmite algunas de las ideas principales del DO y ninguna idea secundaria.	La IS transmite todas las ideas principales del DO y algunas de sus ideas secundarias.	La IS transmite todas la ideas principales del DO y la mayoría de sus ideas secundarias	La IS transmite todas las ideas principales y todas las ideas secundarias del DO.
	2.2. SENTIDO CORRECTO	La IS no mantiene la coherencia del sentido (contiene varias distorsiones importantes del sentido)	La IS no mantiene la coherencia del sentido del DO (contiene algunas distorsiones importantes del sentido)	La IS mantiene la coherencia del sentido del DO (no contiene distorsiones importantes de sentido).	La IS mantiene la coherencia del sentido del DO (no contiene distorsiones de sentido).
II. COHERENCIA INTRATEXTUAL (DM) 30%	2.1. FLUIDEZ	La IS no es fluida. Tiene muchos falsos comienzos u oraciones sin terminar. Contiene un alto número de pausas rellenas (eeeh, mmm).	La IS es mayoritariamente fluida. Puede tener algunas oraciones sin terminar o falsos comienzos o pausas rellenas (eeeh, mmm).	La IS es fluida. No tiene oraciones sin terminar. Puede tener algunos falsos comienzos o pausas rellenas (eeeh, mmm).	La IS es fluida. No tiene falsos comienzos ni oraciones sin terminar, ni pausas rellenas (eeeh, mmm).
	2.2. VOZ	La voz no es clara y el volumen no es adecuado. La entonación es monótona y no suena convincente. El uso de la voz no reproduce la intención del orador.	La voz es clara y el volumen adecuado. La entonación tiende a ser natural. La voz denota inseguridad en algunos casos.	La voz es clara y el volumen adecuado en la mayor parte del discurso. La entonación es natural. La voz es convincente e intenta reproducir la intención del orador.	La voz es clara y agradable. El volumen es adecuado. La entonación es vivaz y convincente. El uso de la voz consigue reproducir la intención del orador.
	2.3. ESTILO	El DM contiene interferencia sintáctica y léxica. El DM no consigue reproducir el registro del DO. El DM tiene errores graves de estilo e idiomática en la LM	El DM contiene algunos casos de interferencia sintáctica. El DM tiene algunos errores menores de estilo e idiomática en la LM	El DM contiene algunos casos de interferencia léxica. No contiene interferencia sintáctica. El DM intenta reproducir el registro del DO. El DM es adecuado en estilo e idiomática de la LM	El DM no contiene interferencia sintáctica ni léxica. El DM reproduce el registro del DO. El DM es estilística e idiomáticamente excelente en LM.
	2.4. CONTEXTO COMUNICATIVO	El estudiante demuestra un nivel nulo de conciencia del contexto comunicacional en que se inserta la IS.	El estudiante demuestra un nivel bajo de conciencia del contexto en el lenguaje del discurso meta.	El estudiante demuestra tener un nivel medio de conciencia del contexto en el lenguaje del discurso meta y en algunas estrategias de IS.	El estudiante demuestra un alto nivel de conciencia del contexto comunicativo en el lenguaje y en el uso de estrategias de IS.
III. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS 20%	3. APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE IS	El estudiante no aplica estrategias para resolver problemas de interpretación. Las dificultades interrumpen el proceso de IS (omisión, oración sin terminar, reformulación paralela, etc.)	El estudiante intenta aplicar estrategias para resolver los problemas que encuentra en IS (regulación del desfase, paráfrasis, síntesis, transcodificación léxica, etc.).	El estudiante aplica estrategias en la mayoría de los problemas que encuentra en la IS (regulación del desfase, paráfrasis, síntesis, transcodificación léxica, etc.).	El estudiante aplica estrategias sistemáticamente para resolver problemas en IS (regulación del desfase, paráfrasis, síntesis, transcodificación léxica, etc.).
IV. PREPARACIÓN 10%	4. PREPARACIÓN PREVIA	El estudiante no se preparó para la prueba (no trabajó con glosario). El desconocimiento del tema le supone un problema en la IS.	El estudiante se preparó para la IS (trabajó con glosario), pero la preparación fue insuficiente para interpretar correctamente la terminología especializada.	El estudiante se preparó de manera adecuada para la prueba (trabajó con glosario) y usó correctamente la terminología especializada la mayor parte del tiempo	El estudiante se preparó concienzudamente para la prueba y demuestra un conocimiento adecuado del tema para interpretar correctamente la terminología especializada y aplicar estrategias de interpretación.

4.2 Pauta de evaluación de notas para la interpretación consecutiva

CRITERIO	SUBCRITERIO	DEFICIENTE	BUENO	NOTABLE
I. INFORMACIÓN	1.1. COMPLETA	Las notas no contienen las ideas principales del DO.	Las notas contienen las ideas principales del DO.	Las notas contienen todas las ideas principales del DO y algunas ideas secundarias.
	1.2. CORRECTA	Las notas contienen graves distorsiones del DO.	Las notas contienen algunas distorsiones menores del DO.	Las notas no contienen distorsiones del DO.
	1.3 SÍNTESIS	Las ideas no están sintetizadas	La mayor parte de las ideas están sintetizadas.	Las ideas están sintetizadas.
II. ESTRUCTURACIÓN	2.1. ORGANIZACIÓN	La organización de las notas no refleja la estructura del DO		La organización de las notas refleja la estructura del DO
	2.2. CONECTORES	Las notas no indican las relaciones entre las cláusulas/oraciones.		Las notas contienen conectores para indicar algunas relaciones entre las cláusulas/oraciones.
III. CLARIDAD	3.1.CLARIDAD	Las notas no son claras.	Las notas son en gran medida claras, pero podrían mejorarse.	Las notas son claras y facilitan la lectura a golpe de vista.
IV. SÍMBOLOS	4.SÍMBOLOS	No usa símbolos o su uso es en general incoherente y ambiguo.	Utiliza símbolos para denotar conectores. Su uso es en gran medida coherente y sistemático.	Utiliza símbolos para denotar conectores y conceptos importantes. Su uso es coherente y sistemático.

Anexo 5: Propuesta de pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea

	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		



PROGRAMA DE ASIGNATURA
INTERPRETACIÓN INGLÉS-ESPAÑOL

I. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Sigla	ITR 450
Nombre Asignatura	Práctica de la Interpretación 3
Créditos	5
Duración	1 semestre
Semestre	Séptimo semestre
Requisitos	ITR 355
Horas Teóricas	2
Horas Prácticas	6
Horas Ayudantía	0
Horas de Estudio Personal	6
Área de Formación	Interpretación
Decreto Programa de Estudio	DRA N° 236/2003 (Interpretación)
Docente	
Ayudante	
Carácter de la asignatura	Obligatorio

II. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL CURRÍCULO

La asignatura Práctica de la Interpretación 3 es de naturaleza teórico-práctica y apunta a la formación y fortalecimiento de las habilidades necesarias para la interpretación simultánea y consecutiva. En este curso se hará una profundización sobre los aspectos teóricos del proceso cognitivo de interpretación y de los aspectos éticos y profesionales del rol de los intérpretes. En la vertiente práctica, se ejercitarán las habilidades de resolución de problemas y producción.

La asignatura contribuye al desarrollo de las siguientes competencias del perfil de egreso de la carrera de Interpretación inglés-español:

Competencias genéricas de formación fundamental

1. Demuestra los valores de la ética humanista-cristiana con el fin de promover el respeto por los derechos humanos fundamentales en la sociedad.

2. Respeta los principios de imparcialidad, precisión, confidencialidad y espíritu de colaboración que rigen la conducta ética profesional de intérpretes con el propósito de salvaguardar la dignidad de la profesión.

3. Demuestra una actitud positiva y responsable hacia el desarrollo integral y la actualización de sus conocimientos y habilidades profesionales.

4. Demuestra la capacidad de trabajo en equipo en un contexto multidisciplinario para generar soluciones creativas e innovadoras.

Competencias específicas disciplinares

5. Domina la lengua española e inglesa a nivel fonológico, morfosintáctico, semántico y discursivo, con el fin de distinguir funciones y registros en distintos tipos textuales, tanto generales como especializados.

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

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

Competencias específicas profesionales

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

10. Aplica los principios de la interculturalidad en la mediación lingüística para asegurar el respeto de la diversidad en distintos contextos culturales y organizacionales.

11. Aplica los conocimientos en documentación y terminología para interpretar discursos especializados en diversas áreas temáticas.

12. Domina herramientas computacionales profesionales para hacer más eficiente la labor del intérprete.

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

III. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al terminar el curso, el estudiante:

1. Conoce aspectos éticos y profesionales sobre el rol de los intérpretes;

2. Reflexiona sobre aspectos propios de la interpretación en sus diversas modalidades, así como también sobre los problemas que en ellas se presentan y como solucionarlos.
3. Aplica los conocimientos sobre los aspectos cognitivos del proceso de interpretación para tener conciencia y autorregular de su propio proceso de interpretación;
4. Prepara previamente documentación e instrumentos de apoyo terminológico para la interpretación;
5. Aplica su sistema propio de toma de notas como apoyo al proceso de interpretación consecutiva;
6. Interpreta en la modalidad simultánea y consecutiva del inglés al español y viceversa, discursos orales especializados con un nivel intermedio-alto de precisión semántica y de adecuación pragmática y funcional.

IV. CONTENIDOS

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

Módulo 1: Aspectos cognitivos del proceso de interpretación

Módulo 2: El rol del intérprete: aspectos éticos y profesionales

Módulo 3: Estrategias de interpretación simultánea directa e inversa

Módulo 4: Estrategias de interpretación consecutiva directa e inversa

Módulo 5: Estrategias de traducción a la vista directa e inversa

Los módulos 3, 4 y 5 se trabajarán con ejercicios prácticos de interpretación de discursos sobre los siguientes temas:

1. Exantemas virales
2. Acuicultura
3. Construcción
4. Minería
5. Metacognición
6. Psicología
7. Transporte Marítimo

V. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades del curso serán las siguientes:

1. Lecturas obligatorias
2. Presentaciones orales
3. Preparación previa de documentación y elaboración de glosarios
4. Interpretación al español textos o segmentos de textos presentados oralmente, en modalidad consecutiva, con apoyo de toma de notas, con una precisión mínima de 70%.

5. Interpretación al inglés textos o segmentos de textos presentados oralmente, en modalidad consecutiva, con apoyo de toma de notas, con una precisión mínima de 65%
6. Interpretación al español textos o segmentos de textos presentados oralmente, en modalidad simultánea, con una precisión mínima de 70%.
7. Interpretación al inglés textos o segmentos de textos presentados oralmente, en modalidad simultánea, con una precisión mínima de 65%.
8. Toma de notas para la reformulación de un texto oral que permite una interpretación consecutiva con una precisión mínima de un 70%.
9. Interpretación al español segmentos o textos breves presentados de manera escrita en modalidad de traducción a la vista, con una precisión mínima de 65%.

VI. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Evaluación	Ponderación
Nota actitud profesional (trabajo en clases, preparación, puntualidad, compañerismo, respeto y modales de cabina).	10%
Primera prueba (práctica: simultánea, consecutiva o traducción a vista)	12,5%
Segunda prueba (práctica)	12,5%
Tercera Prueba (práctica)	20%
Cuarta Prueba (práctica)	12,5%
Quinta prueba (práctica)	12,5%
Sexta prueba (práctica)	20%

Para aprobar la asignatura el alumno deberá:

- I) Tener una asistencia mínima de 80% sobre el total de clases efectuadas,
- II) Haber sido calificado en el 100% de las evaluaciones programadas.
- III) Haber obtenido promedio final 4,0 (cuatro coma cero) o superior.

El alumno cuya nota de presentación sea 6,0 (seis coma cero) o superior y cumpla con los otros dos requisitos señalados arriba tendrá derecho a eximirse. En tanto, aquel que tenga dicha nota de presentación pero tenga una asistencia entre un 79% y un 50% deberá presentarse a examen. En caso de rendir examen, la nota final del curso se ponderará en un 40% y la del examen, en un 60%.

A fin de velar por la debida conducta profesional, no se admitirán estudiantes atrasados a clases.

Integridad Académica

El acto de copiar o reproducir material, ya sea de Internet o de otras fuentes (por ejemplo, trabajos de compañeros) y no reconocer su fuente original o citarlo como personal en un trabajo escrito u oral, se denominará plagio y se entenderá como una falta gravísima (art. 36 del Reglamento de Docencia del ILCL).

El estudiante que comete plagio en un trabajo escrito u oral obtendrá en él la nota mínima (1,0) (art. 36).

Al estudiante que sea sorprendido copiando de cualquier fuente escrita, oral y/o digital, obtendrá la nota mínima (1,0) en dicha evaluación (art. 42).

VII. BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

1. RECURSOS DIDÁCTICOS

Guías de estudio

Lecturas

Presentaciones en ppt

Textos orales naturales en inglés, de tipo narrativo, descriptivo, prescriptivo, instructivo, y argumentativo mayoritariamente monológicos, presentados por hablantes nativos de inglés, a una velocidad moderada aproximada de 120 palabras por minuto.

2. BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA (disponible en Biblioteca Educación)

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

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

Jones, R. (2002). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome.

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

Pochhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres/ Nueva York: Routledge.

3. BIBLIOGRAFÍA OPTATIVA

Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*. Granada: Atrio.

4. ENLACES DE INTERÉS

<http://aiic.net/page/6724> Code of Professional Ethics, International Association of Conference Interpreters

http://www.cotich.cl/wp-content/uploads/2015/03/Codigo_etica-COTICH-2014-final.pdf
Código de Ética del Colegio de Traductores e Intérpretes de Chile.

www.theinterpreterdiaries.com
www.bootheando.com
<http://japaninterpreter.blogspot.com/>
<http://lourdesderioja.com/tag/bootheando/>
www.interprenaut.com
http://ec.europa.eu/dgs/scic/become-an-interpreter/recourses-for-interpreting-students/index_en.htm
<http://interpreters.free.fr/>
<http://theinterpreterdiaries.com/2011/10/17/the-interpreting-students-reading-list/>
<http://www.cirinandgile.com/>
<http://www.cirinandgile.com/Linksonlinejournals.htm>
<http://www.orcit.eu/>
<http://ocw.usal.es/humanidades/simultaneous-interpreting-from-english-ad-hoc-simultaneous-interpreting-at-social-fora>
<http://aiic.net/blog/>

Fecha elaboración del programa: 22 de noviembre de 2015

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

Consentimiento Informado de Participación como sujeto de estudio en trabajo de investigación del programa de Interpretación inglés-español para optar al grado de Licenciado en Lengua Inglesa.

Dirigido a: Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar como sujeto de estudio 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 *“Propuesta de pauta de evaluación basada en las pautas de Andrew Gillies y Nuria Ponce para conocer la efectividad de la retroalimentación en la enseñanza y práctica de la interpretación”* desarrollado por las estudiantes, Srtas. Pilar Cárdenas Villegas y María Inés Delso Ramos, con la guía del Profesor Pedro Pavez Gamboa.

Este estudio tiene como objetivo determinar si la retroalimentación basada en la combinación de las pautas de Gillies y Ponce ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del futuro. Dada su condición de estudiante de esta casa de estudios, se le solicita su participación y firma del presente consentimiento informado.

Los alcances y resultados de este trabajo de investigación se relacionan con conocer la percepción de los estudiantes respecto del feedback entregado y construir una pauta de retroalimentación a través de del análisis y la combinación de las pautas antes mencionadas. Los resultados aportarán en la formación y aprendizaje de los estudiantes de interpretación de la universidad. La participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la salud e integridad física y psíquica de quienes participen del estudio.

Todos los datos que se recojan serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines de la investigación. El responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, será el estudiante responsable del trabajo de investigación, junto con su profesor guía, quienes tomarán todas las medidas necesarias

para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos.

El estudiante responsable del trabajo de investigación asegura la total cobertura de costos del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico alguno.

La participación en este estudio no está asociada ni condicionada a actividad docente alguna, ni a ningún tipo de medición cuantitativa ni cualitativa de su desempeño profesional.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es completamente libre y voluntaria, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos se comunique con el docente Guía de este estudio, Profesor Pedro Pavez Gamboa, Departamento de Traducción e Interpretación del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (pedropavez.g@gmail.com).

Desde ya le agradecemos su participación.

.....

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía

.....

Pilar Cárdenas Villegas

.....

María Inés Delso Ramos

Estudiantes Responsables

.....

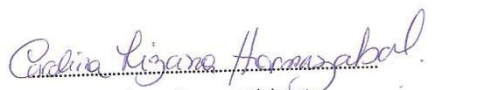
Nombre y firma participante

Desde ya le agradecemos su participación.

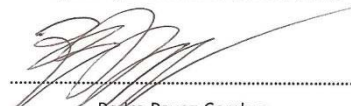

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Pilar Cárdenas Villegas
Estudiantes Responsables


María Inés Delso Ramos
Estudiantes Responsables

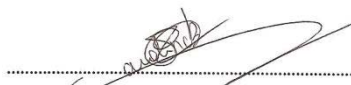

Nombre y firma participante
Carolina Lizama Hormazabal.

Desde ya le agradecemos su participación.

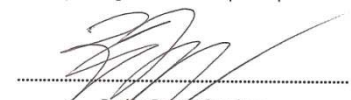

Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Pilar Cárdenas Villegas
Estudiantes Responsables


María Inés Delso Ramos
Estudiantes Responsables

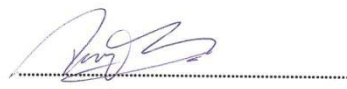

Nombre y firma participante
Carolina Encalada.

Desde ya le agradecemos su participación.


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Pilar Cárdenas Villegas
Estudiantes Responsables


María Inés Delso Ramos
Estudiantes Responsables

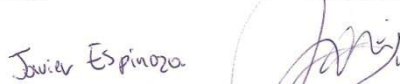

Nombre y firma participante
Natalia Roc Muñoz.

Desde ya le agradecemos su participación.


Pedro Pavez Gamboa
Profesor Guía


Pilar Cárdenas Villegas
Estudiantes Responsables


María Inés Delso Ramos
Estudiantes Responsables


Nombre y firma participante
Javier Espinoza.

Anexo 8: Correo electrónico a participantes del estudio

Reunión Explicación Pauta



Pilar Cárdenas V 18-05-2016

Para:

Estimados,

Les escribo con motivo de su participación en el estudio que estamos realizando con mi compañera María Inés sobre la retroalimentación.

En esta ocasión, necesitamos reunirnos con ustedes para explicarles de qué se tratará la investigación y principalmente la pauta que utilizaremos para entregarles el feedback de su interpretación.

Es de suma importancia que conozcan la pauta en detalle y resuelvan todas sus dudas ese mismo día, ya que el día martes 24 realizaremos el ejercicio, en el horario de Práctica 3 con el Profesor Pedro.

El día de la reunión es el lunes 23 a las 11am. Nos reuniremos en el segundo piso de la biblioteca en el campus Sausalito donde tendremos reservado un cubículo.

Les rogamos confirmar su asistencia y ser puntuales el día de la reunión.

Muchas gracias desde ya,

Pilar Cárdenas y María Inés Delso

Anexo 9: Discursos originales en inglés

9.1 Pre-test:

In the past days we have discussed about mental health, specifically about personality disorders. So that's why today I'd like to talk about some specific personality disorders. But first, it is necessary to answer the main question... what is a personality disorder?

A personality disorder is a type of mental health problem in which you have a rigid and unhealthy pattern of thinking, functioning and behaving. A person with a personality disorder has trouble perceiving and relating to situations and to people. This fact causes significant problems and limitations in relationships, social encounters, work and school. Therefore, personality disorders are psychological disorders marked by inflexible, disruptive and enduring behavior patterns that impair social functioning.

In some cases, you may not realize that you have a personality disorder because your way of thinking and behaving seems natural to you. And you may blame others for the challenges you face. So it is important to be aware that this problem may cause distress not only to you, but also to people around you.

A personality disorder usually begins in the teenage years or early adulthood, but sometimes starts in childhood. If you think you might have a personality disorder, there are things you can do to find out more information and seek professional help, because potential causes for personality disorders and the signs and symptoms are diverse.

First of all, it is important to mention that there are many types of personality disorders. And you should know that many people with one personality disorder also have signs and symptoms of at least one additional personality disorder.

So, in order to recognize them easily, they are grouped into three clusters or categories, based on similar characteristics and symptoms, those clusters are:

- Cluster A: also known as the suspicious group.
- Cluster B: which involves the emotional and impulsive disorders.
- Cluster C: the so-called anxious group.

But, you must pay attention because today I'm going to give you the main characteristics of clusters A and C. So, please do not get confused.

In Cluster A, we can find a person who tends to have difficulties relating to others and also is characterized by odd, eccentric thinking or behavior and others may describe them as living in a fantasy world of their own. The personality disorders that are involved in this cluster are 3: paranoid, schizoid and schizotypal.

The Paranoid personality disorder is related to interpreting the actions of others as deliberately threatening or demeaning. These people are untrusting, unforgiving, and prone to angry or aggressive outbursts without a reason, because they perceive others as unfaithful, disloyal, condescending or deceitful. They may also be jealous or secretive and may appear excessively serious, and they have a tendency to hold grudges.

Schizoid personality disorder refers to people who lack of interest in social or personal relationships, preferring to be alone. They are introverted, solitary, emotionally cold, indifferent and distant. Another characteristic of this disorder is the fact that this type of people has a limited range of emotional expression; they are often absorbed with their own thoughts and feelings and are fearful of closeness and intimacy with others. For example, a person suffering from schizoid personality is more of a daydreamer than a practical action taker.

A pattern of peculiarities that best describes those with schizotypal personality disorder is the fact that those people may have odd or eccentric manners of speaking or dressing. Strange or paranoid beliefs and thoughts are common. They also have difficulties forming relationships and experience extreme anxiety in social situations. In fact, they may react inappropriately or not react at all during a conversation or they may talk to themselves. They also display signs of "magical thinking" by saying they can see into the future or read other people's minds; moreover, they have a belief that certain casual incidents or events have hidden messages meant specifically and only for you.

The symptoms of each personality disorder are different. They can range from mild to severe. People with personality disorders may have trouble realizing that they have a problem. To them, their thoughts are normal, and they often blame others for their problems. However, there are treatments available for these disorders. They usually include talk therapy, certain medicines, among others.

9.2 Post-test:

As I said before, personality disorders are a group of mental illnesses divided in 3 clusters. They involve long-term patterns of thoughts and behaviors that are unhealthy and inflexible. The behaviors cause serious problems with relationships and work. People with personality disorders have trouble dealing with everyday stresses, anguish, anxiety and problems.

If you were paying attention before, I told you that today I'm only going to describe the cluster A and C, so now let's take a look to Cluster C.

The Cluster C of personality disorders is characterized by anxious, fearful thinking or behavior. In this group we can find 3 personality disorders:

1. Avoidant personality disorder
2. Dependent personality disorder
3. Obsessive-compulsive personality disorder.

A person with a cluster C personality disorder struggles with persistent and overwhelming feelings of fear and anxiety. They may show patterns of behavior most people would regard as antisocial and withdrawn.

For example, when the patient has an avoidant personality disorder, the person appears painfully shy, socially inhibited, feels inadequate and is extremely sensitive to rejection or criticism, they are fearful of saying something considered foolish by others. People with avoidant personality disorder may have no close relationships outside of their family circle, although they would like to, and are upset at their inability to relate well to others because of the lack of confidence to form a close relationship; therefore, the person isolates.

Another personality disorder is the dependent personality disorder. People with this disorder may exhibit a pattern of dependent and submissive behavior, relying on others to make decisions for them. They require excessive reassurance and advice, and are easily hurt by criticism or disapproval. They feel uncomfortable and helpless if they are alone, and can be devastated when a close relationship ends. These people have an urgent need to start a new relationship when another one has ended. They have a strong fear of rejection. Typically lacking in self-confidence, the dependent personality rarely initiates

projects or does things independently. This disorder usually begins by early adulthood and is diagnosed more frequently in females than males.

The last disorder is obsessive-compulsive personality disorder. It's important to highlight that obsessive-compulsive personality disorder (OCPD) isn't the same as obsessive-compulsive disorder (OCD), which is a type of anxiety disorder.

Compulsive personalities have high levels of aspiration, they strive for perfection. They are never satisfied with their achievements; people with compulsive personality disorder take on more and more responsibilities, they are unable to delegate tasks. They are obsessed with details, orderliness and rules. However, their inflexibility often makes them incapable of adapting to changed circumstances. When their feelings are not under strict control, events are unpredictable, or they must rely on others, compulsive personalities often feel a sense of isolation and helplessness.

Personality disorders impair people's ability to function with other people and to establish and maintain relationships. It is important to know that it's not necessary to exhibit all the signs and symptoms listed for a disorder in order to be diagnosed.

If you think that you probably are suffering from one of those disorders, don't worry, because there are many types of help available for the different personality disorders.

In terms of treatment, they may include individual, group, or family psychotherapy. Also, medications prescribed by a patient's physician, may also be helpful in relieving some of the symptoms.

The more you learn about personality disorders the more you will understand that they are illnesses, with different traits, causes and treatments. People can improve with proper care. By seeking out information you can recognize the signs and symptoms of a personality disorder and help yourself or someone you know live a healthier more fulfilling life.

Anexo 10: Transcripciones de las interpretaciones de los participantes

10.1 Pre-test participante 1:

En los últimos días hemos discutido sobre la salud mental, específicamente sobre los trastornos de la personalidad. Entonces, es por eso que hoy día les voy hablar sobre algunos trastornos de la personalidad en específico.

Pero primero es necesario responder la pregunta mayor, ¿Qué es un trastorno de personalidad?

Un trastorno de personalidad es un tipo de salud, de problema mental en donde tienes patrones de pensamiento emm excéntricos y también te comportas raro. Una persona con un trastorno tiene problemas relacionándose en situaciones que, de con otras personas, esto es un gran problema y tiene muchos/muchas limitaciones en todos aspectos de la vida. Por eso los trastornos de personalidad son mmm trastornos psicológicos que siguen ciertos patrones y que tienen cierta límites en tu funcionamiento.

Uno no puede saber que puede tener un trastorno (entonación de pregunta), ya que tu comportamiento y tu pensamiento te parece natural y puedes culpar a los otros por los desafíos que tu tienes que enfrentar. Entonces es importante saber que estos problemas pueden causar problemas a ti mismo y a la gente que te rodea.

Un trastorno de personalidad empieza por lo general en la juventud o cuando empieza la adultez, pero a veces también en puede empezar en la infancia. Si crees que puedes tener un trastorno de personalidad puedes encontrar más información y buscar ayuda profesional por que las ca... las causas potenciales de estos trastornos son bastante diversos.

Lo primero, es importante mencionar que hay muchos tipos de trastornos de personalidad y deberías saber que mucha gente con un trastorno de personalidad puede tener síntomas y signos de por lo menos un trastorno más, entonces para reconocerlos están agrupados en tres grupos o categorías que se basan en las características y síntomas similares, estos grupos son:

El grupo A que también es conocido por el grupo suspicioso.

El grupo B que tiene pro... trastornos emocionales,

Y el grupo C que tiene... que se llama grupo ansioso.

Hoy día yo les voy hablar las... sobre las características el grupo A y del grupo C, entonces por favor no se confundan.

En el grupo A, podemos encontrar una persona que tiende a tener dificultades en relacionarse con otros y también se caracteriza por un comportamiento o pensamiento excéntrico y raro, y otras personas lo pueden describir como tener un mundo de fantasía. Los trastornos dentro de este grupo son tres: el trastorno esquizoide, esquizotípico y paranoide.

El trastorno paranoide se relaciona con... sentirse amenazado por otras personas, estas per... a estas personas no se les puede confiar y son bastante agresivos sin razones porque sienten que las otras personas son desleales y traicioneros. También pueden ser bastante celosos y muy reservados y muy serios también y tienden a... a ser así bastante seguido.

El trastorno esquizoide... trata de una persona que trata de estar sola, son bastante emocionalmente distantes, también este... la gente que padece de esto tiene... comportamientos de... sentirse en un su propio mundo y no tienen intención de intimidar con otras personas. Una persona con este trastorno es bastante soñador...

un patrón (entonación de pregunta) que caracteriza a las personas q con este trastorno es que estas pacientes pueden tener una forma rara de hablar o expresarse, también creencias y pensamientos raros. También tienen dificultades en crear relaciones y desenvolverse en situaciones sociales. Por lo general reaccionan de bastan... de forma bastante rara y pueden simplemente hablar consigo mismos, tienen un pensamiento mágico diciendo que pueden ver el futuro o que son psíquicos y también creen que algunos eventos... traen algún mensaje oculto en ellos.

Los síntomas va... son diferentes, puede ir desde un... un síntoma severo a uno más leve y por lo general la gente no sabe que tiene un problema, para ellos sus pensamientos son normales y culpan a otros por sus problemas. Sin embargo, hay tratamientos para estos trastornos, por lo general incluyen terapia, algunas medicinas y entre otros.

10.2 Post-test participante 1:

Como mencioné anteriormente, los trastornos de personalidad son un grupo de enfermedades mentales que están divididas en tres grupos. Incluyen patrones de largo tiempo sobre comportamientos y pensamientos que son... no son saludables. Estos pueden tener problemas en el trabajo y con las

relaciones sociales. Las personas con trastornos pasan por mucho estrés, ansiedad y muchos problemas en su día a día.

Si... prestaron atención anteriormente (entonación de pregunta), hoy solamente voy a describir el grupo A y C. Entonces, ahora, veamos el grupo C.

El grupo C de las... los trastornos de personalidad, es causado por un pensamiento ansioso o un comportamiento ansioso. En este grupo podemos encontrar tres trastornos:

- El primero es el trastorno por evitación.
- el dos, el trastorno por dependencia
- y el tres, es el trastorno obsesivo compulsivo de la personalidad.

Una persona con el... tiene problemas... con... sobre miedo y sobre ansiedad. Muestran patrones de comportamiento antisocial.

Por ejemplo, cuando un paciente tiene una personalidad por evitación, se siente muy tímido y no siente que tiene habilidades para hablar socialmente y son muy sensibles al critic... a la crítica. Se consideran tontos, y que la gente lo sabe. Estas personas no tienen relaciones con otras personas fuera de su círculo familiar, aunque les gustaría... y no les gusta no tener estabilidad para lograr una relación con otras personas; por esto mismo se aíslan.

Otro trastorno, es el trastorno por dependencia. La gente con este trastorno tiene un patrón de un comportamiento de defen... de dependencia, y dejan que otros tomen las decisiones por ellos. Por lo general, se... no se sienten bien con la crítica, y no se sienten confiados si están solos. Y les duele mucho cuando terminan una relación. Tienen un miedo por el rechazo que, por lo general, no los deja iniciar algún proyecto o trabajar independientemente. Por lo general, empieza al principio de la adultez, y se da más en mujeres que en hombres.

El último trastorno, es el trastorno obse... sesivo de la personalid.... Obsesivo compulsivo de la personalidad, perdón. Es importante destacar que este trastorno (T-P-O-C) no es lo mismo que el trastorno obsesivo compulativo... compulsivo, perdón (T-O-C), que es un trastorno de la ansiedad. El trastorno de la personalidad tratan... la gente trata de buscar la perfección, y nunca están satis... nunca se satisfacen con sus logros. Por lo general, tratan de tomar más responsabilidades, y no pueden de... darle responsabilidad a los otros. Se... están obsesionados con los detalles y con las reglas. Sin embargo, los hace... no los deja adaptarse a otras circunstancias. Por lo general, cuando no tienen el control en una

situación, o no pueden confiar en otras personas, sienten que no pueden ser ayudados y que... y se aíslan. Esto causa problemas en mantener relaciones y en crear relaciones con otras personas. Pero es importante no... es importante recalcar que no es importante saber tod... cada uno de los síntomas para diagnosticar este trastorno.

Si sabes que... si piensas que tienes este trastorno, o algún otro trastorno, no te preocupes, porque varían en los síntomas. En los tratamientos incluyen terapia familiar, o... entre otros. También las medicinas que te puede dar el doctor también te pueden ayudar para aliviar los síntomas.

Mientras más sepas sobre los trastornos de la personalidad, más entenderés... entenderás que son enfermedades que tienen un tratamiento. La gente puede mejorar con un tratamiento adecuado. Esto te puede ayudar a reconocer los síntomas, y te ayudará a ti a mejorar, o a alguna persona que tú conozcas que pueda tener algún trastorno de la personalidad.

10.3 Pre-test participante 2:

En los... en los últimos días hemos discutido sobre... la salud mental, específicamente sobre los trastornos de personalidad, es por eso que hoy vamos a hablar sobre algunos más en específico.

Lo primero, es necesario de responder la pregunta, ¿qué es un trastorno de personalidad?

Un trastorno de personalidad es un tipo de... de problema mental en el cual tú tienes un patrón de pensamiento negativo. Una persona con un trastorno de personalidad, tiene problema de para percibir las situaciones y a la gente. Esto causa muchos problema y limitaciones en las relaciones, los encuentros sociales, el trabajo y el, y el colegio. Más aún, los trastornos de personalidad están marcaos por un... un comportamiento inflexible que te evita ehhh las conductas sociales.

No vas a saber que tienes un trastorno de personalidad porque tu forma de pensar y comportarse ehh parecen natural para ti y probablemente culparás a otros por tu... por tus problemas. Es importante... que tien... que debes saber de este problema, porque este problema no solo te afecta a ti sino que afecta a los demás.

Un trastorno de personalidad usualmente empieza en la época de la adolescencia o antes de ser adulto pero muchas veces empieza en los... cuando eres niño... puedas... hace, buscar más ayuda profesional para buscar las causas del trastorno de personalidad y los síntomas son muy diversos.

Primero es importante mencionar que hay muchos tipos de trastornos de personalidad y deberías saber que mucha gente con un trastorno de personalidad tiene muchos síntomas de otros trastornos de la personalidad.

Para reconocerlos, fácilmente, están agrupados en tres grupos y categorizados por las características principales. Esos grupos son:

El grupo A, también conocido como el trastorno raro.

Que el grupo B que... está relacionado con lo emocional.

Y el grupo C que está... con los trastornos ansiosos.

Debes ponerme atención porque hoy día te daré las primeras principales características de los A y C para que no te confundas.

En el grupo A podemos encontrar a una persona que tiene dificultad en relacionarse con los demás y también se caracteriza por un pensamiento raro y comportamiento raro que los otros los describirían

como vivir en un mundo de fantasía o errado. Los trastornos de personalidad que están involucrado en estos son: el paranoide, el esquizoide y el esquizotípico.

El paranoide es eh... se basa en la interpretar las acciones del otro como deliberada... Estas personas son... no confían en los demás y tienden a ser agresivos sin ninguna razón porque creen que los otros son desleales o le están haciendo algún mal. Puede que sean celosos y pueden parecer muy serios.

En el trastorno esquizoide se refiere a personas que no tiene interés en relaciones personales y ellos prefieren estar solos. Son introvertidos, solitarios, son muy fríos, indiferente y distantes. Otra característica de este trastorno es que este tipo de persona tiene un trast... un... un... tratan de absorber... absorben los pensamientos malos y no le gusta intimidar con otros, intimar con otros. Por ejemplo, una persona que sufre de esto son soñadores más que personas que realizan la acción.

El pa... el patrón de peculiaridades que los describen es que esas personas tienen pensamientos raros o formas de vestirse raras. Tienen pensamiento extraños y son comunes los pensamientos extraños. Ehh... tienen mucha ansiedad en... en eventos sociales. De hecho, no deberían, no reacc, reacc, reaccionan bien cuando alguien les habla. Tienen un pensamiento mágico diciendo que pueden ver el futuro o leer la mente y más aún... creen que... algunos eventos son mensajes secretos que les han....son, son escondidos para ell... solo para ellos.

El otro trastorno es diferente porque... la gente con trastorno de personalidad puede tener problemas que... en saber que ellos tienen problemas. Son pensamientos solo malo y suelen culpar a otros de sus problemas. Sin embargo, hay tratamientos que están hábil... ehhh, hay tratamientos para estos trastornos, cierta terapia, medicina, entre otros.

10.4 Post-test participante 2:

Como dije antes, los trastornos de personalidad son, están agrupados como... enfermedades mentales que se dividen en tres grupos. Estos envuelven... patrones de comportamiento a largo plazo, que son malos para la salud. El comportamiento causa serios problemas en el... Relación de las personas y en el trabajo. La gente con trastornos de personalidad tiene problemas con... con el estrés, con la ansiedad y otro tipo de problemas.

Si pones atención con lo que dije antes, hoy solo describí... describiré el grupo A y el C. Ahora veamos el grupo C.

El grupo C de trastorno de personalidad se caracteriza por un pensamiento ansioso o temeroso. En este grupo podemos encontrar tres trastornos de personalidad:

- Uno, el trastorno de personalidad de evitación
- segundo, el trastorno de personalidad por dependencia
- y el tercero, el trastorno obsesivo compulsivo.

Una persona con un... con estos tipos de trastornos tienen un pensamiento de ansiedad y miedo. Pueden mostrar patrones de comportamiento como que muchas personas definirían como antisocial.

Por ejemplo, cuando un paciente tiene un trastorno de personalidad por evitación, la gente parece muy tímida, socialmente limitada, se siente fuera de lugar, y es muy sensible al rechazo. Se... evitan decir cosas para no considerarse ton... para que otros no los consideren tontos. Puede que no tengan relaciones con muchas personas. Además... ssss... no les gusta su falta de confianza para poder relacionarse con otros. Más aún, se aísla.

Otro tipo de personalidad es el de dependencia. La gente con este trastorno puede ser un patrón de dependencia... y hace que otros tomen decisiones por ellos. Requieren mucha aseguracio... asegurarse de sí mismos, y muchos consejos para hacer las cosas. Se sienten inconformes, y si están solos. Y pueden sentirse devastados si una... si una relación se acaba. Les cuesta mucho iniciar otra relación con otra persona, cuando... con la otra persona se acaba. No tienen mucha confianza en sí mismos, no tienen... tienen problemas para iniciar proyectos, o hacer cosas independientes. Este trastorno suele empezar cuando uno ya es adulto y es más común en mujeres que hombres.

El último trastorno, es el trastorno obsesivo compulsivo. Es importante destacar que el trastorno obsesivo compulsivo, o TOC, es lo mismo que el trastorno de obsesivo compulsivo, que es un tipo de trastorno de ansiedad. La... este tipo de trastorno tiene mucha... aspiración como la gente suele por ser eso... nunca están satisfechos con sus logros. La gente con este tipo de trastorno toma más responsabilidades que son capaces de hacer. Están obsesionados con los detalles, orden y las reglas. Sin embargo, la flexibilidad lo hace incapaces para adecuarse a ciertas circunstancias. Cuando sienten que no tienen control, o pued... o tienen que confiar en otros, la gente con este trastorno... tienen que eh... que están inseguros.

Tienen problemas para establecer con... relaciones con otras personas. Es importante saber que no es necesario exhibir todos estos síntomas para ser diagnosticado. Si piensas que, probablemente, tú sufras

uno de estos trastornos, no te preocupes, porque hay muchos tipos de ayudas que están habilitadas para las personas que tienen estos trastornos. Puede ser que haya una psicoterapia familiar o personal. También los remedios sirven, que te los da el médico, que pueden aliviar los síntomas.

Lo más que... aprendas de esto, va a saber más de los tratamientos. La gente puede mejorar su salud con estos medicamentos, y tiene que aprender a reconocer los síntomas de estos trastornos. Si conoces a alguien con estos trastornos, eh dale algún consejo para que mejore su vida.

10.5 Pre-test participante 3:

En los últimos días hemos discutido acerca de la salud mental, específicamente acerca de los trastornos de personalidad y es por esto que hoy hablaremos un poco acerca de algunos trastornos de la personalidad.

Primero es necesario responder la... eh pregunta primordial que es, ¿qué es un trastorno de la personalidad?

Un trastorno de personalidad es un trastorno en la que tienes un... un patrón extraño de comportamiento y de pensamiento. Una persona con un trastorno de personalidad tiene... tiene problemas con relacionarse con situaciones y con personas. Esto causa problemas significativos en las relaciones, en los encuentros sociales o en el colegio. Y es por esto que los trastornos son... marcados por... comportamientos duraderos que... que no nos permiten ehh tener relaciones normales.

Te puedes dar cuenta que tienes un tipo, un trastorno porque tu modo de pensar o de comportarse ehh puede ser ehh distinto y es importante... saber que estos problemas pueden ser difíciles para ti y también para la gente que te rodea.

Un trastorno de personalidad comienza en los años de la adolescencia o en, al principio de la... de la edad adulta. Si crees que tienes un trastorno de personalidad puedes... buscar más información y también ir a un doctor... y podrías... hay muchos síntomas y signos de los trastornos.

Para comenzar es importante mencionar que hay muchos tipos de trastornos de personalidad y debes saber que una persona con un trastornos de personalidad puede tener otros síntomas o problemas, trastornos o signos de otros... (queja) síntomas de otros trastornos. Y se p... estos trastornos se pueden categorizar en tres grupos basados en sus características. Estos grupos son:

El grupo A conocido como el grupo... mmm... de sospecha (risa).

El B, los trastornos dramáticos.

Y los C, los ansiosos.

Debes poner, prestar mucha atención porque las características principales del, del grupo A y C para no confundirse.

En el grupo A encontramos a personas que tienen dificultad al relacionarse con otras personas y se puede caracterizar... por un pensamiento extraño o por un comportamiento extraño y las personas a su

alrededor pueden... pueden definirlos como personas que viven en otro...en otro mundo. Aquí se encuentra: el, los trastornos paranoide, esquizoide y esquizotípico.

Estas personas pueden ser ehh malas no, no se les... no confían y pueden ser muy agresivas o se pueden enojar muy rápido porque perciben a otras personas como personas... que no, no merecen que no... no son leales... y pueden parecer muy serios... y pueden parecer muy serios.

El, los trastornos esquizoides son personas que tienen problemas relacionándose con otros entonces prefieren estar solas, suelen ser introvertidos, fríos e indiferentes, también distantes. Otra característica de este trastorno es que este tipo de personas tienen pocas... ehh emociones o expresiones... y tiene mucho miedo a... a llegar a ser íntimos con otras personas. Por ejemplo, una persona que sufre del, de este trastorno puede ser un soñador, puede soñar despierto....

Los síntomas que mejor ehh... caracterizan a estas personas es que pueden ss... tener maneras raras de hablar o de vestir. Los pensamientos paranoides son comunes y pueden tener dificultades relacionándose con otras personas en situaciones sociales. De hecho pueden reac... reaccionar inapropiadamente o no reaccionar cuando se habla con otras personas y pueden hablar consigo mismos también, solos. Tienen un pensamiento mágico y dicen que pueden ver el futuro o leer la mente de otras personas, incluso tienen la creencia que algunos eventos tienen mensajes escondidos, ocultos de... (risa)

Los síntomas de estas perso, de estas personalidades son distintas, pueden ir de, de muy suaves a severas y pueden tener problemas dándose cuenta que tienen un problema... Y generalmente tienen problemas y culpan a otras personas de estos problemas, sin embargo el tratamiento... hay tratamiento para estos trastornos, puedes hablar con terapeutas, tomar medicación y otras cosas, y entre otros tratamientos.

10.6 Post-test participante 3:

Como dije anteriormente, los trastornos de personalidad son un grupo de enfermedades mentales que se pueden dividir en grupos y son patrones de comportamiento que son poco saludables y pueden causar problemas serios con las relaciones o en el trabajo. La gente con este tipo de trastorno tiene problemas lidiando con los problemas del día a día, tiene ansiedad y tienden a generar problemas.

Como dije anteriormente hoy solamente vamos a describir el grupo a y el grupo c, y ahora vamos a examinar el grupo c (entonación de pregunta)

El grupo c del trastorno de personalidad está caracterizado por un pensamiento o un comportamiento temeroso y podemos encontrar tres tipos de trastornos:

- El trastorno de evasión,
- el histriónico
- y... ah...

Estas personas luchan con sentimientos de miedo y ansiedad, pueden mostrar patrones de comportamiento que la gente pueda... puede relacionar con... con querer evitar.

Por ejemplo el trastorno de evasión puede sentirse... una persona puede sentirse inadecuada o rechazada y tienden a decir algo que sea considerado tonto por otras personas. Las personas con este tipo de trastorno no tienen rela... podrían no tener relaciones fuera de su grupo familiar y pueden enojarse de su habi... de su poca habilidad de relacionarse con otras personas. Es por esto que la persona se aísla.

Otro trastorno de la personalidad es el trastorno dependiente. Esta... este tipo de personas tienen patrones de comportamiento de dependencia y dejan que los demás tomen las decisiones por ellos. Y requieren siempre de... que los aprueben y les cuesta mucho cuando los critican y se sienten incómodos cuando están solos. Y pueden sentirse devastados cuando una amistad termina, o cuando una relación termina. Y cuando comienzan una relación... y tienden a comenzar otra relación cuando otra termina. No tienen mucha confianza en sí mismos. Y rara vez inician proyectos o inician cosas por su cuenta. Este desorden comienza en... en la adultez temprana y...

Y el último trastorno es el trastorno obsesivo compulsivo, es importante que señalemos que este trastorno... o OCD (risas) es un trastorno compulsivo y es un tipo de ansiedad. Estas personas tienen... tienen muchas aspiraciones, eeh son perfeccionistas, nunca están satisfechas con los logros que tienen. Estas personas siempre asumen muchas responsabilidades y no pueden delegarlas. Se obsesan, se obsesionan con los detalles, con los reglamentos y su poca flexibilidad no los deja adaptarse a las circunstancias. Cuando no puede comprender ni... ni puede ni puede manejar sus sentimientos se sienten aislados y se sienten muy... muy tristes...

y no pueden relacionarse con otras personas y les cuesta mantener las relaciones eh con otras personas y aunque, pero una persona tiene que tener que presentar todos estos ehh estos síntomas para poder ser diagnosticada

Si tienes este trastorno no te preocupes porque hay muchos... muchos tratamientos para ellos. El tratamiento incluye psicoterapia y psicoterapia personal o con la familia o con otras personas. Eh los medicamentos también pueden ser muy...ah (queja) pueden ser muy... pueden ayudar mucho al trastorno a...

y para reconocer los signos de una persona o alguien que quieres eh puedes ayudarlo buscando tratamiento para que tengan una vida mejor.

10.7 Pre-test participante 4:

En los últimos días, nosotros hemos discutido acerca de... de la salud mental, específicamente, de los trastornos de la personalidad. Entonces, yo voy a hablar acerca de esto, especialmente de los trastornos.

Primero que todo, es necesario responder la pregunta principal, ¿Qué es un trastorno de la personalidad?

Un trastorno de la personalidad es un tipo de problema mental, en la cual tú tienes unos patrones poco sanos. Generalmente afectan al comportamiento. Una persona que sufre estos trastornos tiene problemas percibiendo ciertas situaciones relacionadas con otras personas. Esto causa problemas en las relaciones y... especialmente en las situaciones sociales. Entonces, estos trastornos son trastornos psicológicos que están causando por un... por patrones psicológicos que afectan tu funcionamiento.

Principalmente tú no te das cuentas que tienes... tú estás sufriendo estos trastornos porque parecen muy naturales para ti. Pero sí, tú tiendes a echarle la culpa a las otras personas. Y, generalmente, estos problemas pueden causar estrés para ti, pero también a las otras personas.

Generalmente estos trastornos se desarrollan durante la niñez, y después siguen en la adultez. Si tú crees que sufres de estos trastornos, tú puedes buscar más información o, simplemente, buscar a un médico.

Las personas que sufren de estos trastornos eh van desarrollando diferentes tipos de síntomas. También hay diferentes tipos de trastornos y se describen de diferente forma, por lo que, una persona que sufre de un trastorno, desarrolla diferentes tipos de síntomas.

Entonces, para eh describirlos fácilmente, se... se dividen en diferentes categorías, y de estas categorías están los grupos. Estos grupos son:

El grupo A, también conocido como el grupo sospechoso

Segundo es el grupo B que es un... son emocionales e impulsivos
y el tercero es el raro.

Hoy día les voy a hablar acerca de los... las características del A y del C.

En el grupo A, las personas, generalmente, tienen dificultades para relacionarse con otras personas, y también es caracterizado por diferentes comportamientos y pensamientos muy raros y excéntricos. Generalmente tienen un... una mentalidad muy fantasiosa. Y son tres: el esquizoide, el paranoico, y el esquizotípico... esquizotípico.

Estas personas están relacionadas a... como... ellos piensan que todos los pensamientos y las acciones de otras personas son... eeh son muy demandantes. Y generalmente ellos perciben a otras personas como, por ejemplo, desleales, condescendientes (¿?), e infieles, y también pueden ser muy celosos, y pueden ser excesivamente serios.

El trastorno esquizoide de la personalidad, generalmente tienen problemas para tener relaciones con otras personas y prefieren estar solos. Ellos pueden ser emocionalmente distantes y fríos. Este tipo de personas tienen... tienen emociones limitadas y, generalmente, son absorbidos por sus propios sentimientos y pensamientos, y generalmente tienen miedo a la... a la intimidad con otras personas. Por ejemplo, una persona que sufre de este tipo de trastorno, generalmente sueña más que las otras personas; es un soñador.

Este patrón tiene ciertas peculiaridades, por el hecho de que las personas tienen eh diferentes tipos de... tienen una forma rara de vestir y de hablar. Ellos también tienen dificultad para formar relaciones y, de hecho, ellos pueden reaccionar inapropiadamente al relacionarse con otras personas o para conversar. Ellos también demuestran ciertos... ciertos patrones de un pensamiento mágico, por ejemplo, pueden ver el futuro o pueden leer la mente de otras personas. Y, como por ejemplo, ellos ven ciertas acciones y pueden ver un trasfondo, ellos pueden ver como... otras cosas más allá de... de la... de las circunstancias.

Y las personas con estos trastornos también pueden tener problemas al darse cuenta que tienen problemas. Ellos piensan que ellos están mal... ellos tienen un pensamiento normal y que los otros son los que tienen los problemas. Ellos, generalmente... para... para el tratamiento pueden incluir diferentes tipos de medicamentos o terapias.

10.8 Post-test participante 4:

Como dije anteriormente, estos trastornos de personalidad son un grupo de enfermedades mentales que se dividen en tres grupos. Tienen un conjunto de comportamientos y pensamientos que son inflexibles y poco sanos. Estos comportamientos están relacionados con diferentes tipos de... de

cosas de tu vida (entonación de pregunta), generalmente, también son diferentes problemas, angustias y ansiedad.

Como dije anteriormente, yo solamente voy a describir los grupos A y C. Y ahora voy a hablar acerca del grupo C.

Este es caracterizado por... por un pensamiento... un pensamiento, comportamiento muy ansioso y temeroso. Y esto se divide en tres tipos de trastornos:

- El primero, el trastorno de personalidad por evitación
- el segundo, es el dependiente
- y el tercero es el obsesivo compulsivo.

Una persona que sufre de estos trastornos, generalmente, siempre tiene que lidiar con diferentes tipos de sentimientos de ansiedad. Estas personas son relacionadas, como por ejemplo, sentimientos de... de ser antisocial.

Las personas generalmente se caracterizan por ser eh muy calladas, y se sienten... se sienten siempre incómodos en diferentes tipos de situaciones sociales. Ellos también siempre tienen miedo de decir a (se queja), de decir algo porque piensan que puede ser tonto. Estas personas no tienen ningún tipo de relaciones afuera de su círculo familiar, pero ellos les gustaría tener estos tipos de relaciones. También les... tienen problemas al relacionarse con otras personas porque les falta confianza. Entonces, estas personas se aíslan.

El segundo es la persona dependiente. Ellos pueden tener patrones de ser como dependientes. Y generalmente se apoyan en otras personas. Ellos gener... ellos muchas veces piden muchos tipos de... de consejos y se sienten incómodos, y pueden estar muy devastados cuando un tipo de relación se termina. Ellos tienen un fuerte sentido de... eh tienen un sentido de... de dejar que... de, en vez que otras personas los dejen de lado, y esto puede ser diagnosticado más en mujeres que en hombres.

El último tipo de trastorno es el trastorno obsesivo compulsivo de la personalidad. Es importante mencionar que este trastorno en... eh es el OCD o obsessive compulsive disorder en inglés. Este tipo de personalidad tiene eh grandes niveles de aspiraciones. Ellos nunca están satisfechos con sus propias me... sus propias metas... metas. Y generalmente ellos siempre van tomando muchas y muchas responsabilidades, lo que hace que nunca cumplen... nunca cumplan una tarea. Ellos tienden a ser muy sistemáticos y muy ordenados con sus tareas, por lo cual siempre van a tener problemas en adaptarse a

los cambios. Ellos consistentemente necesitan tener todo bajo control, y estas personas generalmente se aíslan.

Estos trastornos también pueden afectar a diferentes... diferentes habilidades, y tienen problemas en mantener diferentes relaciones. Es muy... es muy difícil que... a veces mantener estos síntomas para ser diagnosticado.

Si tú crees que estás sufriendo por algunos estos trastornos, no te preocupes, porque hay diferentes tipos de ayuda que están... que están al alcance de tus manos. Por ejemplo, hay diferentes tratamientos que pueden hallar, por ejemplo, en... en programas terapéuticos en familia, y también eh doctores que están relacionados con el área de la salud mental te pueden ayudar.

Y también esto puede ayudar en las causas y los tratamientos de estos trastornos. Y buscando información tú así puedes saber acerca de los síntomas y de las causas de estos trastornos de personalidad, para así obtener una vida mucho más sana.

Anexo 11: Transcripciones de las entrevistas a los participantes

“¿Cómo crees que te afectó el uso de esta pauta de retroalimentación en tu interpretación?”

Participante 1: Yo creo que tuvo un efecto positivo, porque como que trataba de ponerle atención en las cosas que ustedes me dijeron que le pusiera atención. El problema es el audio, que tenía un corte y ahí no supe cómo manejar bien la situación y ahí como que bajé un poco el rendimiento y traté como de volver a tomar el hilo del audio. Pero, es que siento que si no hubiese habido ese corte como que le hubiera prestado más atención a lo que me dijeron sobre la pauta pero como hubo ese corte me desconcentré y me concentré solamente en lo que estaba escuchando y no importaba si lo decía bien o lo decía mal sino que como que quería seguir para no quedarme en blanco, porque si yo dejo de hablar siento que me voy a blanco y de ahí ya no puedo seguir interpretando. Entonces, o escuchaba lo que estaba en el audio o le ponía atención a la pauta, así que ahí como que traté de... ponerle más atención al audio. Pero sí, me sirvió, de hecho ¿no me la puedo llevar cierto? En serio, me sirvió caleta.

Participante 2: Cuando ustedes me dieron como los errores que yo había hecho de no tomarme las pausas, a lo mejor de ir más rápido. Después, en la segunda vez, traté de ir más lento y de escuchar mejor al orador. Y también me sirvió hartito eso que me dijiste de terminar la idea, onda de decir algo pa' terminar aunque no lo haya dicho el orador. Siento que me sirvió hartito porque igual sirve porque si no queda la idea abierta y como que te queda dando vueltas que dejaste la idea abierta y no puedes cerrar como ese capítulo. Y lo apliqué para cerrarlo, traté de hablar con un mejor volumen. En cuanto a ordenar las ideas, también traté de ordenarlas mejor diciéndolo en el tono y todo eso.

Participante 3: Tengo mucho problema cuando no encuentro una palabra en mi cabeza, me traumo, me traumo mucho. Estuve mucho mas consciente de las risas, de tener una actitud más profesional, de tratar (aunque no pude mucho) intenté no... no estancarme mucho con las palabras que no conocía para que así el discurso saliera mucho más fluido, eso. De hecho, me interesaba mucho hacer esto porque el profe, ya, nos puede decir muchas cosas, pero las cosas se te quedan así a la vida cuando te las dicen. No sé, yo encontré que cuando las miré era como justo lo que uno necesita saber qué tiene mal. Porque el profe te dice como ya “no es coherente”. Ya pero... ¿qué parte no es coherente?, ¿qué cosa no es coherente?, ¿mi mensaje, mis conectores, qué cosa?

Participante 4: No, me sirvió hartito. Me sirvió hartito porque ahora por ejemplo estaba consciente de no usar el conector de “generalmente” y eso. Eso estaba muy atenta de no decirlo, no decirlo. También me enfoqué mucho en mi nivel como de voz, y en que mi voz no sonara tan plana al principio, entonces traté

de cambiar eso siempre. En eso, como de los conectores y mi tono voz son cosas que en verdad me sirvieron y entonces traté de cambiar eso. También hay una parte que no me bajaba una palabra y ahí me puse muy nerviosa y como que dejé un gran vacío y traté simplemente de seguir, siempre digna obvio. Pero realmente me sirvió en el ámbito en que... bueno tal vez no me pueden decir todo lo que me falta, todos mis problemas, pero al menos lo principal sirve para estar pendiente y estar consciente de las cosas que hice mal.

Anexo 12: Pautas para la retroalimentación utilizadas en el ejercicio de interpretación simultánea

12.1 Pauta del participante 1

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Nombre del estudiante:

(Participante 1)

Fecha: 24/05/16

	SI/NO	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa		
Coherencia del mensaje	Si	
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Si	
Ideas incompletas (oraciones abiertas)	No	
Omisiones importantes	No	(generalización)
Sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	Si	impar → ? // distress → problems "suspicioso" // main → mayor
Errores gramaticales (sintaxis y concordancia)	Si	concordancia de género
R.2: Transmite convicción y seguridad		
Calidad de la voz (oratoria, volumen)	Si	Buen volumen
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Si	"terap. q" (pronunciación) Filler → "eh" entonación de pregunta al estar
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	Si	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	Si	
CONCLUSIONES		
Puntos fuertes		-modulación ✓ -orden sust + adjs ✓

insegura
patron?
suspicioso?

12.2 Pauta del participante 2

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Nombre del estudiante:

(Participante 2)

Fecha: 24/05/16

	SI/NO	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa		
Coherencia del mensaje	Si	
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Si	
Ideas incompletas (oraciones abiertas)	Si	1 oración abierta
Omisiones importantes	Si	omite nombre del hermano "esas personas"
Sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	Si	Distorsión → "suspicious group" → "BARRO" medicine → medicane → rrrr // impair → eviter
Errores gramaticales (syntax y concordancia)	Si	concordancia de N° Voz Pasiva → "son escondidos" transform!
R.2: Transmite convicción y seguridad		
Calidad de la voz (oratoria, volumen)	Si	Buen volumen Entonación plana + ritmo
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Si	Filler → "eeh" Pronunciación "personalidad"
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	Si	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	Si	
CONCLUSIONES		
Puntos fuertes		- Bien enumeración (todas las ideas) - conexión de ideas - Buena entonación al comienzo

12.3 Pauta del participante 3

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Nombre del estudiante: [REDACTED] (Participante 3)

Fecha: 24/05/16

	SI/NO	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa	Si	
Coherencia del mensaje	Si	
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)	Si	
Ideas incompletas (oraciones abiertas)	Si	2 oraciones abiertas
Omisiones importantes	Si	nombre hasterno.
Sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	Si	"trastornos nerviosos" "personas pueden ser malos"
Errores gramaticales (sintaxis y concordancia)	No	
R.2: Transmite convicción y seguridad		
Calidad de la voz (oratoria, volumen)	Si	Buen Volumen Diferentes entonaciones ✓
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Si	<u>Risas!</u>
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	Si	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	Si	
CONCLUSIONES		
Puntos fuertes		-Pronunciación -orden (sust+adj) -buen uso conectores (distintos)

impar ✓
distress ✓

12. 4 Pauta del participante 4

PAUTA PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Nombre del estudiante:

(Participante 4)

Fecha: 24/05/16

	SI /NO	COMENTARIOS (Aspectos a mejorar)
R. 1: Expresa ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa		
Coherencia del mensaje	Si	
Cohesión del mensaje (unión de las ideas, uso de conectores entre oraciones y párrafos)		Repetición conectores "Generalmente" y "entonces"
Ideas incompletas (oraciones abiertas)	No	
Omisiones importantes	Si	omisión nombre del trastorno al comienzo (2 veces)
Sin sentidos (distorsiones, falsos cognados)	Si	"anxious group" → raro demecano = demandante
Errores gramaticales (sintaxis y concordancia)	Si	"ellos estamos mal"
R.2: Transmite convicción y seguridad		
Calidad de la voz (oratoria, volumen)	Si	Buen Volumen mejorar entonación
Marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, fillers y pronunciación)	Si	Pronunciación → Filler → "eeh" "condiciente"
R.3: Consigue que se cumpla la intención del orador	Si	
Fidelidad con respecto al mensaje emitido por el orador	Si	
CONCLUSIONES		
Puntos fuertes		Buen Volumen Capacidad de reformulación