



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**PROGRAMA ACADÉMICO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
PROFESIONAL**

**Estrategias de aprendizaje para el buen desempeño al inicio de la formación
en interpretación**

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Traducción e Interpretación Profesional

Lengua A: Castellano, Lengua B: Inglés, Lengua C: Francés

Lengua A: Castellano, Lengua B: Inglés, Lengua C: Chino

AUTORAS

Campononico Núñez del Arco de Maura, María Teresa (0000-0002-1582-6572)

Sánchez Salazar, Claudia (0000-0002-5161-1835)

Sanguinetti Castro, Samantha Cristina (0000-0001-6308-2742)

ASESORA

Marín Cabrera, Claudia (0000-0002-5892-3647)

Lima, 24 de marzo de 2021

RESUMEN

En los programas de pregrado de Traducción e Interpretación, el inicio en la interpretación puede resultar intimidante para algunos alumnos. En el Perú, dichos programas incluyen la enseñanza del inglés. En el contexto del aula de ILE, las presentaciones orales promueven la habilidad de los estudiantes de utilizar la lengua para comunicarse de manera eficaz y los aprendices emplean estrategias que los ayudan a lograr dicho objetivo. Asimismo, las presentaciones orales son un componente importante en la formación de intérpretes. El presente estudio explora las estrategias empleadas por un grupo de estudiantes de pregrado para la preparación y realización de una presentación oral de manera exitosa en un aula de ILE e identifica aquellas estrategias que podrían facilitar su desempeño al inicio de su formación en interpretación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas para recopilar información sobre las estrategias que utilizaron los estudiantes para cumplir la tarea de aprendizaje y se identificaron tres estrategias que los ayudaron a comprender, recordar y comunicar la información relevante de manera eficaz. Los resultados del estudio indican que realizar una investigación pertinente, organizar la información y gestionar las emociones de manera eficaz podrían ayudar a los participantes a desarrollar las habilidades cognitivas y comunicativas que requiere la interpretación.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje; presentaciones orales; formación en interpretación; ILE.

Learning Strategies for Delivering a Good Performance at the Initial Stage of Interpreter Training

ABSTRACT

Students in undergraduate Translation and Interpreting programmes may find initiation to interpreting intimidating. In Peru, these programmes include English language enhancement courses. In EFL classrooms, oral presentations promote the development of students' ability to use the language to communicate effectively and students use strategies that help them achieve this goal. Oral presentations are also an important component in interpreter training. This study explores the strategies used by a group of undergraduate interpreting students to prepare and deliver an oral presentation successfully in an EFL course and identifies the strategies that might facilitate their good performance at the beginning of their interpreter training. Semi-structured interviews were conducted to collect data about the strategies used by the participants to complete the learning task and three strategies which helped them to understand, remember and communicate relevant information effectively were identified. The results of the research show that conducting relevant research, organizing information, and managing emotions effectively might help participants develop the cognitive and communication skills required for interpreting.

Keywords: learning strategies; oral presentations; interpreter training; EFL.

TABLA DE CONTENIDOS

1	INTRODUCCIÓN	1
2	MARCO TEÓRICO	3
2.1	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	3
2.2	PRESENTACIONES ORALES	4
2.3	FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN	5
3	DISEÑO Y METODOLOGÍA	9
3.1	CONTEXTO.....	9
3.2	PARTICIPANTES	10
3.3	INSTRUMENTO: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	10
3.4	PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	11
3.4.1	Primera etapa y objetivo 1	11
3.4.2	Segunda etapa y objetivo 2.....	12
4	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	13
4.1	ESTRATEGIA 1: REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN PERTINENTE	13
4.2	ESTRATEGIA 2: ORGANIZAR LA INFORMACIÓN	17
4.3	ESTRATEGIA 3: GESTIONAR LAS EMOCIONES DE MANERA EFICAZ	24
5	CONCLUSIÓN	29
6	REFERENCIAS	30

1 INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los programas de formación de intérpretes, la interpretación consecutiva es un componente importante del plan de estudios. Las investigaciones concluyen que la enseñanza de la interpretación consecutiva es una buena manera de preparar a los alumnos para la interpretación simultánea: la separación entre las fases de comprensión y producción obliga a los alumnos a analizar de manera activa el contenido del texto fuente y a desligarse de las palabras y enfocarse en el significado antes de comenzar a producir el texto meta, un proceso que se supone que evita la traducción literal (Dam, 2010). En dichos programas, la enseñanza de la interpretación se inicia con un breve periodo (de una a varias semanas) de ejercicios preparatorios para la interpretación consecutiva sin toma de notas, llamados a veces “ejercicios para mejorar la memoria”, cuyo principal objetivo es demostrarles a los alumnos cómo funciona la memoria y en especial, el hecho de que si escuchan con atención y comprenden la lógica del discurso, el contenido se almacenará en su memoria aún cuando no hayan hecho un esfuerzo consciente para memorizarlo (Gile, 2005). Además de estas habilidades cognitivas, los alumnos deben desarrollar habilidades comunicativas que les permitan expresarse de manera clara, convincente y fluida, y para ello, se incluye la enseñanza de la oratoria (Setton & Dawrant, 2016). Las técnicas de oratoria y comunicación en público pueden ayudar a quien se inicia en la interpretación consecutiva a “presentarse de modo convincente ante su auditorio y solventar posibles problemas en el desarrollo del discurso” (Alonso Araguás, 2005, p. 1106).

A nivel de pregrado, uno de los modelos de formación en interpretación comprende la enseñanza conjunta de la interpretación y la traducción. El aprendizaje de la interpretación es obligatorio para todos los estudiantes y mientras ello despierta motivación e interés en algunos, inspira pánico y terror en otros (Martin, 2020). Para la mayoría de los alumnos es el primer contacto con la interpretación y existen grandes diferencias en el grado de disposición que muestran para su aprendizaje. Mientras que un gran número de alumnos suele resistirse a participar en los ejercicios introductorios y hay alguno que desaparece al enterarse de que hablar en público será una exigencia diaria, otros asumen el reto con empeño desde el inicio del curso (Alonso Araguás, 2005). Debe tenerse en cuenta que el proceso de aprendizaje resulta casi siempre difícil y causa mucho estrés además de sentimientos de frustración y fracaso en los alumnos (Gile, 2005). En cuanto a las habilidades lingüísticas que se requieren, no siempre los alumnos admitidos en estos programas tienen el nivel de

conocimiento necesario de sus lenguas de trabajo, por lo que un gran número de programas han incluido cursos para el desarrollo de dichas habilidades (Gile, 2009). En el Perú, por ejemplo, existen cuatro programas universitarios de traducción e interpretación a nivel de pregrado que incluyen la enseñanza del inglés, y, en el contexto del presente estudio, el programa de Traducción e Interpretación Profesional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), los alumnos se inician en la interpretación después de haber completado seis semestres de aprendizaje del inglés.

El presente estudio aborda los problemas que pueden presentarse al inicio de la formación en interpretación desde la perspectiva del papel activo que desempeñan los alumnos en su propio aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) mediante el uso de estrategias de aprendizaje que promueven el desarrollo de su competencia comunicativa (Oxford, 1990). En el aula de ILE, los profesores promueven el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices mediante la realización de tareas de aprendizaje. Los aprendices tienen que aprender la lengua con el fin de completar una tarea (Harmer, 2007), y para ello, emplean estrategias. Las estrategias de aprendizaje facilitan el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita (Oxford, 1990). Asimismo, un buen número de estrategias pueden utilizarse para realizar diversas tareas (Chamot, 1998) que implican diversas habilidades lingüísticas y procesos a la vez (Macaro, 2001). Como alumnos del curso de Lengua y Cultura (Inglés), un curso de ILE, los participantes del presente estudio llevaron a cabo una presentación oral —tarea que integra las habilidades lingüísticas (Al-Issa & Al-Qubtan, 2010)— y obtuvieron las mejores calificaciones. Ello indica que utilizaron estrategias eficaces que les permitieron lograr su objetivo (Griffiths & Cansiz, 2015). El presente estudio explora las estrategias de aprendizaje que los participantes emplearon para adquirir conocimiento sobre un tema asignado y transmitir dicha información a sus compañeros, e identifica tres de ellas que podrían facilitar su buen desempeño en los ejercicios que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas previas a la interpretación consecutiva en el Taller de Interpretación 1: “analizar y escuchar textos orales de forma activa; expresar discursos claros, fluidos y coherentes; y adquirir nuevos conocimientos y preparar un tema” (Franco & Molina, 2018, p. 2).

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje resulta fundamental para comprender cómo se emprende la tarea de aprender una lengua en diversos contextos (White, 2008).

Aunque la mayoría de los profesores tienen alguna idea sobre aquello que sus alumnos encuentran difícil, es probable que muy pocos sepan realmente qué hacen los alumnos para superar sus dificultades (Graham, 1997). Para comprender mejor algunos de los problemas que enfrentan los alumnos en su aprendizaje de la lengua, los profesores necesitan saber qué estrategias utilizan sus alumnos, (Macaro, 2001). Asimismo, las estrategias que utiliza un aprendiz dependen de las exigencias de la tarea de aprendizaje (Uhrig, 2004, como se citó en Rubin, 2012) y es probable que solo unos pocos alumnos competentes desarrollen por sí mismos sus propias estrategias de aprendizaje que resulten apropiadas para una tarea determinada y las pongan en práctica de manera eficaz (Graham, 1997). Por ello, se considera que el presente estudio puede brindar información de utilidad para los profesores y alumnos en el contexto en el que este se ha llevado a cabo. Asimismo, se espera que los hallazgos puedan ser de utilidad en otros contextos similares y que los lectores puedan vincularlos con sus propias experiencias y entornos ya que la presentación oral es una tarea común en el aula de ILE y el aprendizaje de la interpretación a nivel de pregrado puede resultar difícil para quienes se inician en ello.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Estrategias de aprendizaje

Si bien existen diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje, diversos autores coinciden en que son acciones que emprende el alumno para lograr un objetivo de aprendizaje. Así, para Rubin (1975, 2012), las estrategias son técnicas o medios que un aprendiz puede utilizar para adquirir conocimientos y abordar sus problemas de aprendizaje. Según Oxford (1990, 2003), las estrategias de aprendizaje son las acciones específicas que emprende un alumno para mejorar su aprendizaje de una segunda lengua. Ellas hacen que dicho aprendizaje resulte más fácil, más rápido, más ameno, más autónomo, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones. Griffiths (2003, 2008), por su parte, define como estrategia a toda acción consciente y específica que emplea un aprendiz con el fin tanto de aprender una lengua como de regular dicho aprendizaje. Para efectos de este estudio, se entenderá por estrategias las acciones que realizan los alumnos para aprender una lengua meta o el contenido en dicha lengua.

En cuanto al uso de estrategias pertinentes y su relación con el desempeño de los alumnos, autores como Oxford y Nyikos (1989), Green y Oxford (1995) y Griffiths (2013) coinciden en la correlación positiva entre el uso eficaz de estrategias y el buen desempeño del aprendiz.

Oxford y Nyikos (1989) consideran que usar las estrategias apropiadas determina su buen desempeño. Asimismo, Green y Oxford (1995) señalan que los aprendices de lenguas más exitosos son conscientes de las estrategias que utilizaron y por qué las usaron; y que además son capaces de adaptarlas tanto a la tarea que deben cumplir como a sus necesidades personales como aprendices. Griffiths (2013) considera que una estrategia o un conjunto de estrategias son eficaces si funcionan para una persona específica que está en un contexto de aprendizaje específico tratando de lograr un objetivo específico. Asimismo, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), el uso de estrategias apropiadas hace posible que los alumnos menos hábiles logren sus objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las estrategias de aprendizaje son importantes porque estas facilitan la participación activa y autónoma del alumno en el aprendizaje de una lengua, algo esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, y, además, son herramientas que sirven para resolver un problema, completar una tarea o lograr un objetivo (Oxford, 1990).

2.2 Presentaciones orales

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), la expresión oral es una de las habilidades lingüísticas que se caracteriza por la producción de un texto oral que es transmitido a uno o más oyentes. Para lograr que los alumnos desarrollen esta competencia comunicativa, los profesores utilizan las presentaciones orales como una tarea que se desarrolla dentro del aula (Hovane, 2009). Para efectos de este estudio, se definirán las presentaciones orales como una actividad de expresión oral unidireccional que consiste en la exposición de un tema asignado frente a un público.

En un contexto de ILE, los alumnos tienen poca exposición al idioma y al contacto con hablantes nativos lo cual afecta, entre muchas cosas, su fluidez (Shumin, 2002). Por ello, para promover su competencia oral en el aula de ILE, las presentaciones orales se han convertido en una actividad comunicativa importante en este contexto en diferentes partes del mundo (Al-Issa & Al-Qubtan, 2010; King, 2002). Las presentaciones orales les brindan a los estudiantes otras ventajas además de promover la mejora de la expresión oral, ya que les permiten cerrar la brecha entre estudiar y utilizar el lenguaje; emplear las cuatro habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral y escrita de forma natural e integrada; recopilar, consultar, organizar y crear información; mejorar el trabajo en equipo; y convertirse en aprendices activos y autónomos (King, 2002).

En el ámbito de la formación en interpretación, autores como Gillies (2013) y Nolan (2012) resaltan la importancia de enseñar y alentar a los alumnos a hablar en público. Esto se debe a que el intérprete es un orador profesional que se caracteriza por su fluidez oral (Jiménez, 2012a). Esta habilidad básica del intérprete se debe enseñar desde un inicio con el objetivo de que el estudiante se enfrente al público, adquiera confianza, pierda el miedo escénico y desarrolle sus habilidades paralingüísticas como la voz, la postura, la proyección, entre otras (Setton & Dawrant, 2016; Nolan, 2012). Una de las actividades que los docentes utilizan al inicio de la formación en interpretación para promover que los alumnos hablen en público son las presentaciones orales (Setton & Dawrant, 2016). Tener que preparar y realizar una presentación oral hace que los aspirantes a intérpretes desarrollen las habilidades de comunicación que les permitirán transmitir un mensaje de manera clara y convincente; adquieran conocimientos generales sobre asuntos y temas actuales; mejoren sus lenguas de trabajo, porque utilizarán cierto registro y adquirirán vocabulario especializado; y aprendan a realizar un análisis del discurso que les permitirá diferenciar entre ideas principales y secundarias, y comprender la lógica y estructura de los discursos (Centro de conocimiento sobre interpretación, 2018).

2.3 Formación en interpretación

Los programas de formación en interpretación abarcan desde cursos cortos de orientación en contextos no académicos hasta programas académicos en instituciones de educación superior (Stern, 2012). Difieren en nivel, formato y duración, pero el objetivo común es el de formar intérpretes que puedan trabajar en el mercado de manera inmediata y eficaz (Sawyer, 2004, como se citó en Stern, 2012).

En el ámbito académico, la formación en interpretación se brinda a nivel de pregrado y posgrado. A nivel de posgrado, los programas de maestría son los más comunes y duran de uno a dos años (Stern, 2012). Se supone que los alumnos tienen un buen dominio de sus futuras lenguas de trabajo y un amplio conocimiento general por lo que la enseñanza se centra en la adquisición de destrezas interpretativas y de conocimiento lingüístico y temático pertinentes (Gile, 2001, como se citó en Stern, 2012). A nivel de pregrado, existen algunos modelos donde la interpretación se enseña de manera obligatoria y conjunta con la traducción, y otros donde la interpretación es una materia posterior o separada de la traducción cuyo requisito es la aprobación de un examen determinado (Martin, 2020). En un gran número de instituciones occidentales, la traducción es una asignatura obligatoria y

previa a la interpretación, o se imparte de manera simultánea. Con ello se busca que, mediante la reflexión, la investigación, y la documentación, los alumnos logren el conocimiento temático y la competencia léxica que requiere la interpretación (Stern, 2012). Sin embargo, en la mayoría de los programas de formación de intérpretes a nivel de posgrado, el modelo que predomina es el de la especialización en interpretación de conferencia sin traducción, privilegiándose el aprendizaje de habilidades cognitivas (Gile, 2005).

En cuanto a la metodología, los programas de formación en interpretación tienen mucho en común, pero la práctica docente varía respecto de los contenidos, la secuenciación en la enseñanza de las modalidades y el desarrollo de las destrezas, los métodos que se consideran eficaces y la utilidad de determinados ejercicios. Algunos de los aspectos que comparten un gran número de los programas de formación de intérpretes son la inclusión de la traducción; la incorporación de elementos teóricos; la adopción de una metodología centrada en el alumno; la enseñanza progresiva de las modalidades y la secuenciación de los ejercicios; la adopción de un enfoque cognitivo centrado en la adquisición de destrezas; la inclusión de ejercicios preliminares y orientados a la adquisición de destrezas; y la enseñanza de la toma de notas (Stern, 2012). Es así que en la mayoría de los programas occidentales, se considera que la traducción como pre o requisito promueve la reflexión y la documentación, y, en lo que se refiere a la enseñanza de aspectos teóricos de la interpretación, Gile (1995, como se citó en Stern, 2012) considera que esta promueve el aprendizaje independiente en los alumnos, favorece su avance y los ayuda a tomar decisiones sobre la pertinencia de determinadas estrategias y tácticas de interpretación.

La enseñanza de la oratoria en los programas de formación de intérpretes es de gran importancia debido a que esta tiene un impacto directo en la manera en la que se recibe el mensaje. La prioridad inicial, en las primeras 2-3 semanas, es identificar y centrarse en cualquier deficiencia seria que presenten los alumnos en su expresión oral (primero, en las presentaciones que realizan en su propia lengua A; más adelante, en sus reformulaciones). Los estudiantes suelen llegar con malos hábitos: usan demasiadas muletillas, tienen una entonación monótona, no proyectan la voz, y estos son problemas en los que hay que enfocarse para resolverlos (Setton & Dawrant, 2016). La oratoria, hablar bien en público (Jiménez, 2012b), es el arte de hablar de manera eficaz para deleitar o conmover. A diferencia de la retórica, que tiene que ver con la configuración técnica del discurso (oral o

escrito), la oratoria se refiere a la práctica comunicativa oral relacionada con dicha técnica (París, 2014). La retórica se usa para construir y pronunciar discursos que expresen las ideas y opiniones del orador y une, mediante el discurso, a quien lo pronuncia y a quienes lo oyen (Albaladejo, 2009). Así, la retórica es una herramienta presente en todo discurso, que sirve para conocer mecanismos y tácticas de persuasión, elaborar argumentos para lograr un objetivo mediante la oratoria (París, 2014). Los elementos de la tradición retórica occidental pueden vincularse con los tres modos de persuasión de Aristóteles y, en la enseñanza de la interpretación, se han adaptado e incluido los tres: *ethos* (expresión oral), *logos* (estructura y uso de marcadores discursivos) y *pathos* (lengua, expresión, retórica). Los dos primeros destacan dos dimensiones importantes de la oratoria para intérpretes por lo que la enseñanza de la oratoria se enfoca en ellos (Setton & Dawrant, 2016). Primero, se trabaja en la expresión oral, que incluye los aspectos vocales, la fluidez, la comunicación gestual y el miedo a hablar en público; y los alumnos dan discursos cortos (semipreparados). Luego, el aprendizaje se centra en la estructura, la fluidez y la organización; y los alumnos deben dar discursos más largos y estructurados (Jiménez, 2012b; Setton & Dawrant, 2016). Una buena capacidad de oratoria hará que el discurso interpretado esté bien estructurado, sea coherente, y tenga un nivel sintáctico, léxico y gramatical adecuados (Vanhecke & Lobato Patricio, 2009).

Una de las teorías de gran influencia en la formación en interpretación es la *théorie du sens* desarrollada por Danica Seleskovitch y otros colegas de la ESIT (Escuela Superior de Intérpretes y Traductores de la Sorbona), París, en especial Marianne Lederer (Martin, 2020; Gile, 2009). Aplicada posteriormente a la traducción como la Teoría interpretativa, divide el proceso de interpretación/traducción en tres fases: la comprensión, en la que los intérpretes/traductores extraen el significado o ‘sentido’ del texto fuente utilizando su conocimiento lingüístico y extralingüístico; la desverbalización, en la que el traductor se separa de la forma lingüística del texto fuente; y la reformulación en la lengua meta a partir del sentido del texto fuente (Gile, 2009). El sentido se entiende como el contenido cognitivo y emotivo de un enunciado que el oyente interpreta basándose tanto en el contexto como en su conocimiento lingüístico y extralingüístico (Seleskovitch & Lederer, 1989).

Otro modelo pedagógico que se utiliza en la formación de intérpretes es el modelo de los esfuerzos de Gile, desarrollado inicialmente para la interpretación simultánea, centrado en el esfuerzo cognitivo que el intérprete debe desplegar durante la interpretación simultánea y

concebido para ayudar a los alumnos de interpretación y a los intérpretes a comprender las dificultades que entraña la interpretación. El autor sostiene que los alumnos y profesionales cometen errores e incurren en omisiones al interpretar debido a su falta de conocimiento lingüístico o extralingüístico, y, principalmente, a causa de su reserva limitada de capacidad de procesamiento disponible (recursos de atención) para realizar las múltiples operaciones cognitivas controladas que subyacen a la interpretación (Gile, 2015). Gile plantea tres ‘esfuerzos’: uno relacionado con la comprensión del discurso fuente, uno con la producción del discurso meta, y uno con el almacenamiento y recuperación de la información de la memoria en períodos cortos; se supone que cada uno de estos esfuerzos requiere recursos de atención y es probable que muchos de los errores que cometen los intérpretes se deban a la saturación cognitiva o a la gestión inadecuada de su capacidad de procesamiento (Gile, 2005). Posteriormente, Gile añadió un ‘esfuerzo de coordinación’ encargado de la gestión de los recursos de atención; concretamente, de la asignación de atención a los diversos esfuerzos. En cuanto al modelo de los esfuerzos de Gile, este distingue una ‘fase de comprensión’, durante la cual el intérprete escucha el discurso fuente y toma notas, y una ‘fase de reformulación’, durante la cual el discurso fuente se reconstruye recurriendo a las notas y a la memoria a largo plazo (Gile, 2011).

Con frecuencia se debate la cuestión de si se debe adoptar la enseñanza sistemática de la interpretación consecutiva en todos los programas de formación en interpretación. Uno de los argumentos que se esgrimen en contra, generalmente en Europa Occidental, es que la interpretación consecutiva se realiza cada vez menos, a diferencia de otros mercados como Asia y Europa del Este, donde la interpretación consecutiva está muy difundida. Algunos piensan, además, que no resulta sensato invertir tiempo y energía en la enseñanza de una modalidad de interpretación que no tiene importancia en el mercado, mientras que otros consideran que la interpretación consecutiva es solo una “simultánea acelerada” y que, por tanto, la enseñanza de las destrezas de la interpretación consecutiva resulta importante (Gile, 2009). Martin (2020) afirma que el aprendizaje de la consecutiva puede parcelarse para que los alumnos vayan adquiriendo cada una de las técnicas lentamente, a un ritmo que ellos marquen y realizando operaciones mentales de manera más consciente, preparándose, de este modo, para el aprendizaje de la simultánea. Para Gile (2009), la ventaja de separar las fases de comprensión y producción es que los alumnos pueden concentrarse fácilmente en los aspectos que deben mejorar en cada una de ellas. Además, los alumnos pueden practicar en el aula de manera simultánea y el profesor puede realizar un diagnóstico más acertado de

las dificultades que presentan los alumnos y orientarlos en su aprendizaje de la interpretación.

3 DISEÑO Y METODOLOGÍA

Con el fin de averiguar qué estrategias habían empleado los alumnos para prepararse y realizar una presentación oral con éxito, se optó por un enfoque cualitativo debido a que este suele centrarse en la exploración, lo más detallada posible, de pequeños números de casos o ejemplos que se consideran interesantes o esclarecedores, y su objetivo es lograr profundidad en vez de amplitud (Blaxter, Hughes, & Tight, 2006). Para el presente estudio, era preciso obtener información personalizada y detallada sobre las acciones y motivaciones de los participantes ya que, según Chamot (2005), en casi todos los contextos de aprendizaje, la única manera de saber si los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje al realizar una tarea es preguntándoles.

3.1 Contexto

El presente estudio se realizó en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), en la ciudad de Lima, Perú. La UPC es una de las cuatro universidades que ofrecen la carrera de traducción e interpretación a nivel de pregrado, y su programa de estudios se desarrolla a lo largo de diez semestres. La enseñanza de la interpretación tiene lugar en los cuatro últimos semestres de la carrera y para llevar el Taller de Interpretación 1, los alumnos deben haber aprobado el curso de Lengua y Cultura (Inglés), al que se espera que lleguen con un nivel C1 de dominio de la lengua extranjera. En términos de expresión oral, esto implica que los alumnos deben ser capaces de presentar “descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada” (Consejo de Europa, 2001, p. 31). El curso de Lengua y Cultura (Inglés) busca que los alumnos analicen “diferentes aspectos socio-culturales de su país y los países principales de habla inglesa de manera crítica y exhaustiva” (Cox, Del Pino, & Valdivia, 2017, p. 1). Es así que los alumnos deben realizar presentaciones orales grupales sobre la historia y la realidad de diversos países anglófonos. La profesora establece los criterios para la evaluación de las presentaciones orales y los comparte con los alumnos de las secciones a su cargo, de modo que ellos saben de antemano cómo van a ser evaluados. Tanto en el curso de Lengua y Cultura (Inglés) como en el Taller de Interpretación 1, se espera que los alumnos desarrollen la “capacidad para transmitir oralmente mensajes de manera eficaz dirigidos a diversas audiencias, usando diferentes herramientas que faciliten

su comprensión y el logro del propósito” (Franco & Molina, 2018, p. 2). El Taller de Interpretación 1 es un curso introductorio que “sienta las bases de habilidades, como la oratoria, la escucha activa, la toma de notas y la traducción a la vista” (Franco & Molina, 2018, p. 1). En la primera unidad se busca que el alumno desarrolle tres competencias interpretativas: la comprensión de textos orales en sus lenguas A y B mediante el análisis y la escucha activa; la producción oral mediante la expresión de discursos claros, fluidos y coherentes en sus lenguas A y B; y el manejo de la información mediante la adquisición de nuevos conocimientos y la preparación de un tema (Franco & Molina, 2018).

3.2 Participantes

Se seleccionó un grupo de quince alumnos del curso de Lengua y Cultura (Inglés) del semestre 2017-2 que habían obtenido las mejores calificaciones en la última presentación oral del curso ya que su buen desempeño indicaba que habían utilizado estrategias eficaces (Griffiths & Cansiz, 2015). Si bien las siguientes características no fueron criterios de selección, debe decirse que el grupo estuvo compuesto por personas de ambos sexos, de 18 a 25 años y cuya lengua materna era el español. Resulta pertinente mencionar que los estudiantes estaban por concluir su tercer año de pregrado e iniciarían su formación en interpretación el semestre siguiente.

3.3 Instrumento: guía de entrevista semiestructurada

Se consideró conveniente el uso de la entrevista como técnica de recolección de datos debido a que esta puede ser útil para recolectar información a la que posiblemente no se pueda acceder mediante la observación o los cuestionarios (Blaxter, Hughes, & Tight, 2006). Asimismo, la entrevista permite que el entrevistador tenga un mejor control del tipo de información que recibe ya que puede hacer preguntas específicas para obtener dicha información (Creswell, 2012).

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada ya que se buscaba obtener información específica sin moldear las respuestas de los participantes (Cohen, 2014). En la investigación sobre estrategias de aprendizaje, una opción recomendada por Griffiths y Oxford (2014) es la elaboración de un instrumento adaptado al contexto específico de la población que se va a investigar. Según las autoras, esta sería una mejor opción que el uso de instrumentos preexistentes. Por ello, se elaboró una guía de entrevista en base a la rúbrica de evaluación utilizada por la profesora del curso de Lengua y Cultura (Inglés). Por ejemplo, uno de los criterios de evaluación fue el de la organización que se ve reflejada en una de las preguntas

de la guía de entrevista. La profesora esperaba que la presentación fuera clara, lógica y fácil de entender; y la pregunta de la guía buscaba averiguar qué acciones habían realizado los alumnos para que su presentación oral cumpliera estos criterios. Asimismo, se tomó como referencia dos inventarios preexistentes: el *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1989), que evalúa la frecuencia con la que los aprendices utilizan una buena estrategia de aprendizaje en un contexto de ILE; y el *Oral Communication Strategy Inventory* (OCSI) (Nakatani, 2006), que evalúa las fortalezas y debilidades de los alumnos al interactuar en un contexto de ILE. La guía constó de dos partes: la primera parte contenía preguntas sobre la manera en que los alumnos se habían preparado para la presentación oral, y la segunda parte buscaba saber cómo habían realizado la presentación oral.

Con el fin de comprobar la eficacia de la guía de entrevista, se llevó a cabo una prueba piloto con la participación voluntaria de una de las alumnas con mejores calificaciones. Se le informó acerca del estudio y se le entrevistó utilizando la primera versión de la guía. Durante la entrevista piloto, estuvieron presentes dos investigadoras: una hizo las preguntas y la otra realizó anotaciones pertinentes respecto a la eficacia de las preguntas. La entrevista fue grabada en audio y se utilizó, junto con las notas de la observación, para afinar la versión inicial de la guía. Debe decirse que la alumna voluntaria no fue incluida en la muestra del estudio.

3.4 Procedimientos utilizados para la recolección y análisis de datos

Con la finalidad de responder la pregunta de investigación: ¿cuáles de las estrategias de aprendizaje utilizadas en una presentación oral por los alumnos del curso Lengua y Cultura (Inglés) del semestre 2017-2 pueden facilitar su buen desempeño al inicio de su formación como intérpretes en el programa de Traducción e Interpretación Profesional de la UPC?, se plantearon dos objetivos que se cumplieron en dos etapas.

3.4.1 Primera etapa y objetivo 1

El primer objetivo consistió en averiguar cuáles de las estrategias utilizadas por los alumnos les habían sido de mayor utilidad para prepararse y realizar una presentación oral, que consistía en la investigación de un tema asignado por la profesora y la exposición de los resultados de su investigación a sus compañeros (Cox, Del Pino, & Valdivia, 2017). Es así que la primera etapa del estudio consistió en un trabajo de campo en el que se recolectaron los datos necesarios para explorar las estrategias utilizadas por los participantes. Para ello, se contactó a la docente del curso, quien actuó como *gatekeeper* y proporcionó el

cronograma del curso y la rúbrica de evaluación de la presentación oral. Se confirmaron las fechas de la actividad y se obtuvieron los nombres y calificaciones de los participantes para contactarlos. En una breve reunión después de clase, se les explicó a los alumnos el objetivo del estudio, se les solicitó su participación voluntaria, y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato en el manejo de la información que se obtuviera. Se programó el lugar, la fecha y la hora de las entrevistas personales, que, en todos los casos, se realizaron al día siguiente de la presentación oral. Se eligió un ambiente privado dentro de las instalaciones de la universidad y cada investigadora entrevistó a cinco participantes. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 minutos cada una y fueron grabadas en audio. Se transcribieron las grabaciones y se adjuntó a cada transcripción un resumen con datos relevantes. Asimismo, se elaboró una tabla con las respuestas sintetizadas de los participantes para obtener una visión general de las estrategias que habían utilizado en la preparación y realización de la presentación oral. Se encontró que las estrategias de mayor utilidad para los alumnos en la preparación y realización de la tarea habían sido: realizar una investigación pertinente, organizar la información y gestionar sus emociones de manera eficaz. Estas fueron las acciones que emprendieron los alumnos para facilitar su aprendizaje de la lengua y del contenido pertinente en esta, y la transmisión oral de dicho conocimiento a sus compañeros.

3.4.2 Segunda etapa y objetivo 2

El segundo objetivo consistió en averiguar de qué manera las estrategias identificadas podrían facilitar el buen desempeño de los participantes al inicio de su formación en interpretación. Es así que la segunda etapa del estudio consistió en un trabajo de escritorio en el que primero, se consultó literatura sobre didáctica de la interpretación y luego, se revisó la Unidad 1 del sílabo del Taller de Interpretación 1 con el fin de identificar los ejercicios preparatorios para la interpretación consecutiva que iban a realizar los participantes y de qué manera las estrategias identificadas podrían ayudarlos a lograr un buen desempeño. Dichos ejercicios, centrados en la escucha, análisis, identificación de estructura e ideas principales y memoria se imparten antes de la enseñanza de la interpretación consecutiva con el fin de que los alumnos adquieran las destrezas que esta comprende (López Sánchez, 2018), además de la práctica de la oratoria (Setton & Dawrant, 2016; Pérez-Luzardo, como se citó en Pöchhacker, 2015). Se encontró que las estrategias que habían ayudado a los alumnos a procesar, almacenar, recuperar y transmitir la información a sus compañeros podrían facilitar

su buen desempeño en los ejercicios que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas similares.

Se encontraron similitudes entre el carácter de la tarea del aula de Lengua y Cultura (Inglés) —la preparación y realización de una presentación oral— y el carácter de los ejercicios preparatorios para la interpretación consecutiva del Taller de Interpretación 1. Dichas similitudes residen en que, en ambas situaciones de aprendizaje, se requieren en gran medida actividades de comprensión y expresión oral y las estrategias que se aplican están relacionadas con ellas (Consejo de Europa, 2001). Los diferentes procesos que intervienen en la interpretación: la comprensión, memorización y producción (Gile, 1992, 2009, como se citó en Cerezo, 2016) también están presentes en la preparación y realización de la presentación oral. Por lo tanto, las estrategias identificadas para facilitar dichos procesos podrían serles de utilidad a los participantes de nuestro estudio cuando se inicien en la interpretación.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación realizada mostró que los participantes habían utilizado diferentes estrategias para completar la tarea asignada. Sin embargo, luego de analizar las respuestas de los participantes, se observó que, de todas estas estrategias, las más empleadas y de mayor importancia habían sido realizar una investigación pertinente, organizar la información y gestionar las emociones de manera eficaz. Estas estrategias englobaban otras de menor uso y habían resultado claves en los procesos de comprensión y producción de la lengua y del contenido en ella. Por ello, también podían aplicarse al desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas propias de la interpretación.

4.1 Estrategia 1: Realizar una investigación pertinente

Uno de los criterios de evaluación de la presentación oral que los participantes realizaron en el curso de Lengua y Cultura (Inglés) fue la de contenido y desarrollo del tema. Este criterio buscaba comprobar una muy buena comprensión del tema por parte de los alumnos y que esta se viera reflejada en una presentación interesante, atractiva, con información relevante y esencial. Para poder cumplir exitosamente con este criterio, los alumnos realizaron una investigación pertinente con el fin de adquirir un conocimiento más profundo del tema. Según Thornbury (2005), la familiaridad con el tema es uno de los factores cognitivos que influye en la producción oral. Es decir, mientras mayor conocimiento tenga el orador sobre

la materia que va a exponer, mayor será el grado de fluidez que pueda lograr. Por ejemplo, el participante P2-3 (2017) expresó lo siguiente:

(...) me tocó el tema económico, que es un tema un poquito complicado porque hay palabras clave que no manejamos normalmente en nuestro vocabulario diario: entonces, sí se me hizo un poco más difícil y tuve que investigar más para poder entender el tema y poder explicarlo a la clase, porque si no lo entiendo yo, entonces menos lo van a entender mis compañeros. Tuve que buscar más información, o sea, parte de las lecturas, dependiendo de eso tuve que buscar más información. (...)

Es claro que este participante, así como la mayoría de los participantes del estudio, fue consciente de la poca familiaridad que tenía con el tema de su presentación, por lo que consideró necesario realizar una investigación que le permitiera imbuirse del tema y comprenderlo con el fin de que su presentación cumpliera con las expectativas del público y de la profesora.

Así como en el curso de Lengua y Cultura (Inglés), en el Taller de Interpretación 1 los profesores emplean las presentaciones orales como una de las actividades del curso. Al inicio de su formación como intérpretes, los alumnos deben preparar y dar discursos sobre diversos temas. Para cumplir con éxito esta tarea, los estudiantes deben realizar una investigación pertinente que les permitirá adquirir el conocimiento lingüístico y extralingüístico necesario. Por un lado, es importante que estos alumnos adquieran conocimiento extralingüístico puesto que un intérprete debe poseer amplios conocimientos generales o enciclopédicos, así como conocimientos de la cultura de sus lenguas de trabajo (Gillies, 2013; Herbert, 1952; Jiménez, 2012b; Setton & Dawrant, 2016). Los estudiantes de interpretación deben conocer sobre asuntos internacionales, geografía, política, economía, negocios, ciencia y temas de actualidad; por esta razón, es fundamental una constante labor de lectura y búsqueda de información (Setton & Dawrant, 2016; Vanhecke & Lobato Patricio, 2009). Con relación a la adquisición de conocimientos, el participante P2-2 (2017) dijo:

Mayormente lo que yo conozco de *UK* es por series o películas, pero, por ejemplo, a mí me tocó exponer la parte de la situación política y yo no conocía mucho, solo lo que nos habían enseñado en clase, como qué es una monarquía constitucional, cosas básicas, así que tuve que hacer más investigación.

Lo indicado por el participante confirma que realizar una investigación pertinente le proporcionó la información necesaria para poder conocer más sobre el tema que le tocó exponer.

Por otro lado, es importante que los alumnos que se inician en la interpretación obtengan conocimientos lingüísticos debido a que un intérprete debe dominar el idioma, conocer la terminología relevante, la fraseología y las peculiaridades lingüísticas como la pronunciación (Gillies, 2013; Herbert, 1952; Setton & Dawrant, 2016). Para poder adquirir este conocimiento de la lengua, se debe poner en práctica el uso de herramientas de búsqueda y bases de datos terminológicas (Kalina, como se citó en Pöchhacker, 2015). Asimismo, se recomienda que los futuros intérpretes consoliden el resultado de su investigación creando un glosario con palabras, términos y frases relevantes (Herbert, 1952; Kalina, como se citó en Pöchhacker, 2015). El participante P2-3 explicó cómo lidió con su falta de conocimiento de la terminología que tenía que utilizar para su exposición:

(...) mi vocabulario diario no está enlazado al tema económico. Tuve que buscar en diferentes plataformas, diccionarios en línea y también tuve que leer más artículos (...) para poder como contextualizarme más en lo que significaba la palabra (P2-3, 2017).

Como lo señala el participante, realizar una investigación pertinente le permitió comprender la terminología que debía utilizar ya que su exposición trataba sobre un tema especializado.

El conocimiento lingüístico y extralingüístico que el estudiante adquiere, gracias a la realización de una investigación pertinente, le será de ayuda en las diferentes fases del proceso de interpretación. La primera fase es la comprensión que consiste en entender de la manera más completa y precisa posible el discurso del orador (Herbert, 1952). Como lo menciona Gile (2009), esta fase se verá facilitada puesto que la comprensión se basa en la interacción entre el análisis que el intérprete hace del discurso y el conocimiento lingüístico y extralingüístico que posee. Es decir, mientras mayor sea el nivel de estos conocimientos, mejor será la comprensión de lo que se escucha. Asimismo, Seleskovitch y Lederer (1989) añaden que si el intérprete aprende a asociar los conocimientos que ya tiene con la información que recibe del discurso, podrá percibir que las ideas del orador toman forma de manera gradual y podrá seguirlas fielmente. En otras palabras, el conocimiento lingüístico y extralingüístico que adquiere el futuro intérprete facilitará que este comprenda el sentido del

discurso. De la misma manera, poseer estos conocimientos le brindará al estudiante mayor seguridad cuando escuche términos técnicos mientras interpreta, porque si este los ha visto antes, gracias a su preparación, serán mucho más fáciles de interpretar (Gillies, 2013). Por ende, realizar una investigación pertinente le permitirá al estudiante de interpretación adquirir un mayor conocimiento lingüístico y extralingüístico que tendrá una influencia positiva en la fase de comprensión, cuando el alumno escuche el discurso, porque estará familiarizado con el tema.

Realizar una investigación pertinente sobre un tema también juega un rol importante en la fase de producción. Esta estrategia resulta útil para estos alumnos, quienes están próximos a iniciar su formación como intérpretes, porque, según lo indican autores como Kalina (2015, como se citó en Pöchhacker, 2015) y Setton & Dawrant (2016), la calidad de la interpretación depende en gran parte de la preparación. Además, dichos autores mencionan que cuando un intérprete conoce a fondo el tema que va a interpretar, este puede enfocarse luego en desarrollar o mejorar otras destrezas que le servirán para su desempeño como intérprete profesional. Asimismo, para la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC, 2004), una investigación minuciosa es uno de los pilares que garantizan un buen trabajo de interpretación. Se puede ver que realizar una investigación pertinente resulta esencial en la formación de intérpretes porque esto se verá reflejado en la calidad de la producción del estudiante cuando realice sus primeras interpretaciones. Esta estrategia también es útil porque en la actualidad la mayoría de conferencias abordan temas especializados y ello requiere una minuciosa preparación (Jiménez, 2012a). Entonces, mientras más complejo resulte el tema para el intérprete, mayor disposición deberá tener este para investigarlo hasta comprenderlo cabalmente y poder transmitirlo de manera adecuada al público. Este fue el caso del participante P5-1 (2017) a quien le tocó presentar un tema especializado:

(...) economía es un tema muy difícil para mí porque son números y eso a mí me confunde mucho. (...) Leí bastantes artículos, investigué bastante, hice papeles para salir a exponer. (...)

Este participante optó por realizar una investigación pertinente que le permitiera superar su dificultad para comprender el tema especializado que le tocó exponer.

Es evidente que realizar una investigación pertinente no solo es una estrategia crucial al momento de preparar una presentación oral, sino además una práctica fundamental a lo largo de la formación y de la carrera de un intérprete porque solo lo que se entiende inteligentemente puede interpretarse adecuadamente (Herbert, 1952).

4.2 Estrategia 2: Organizar la información

Según Oxford (1990), estructurar la información que se recibe y que se transmite es una de las estrategias cognitivas esenciales para el aprendizaje de una lengua nueva. Los aprendices de una lengua extranjera a menudo se sienten abrumados por el torrente de palabras que escuchan o leen, y para facilitar la comprensión de toda esta información, deben organizarla en segmentos manejables. Tomar notas, resumir o resaltar la información puede servirles además como preparación para utilizar la lengua de manera oral o escrita. Los participantes de nuestro estudio debían investigar un tema específico y exponerlo en clase. Es así que, después de seleccionar las fuentes que consideraron relevantes para presentar el tema asignado, analizaron la información hallada para comprenderla mejor y la organizaron para aprenderla y estar en capacidad de transmitirla a sus compañeros. El participante P4-1, por ejemplo, debía preparar una exposición sobre la educación en Australia, un tema nuevo para él. En su análisis de las diversas fuentes seleccionadas determinó la estructura organizativa de los textos. Después de identificar los puntos principales y secundarios, los vinculó y organizó jerárquicamente en un esquema remitiéndose a lo que consideró preciso:

Primero, vi las ideas principales y de ahí, las secundarias y las asocié y las puse en un esquema como para poder saber cuál era el orden lógico. (...) En un esquema: primero, el título, la idea principal y unos cuantos ejemplos e ideas secundarias. Puntual, no tanto (P4-1, 2017).

El aprendizaje significativo se basa en un procesamiento cognitivo activo que consiste en seleccionar la información pertinente y procesarla a un nivel más profundo, organizar el material seleccionado en una representación mental coherente, e integrar dicho material con el conocimiento previo (Mayer, 2001; Wittrock, 1989; como se citó en Moreno & Mayer, 2010). Al organizar la información, intentamos poner orden en el material que queremos aprender, y la elaboración de una estructura bien organizada hará que recordemos la información más fácilmente (Matlin, 2005). Además, en ausencia de una organización adecuada en la información que hallamos, concebimos nuestra propia organización (Lieberman, 2012). Es así que este participante decidió hacerle algunas modificaciones a su

esquema original: redujo el número de elementos nuevos —y con ello, la complejidad de la información que debía aprender— lo que facilitó su comprensión y retención en la memoria:

Cuando ya tengo el esquema y todo, primero lo leo. Si me parece que hay mucha información, reduzco la información. Pongo lo principal. De ahí, lo vuelvo a leer. Si veo que son palabras que no me acuerdo o que me parecen difíciles, lo cambio por sinónimos o cambio la sintaxis de la oración (P4-1, 2017).

Finalmente, ya en la fase de producción del discurso, el esquema personal que el participante había elaborado lo ayudó a recordar y transmitir lo aprendido:

¿Durante mi presentación? Seguí lo que yo ya había estudiado. Primero, cada paso: lo que es la educación, sus características, en qué niveles se divide y todo eso. Seguí como que la regla de mi esquema (P4-1, 2017).

Organizar la información ayuda a los alumnos a analizar, aprender y recordar el material del curso a un nivel más profundo. Organizar la información en estructuras coherentes por categorías, jerarquías o secuencias permite visualizarla, analizarla, comprenderla y codificarla en la memoria. La investigación indica que la eficacia de organizar la información radica no solo en el procesamiento activo que tiene lugar durante la creación de una estructura organizativa sino también en el producto en sí ya que este puede utilizarse más adelante para repasar, facilitar el aprendizaje, o puede incorporarse a un esquema o estructura más amplia que abarque más de un ámbito de conocimiento (Weinstein, Jung, & Acee, 2011).

Al participante P4-2 también le tocó hacer una presentación sobre Australia:

(...) Todo lo que era *interesting facts* y también acerca de las innovaciones con respecto a la tecnología y deportes que es algo más cultural (P4-2, 2017).

Este participante tampoco tenía conocimiento del tema, por lo que, después de seleccionar algunas fuentes pertinentes, extrajo la información necesaria, la analizó y elaboró un resumen en el que organizó la información por temas que interrelacionó:

(...) Saqué información de todas las fuentes y luego, después de una lectura, hice yo mi propio resumen en base a las fuentes. (...) Ah, por temas simplemente. Dividí todo lo que era hechos importantes o hechos curiosos con lo que eran las innovaciones y luego, con el tema de deporte. Sí había una ilación entre un aspecto interesante con

un tema de innovación. Entonces, tenían relación y bueno, simplemente seguí ese esquema (P4-2, 2017).

Esta versión abreviada, organizada a partir del compendio de diferentes fuentes, le sirvió a este participante como punto de partida para memorizar y aprender la información. Como el tema que debía aprender era nuevo, procesar el contenido no le resultó fácil por lo que, mientras estudiaba su resumen en voz alta, fue modificando la versión original:

(...) yo tengo mi resumen y luego empiezo como que a leer y hago otro resumen dentro de mi cabeza. No sé cómo explicarte exactamente. (...) Me sirve hablar en voz alta, bastante. Siento que me puedo desenvolver mucho más. Entonces, de lo que ya tengo mi resumen, hago otro resumen previo. Entonces, me sirve bastante, sí (P4-2, 2017).

Y al describir la fase de producción del discurso, este participante manifestó que tanto el esquema personal como las diapositivas con imágenes que había elaborado le ayudaron a activar la memoria durante la exposición:

Me ayudó bastante el hecho de haber hecho previamente un esquema. Ya fue un esquema mental y más la ayuda de las diapositivas, yo había como que colocado las imágenes de acuerdo a lo que tenía que hablar. Entonces, con ayuda de las imágenes ya sabía más o menos qué cosa iba a decir. (...) (P4-2, 2017).

La representación mental que el participante tenía del conocimiento organizado en su memoria y las imágenes que complementaban dicha información lo ayudaron a recordar la información adquirida previamente.

Por su parte, la participante P3-4 debía prepararse para hacer una presentación oral sobre la demografía y la economía de los Estados Unidos, un tema sobre el que no tenía ningún conocimiento previo. Encontró la información necesaria en parte de una fuente y para hacerla más inteligible, la dividió en segmentos:

Primero, para ser sincera, encontré la información todo un párrafo, lo copié, lo pegué a un documento y ahí empecé a analizar todo y empecé a cortar parte por parte. Así pude entender mejor (P3-4, 2017).

Al igual que el participante P4-1, esta participante, después de analizar la información hallada, la organizó en una estructura jerárquica que, en su opinión, también ayudaría a sus compañeros a comprender mejor el tema de su presentación:

(...) yo le puse estructura. (...) Por ejemplo, había una parte que hablaba de... me tocó la parte de economía de Estados Unidos y una parte general que era la economía más grande. Otra parte, sus recursos naturales, por ejemplo, y opté por no decir todo junto, porque hay como subtemas. Así que mejor separaba todo para que también el público entendiera (P3-4, 2017).

Para facilitar el aprendizaje de la información y su incorporación en la memoria, la participante organizó y reorganizó el contenido de manera adecuada:

(...) Bueno, primero reúno la información, como ya te dije la organizo en un documento y eso. Luego, cuando ya la entiendo, empiezo a... la escribo en tarjetitas y mis tarjetitas tienen letras bien grandes para usarlas en la exposición si es que me olvido de algo. Y así, toda una noche antes, estoy con mis tarjetitas leyéndolas y repitiendo. Primero, de memoria y luego, ya poco a poco cuando me voy acordando, ya dejo las tarjetas y empiezo a decirlo yo sola. Y aparte, también tengo mi *PPT* al costado, lo pongo en mi *iPad* para poder practicar como si ya estuviera exponiendo y voy señalando todo el *slide* y eso (P3-4, 2017).

Durante la producción del discurso, la participante P3-4 utilizó sus diapositivas para recordar la información y comunicarla a sus compañeros. Optó por hablar de manera pausada con el fin de controlar la producción de su discurso. Asimismo, reveló que el haber organizado la información de manera conveniente para ella le sirvió de apoyo e hizo que se sintiera algo más segura al exponer:

(...) como ya había dicho, veía mi *PPT* y también trataba de hablar lento porque si aceleraba mucho al hablar, me iba a perder yo misma y también creo que estaba con un poco más de confianza, porque tenía un poco de ayuda con mis tarjetas (P3-4, 2017).

En un contexto de aprendizaje, como el de los participantes de nuestro estudio, nuestro objetivo cuando escuchamos o leemos es el de adquirir el conocimiento que otros guardan en su memoria a largo plazo. Casi toda la información que adquirimos la obtenemos escuchando, leyendo o mirando diagramas o figuras. Cuando nos apropiamos de la

información de otros en un contexto de aprendizaje, lo hacemos escuchando lo que dicen, leyendo lo que escriben o estudiando diagramas o animaciones que otros han producido. De esta manera, uno se apropia de la información contenida en las memorias a largo plazo de otros y la integra a su memoria a largo plazo. La transferencia de la información nunca es exacta. La información suele reorganizarse y combinarse con información ya almacenada en la memoria a largo plazo en forma de esquemas. Nos apropiamos de los esquemas de otros y, en el proceso de adquisición, suele haber un cierto grado de reorganización. Este proceso permite que una gran cantidad de la información almacenada de esta forma pueda utilizarse para determinar qué resulta pertinente en un contexto específico (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011). Debido a la gran cantidad de información almacenada en la memoria, la estructura y la organización son importantes y las representaciones del conocimiento deben ser eficientes y útiles (Salkind, 2008).

Los participantes de nuestro estudio no tenían conocimiento del tema y procesar la información nueva requirió un gran esfuerzo. Esto se debió a que los esquemas recién adquiridos deben procesarse conscientemente y, a veces, con gran esfuerzo. Con una práctica más frecuente, los esquemas pueden utilizarse para procesar información de manera cada vez menos consciente. En vez de ello, pueden utilizarse automáticamente y generalmente sin esfuerzo (Kotovsky, Hayes, & Simon, 1985; Schneider & Shiffrin, 1977; Shiffrin & Schneider, 1977, como se citó en Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011). El aprendizaje consiste en la formación de nuevos esquemas que se almacenan en la memoria a largo plazo. La diferencia entre un experto y un novato en cualquier campo es que el experto posee un número mayor de esquemas y una mejor organización de estos. Los aprendices forman nuevos esquemas en la memoria a largo plazo integrando la información que reciben con su conocimiento previo. Después de que el aprendiz construye un nuevo esquema, aún debe dedicar un gran esfuerzo mental al usarlo inicialmente. Todas estas actividades requieren los recursos de la memoria a largo plazo. La enseñanza tiene dos objetivos. El primero es ayudar a los aprendices a formar nuevos esquemas. El segundo es ayudarlos a automatizar esos nuevos esquemas para que puedan desempeñarse de manera eficiente y eficaz (Clark, Nguyen, & Sweller, 2006). En el caso de los expertos en un campo, estos almacenan el material previamente aprendido, que ya está adecuadamente organizado, en la memoria a largo plazo, y gestionan la información de manera eficaz en la memoria de trabajo (Kalyuga, 2009).

Carrell (1983) señala que la investigación sobre los procesos psicológicos implicados en la comprensión demuestra claramente que lo que comprendemos sobre algo depende de nuestras experiencias pasadas, nuestro conocimiento previo o lo que, a veces de manera más técnica, se llama nuestras esquemas (Bartlett, 1932; Rumelhart & Ortony, 1977; Rumelhart 1980, como se citó en Carrell, 1983). Asimismo, la autora manifiesta que estas estructuras de conocimiento interrelacionadas (Rumelhart & Ortony, 1977, como se citó en Carrell, 1983) están almacenadas jerárquicamente en la memoria a largo plazo y que solo logramos comprender algo cuando relacionamos la nueva experiencia con una estructura existente de conocimiento. Indica que en el proceso de interpretación, se establece una correspondencia entre todo el *input* y el esquema existente, y se verifica la compatibilidad de todos los aspectos de ese esquema con la información entrante. Puntualiza que el proceso de comprensión de un texto es interactivo entre el conocimiento previo del contenido y la estructura del oyente o del lector, y el texto mismo, que el texto solo no tiene significado, y que, más bien, un texto solo orienta a los oyentes o lectores respecto de cómo construir el sentido a partir del conocimiento previamente adquirido de los oyentes o lectores. Asimismo, señala que la comprensión no solo implica la información contenida en el texto, sino también el conocimiento que el oyente o el lector ya poseen, y que una buena comprensión requiere la habilidad de relacionar el material textual con el propio conocimiento (Adams & Collins, 1979, como se citó en Carrell, 1983). Comprender las palabras, las oraciones y el discurso, concluye la autora, implica mucho más que depender de la propia competencia lingüística que, de hecho, es solo una parte de todo el conocimiento previo que se posee.

Se ha demostrado que la comprensión no es un proceso receptivo pasivo, sino que depende esencialmente del conocimiento previo del receptor, quien construye alguna forma de representación mental integrando la información entrante con diversos tipos de conocimiento previo: léxico sintáctico, pragmático, enciclopédico, etc. (Pöschhacker, 2016). Jin (2010) señala que, durante la fase de comprensión, se espera que el intérprete realice un análisis 'continuo' en tiempo real del flujo de información. En base a sus esquemas, el intérprete utiliza su capacidad de anticipación para crear una estructura temática temporal relacionada con el tema de la interpretación. Durante el proceso de interpretación en sí, se supone que el intérprete pone la información adquirida en los niveles conceptuales preclasificados. Mientras más semejanza haya entre la estructura cognitiva del intérprete con sus presuposiciones y la estructura cognitiva del discurso del orador, más confiado se sentirá

el intérprete durante la interpretación. Esto puede aumentar la sensación de control del contexto de trabajo y ayudarlo a adquirir un conocimiento más profundo del discurso fuente.

Cuando hablamos, tenemos que planificar el contenido de nuestro mensaje para producir un discurso relativamente libre de errores y además, debemos adaptarnos al contexto social en el que se produce el discurso; la lengua en realidad es un instrumento social (Clark & Van Der Wege, 2002; Guerin, 2003; Schober & Brennan, 2003, como se citó en Matlin, 2005) y los oradores deben pensar en sus interlocutores, hacer numerosas suposiciones sobre ellos, y expresarse de manera apropiada (Matlin, 2005). Así lo hizo el participante P3-4 al organizar la información que debía transmitir a sus compañeros:

(...) opté por no decir todo junto porque hay como subtemas. Así que mejor separaba todo para que también el público entendiera (P3-4, 2017).

En la fase de producción de la interpretación consecutiva, el intérprete debe utilizar recursos lingüísticos eficaces que reflejen la estructura cognitiva del discurso fuente en el discurso meta y que estén concebidos en función de las necesidades del público: deben facilitar la comprensión del propósito del orador, utilizando, por ejemplo, elementos de cohesión que pongan de manifiesto las conexiones internas tanto a nivel local como a nivel global del discurso (Jin, 2010).

En suma, organizar la información para comprenderla, memorizarla y utilizarla les puede servir a los participantes de nuestro estudio que inician su formación en interpretación para adquirir conocimientos relevantes formando así nuevos esquemas que irán ampliándose y enriqueciendo su bagaje de conocimiento previo, lo que facilitará su desempeño en los procesos receptivos y productivos de la interpretación. En la etapa de comprensión y análisis del discurso entrante, los alumnos podrán procesar la información a un nivel profundo, atendiendo a su significado, lo que facilitará su recordación ya que los datos se retienen en la memoria de manera más permanente (Matlin, 2005). Esto, a su vez, implicará un aprendizaje significativo del material y la adquisición de conocimientos diversos que se integrarán a las fuentes de conocimiento almacenadas en su memoria a largo plazo, definida por Kintsch (1998, como se citó en Pöschhacker, 2016) como todo lo que una persona sabe y recuerda. Y, en cuanto a la etapa de producción del discurso meta, organizar la información les servirá a los alumnos para estructurar su discurso de manera clara y lógica y aprender a dirigirse al público con facilidad y claridad (Setton & Dawrant, 2016).

4.3 Estrategia 3: Gestionar las emociones de manera eficaz

Otro de los criterios abordados en la rúbrica de evaluación de las presentaciones orales en el curso de Lengua y Cultura (Inglés) fue el de fluidez y pronunciación, que busca que los alumnos se sientan cómodos al momento de hablar en público y que su discurso se pueda entender con facilidad. Este logro implica que los alumnos gestionen sus emociones para realizar la actividad con más tranquilidad y que su discurso resulte comprensible para el público. Como el desempeño de los alumnos puede verse afectado por el estado físico y emocional (Consejo de Europa, 2001; Oxford, 1990), Oxford (1990) considera necesario que los aprendices presten atención a sus sensaciones físicas para lograr controlar y comprender mejor sus propias emociones. El Marco Común Europeo para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) señala que un alumno tranquilo y despierto puede aprender mejor que otro que esté ansioso o tenso. Tanto Oxford (1990) como Griffiths (2013) señalan que las emociones negativas como la ansiedad pueden dificultar el desempeño de un alumno, sobre todo al realizar actividades de expresión oral, y además, pueden reducir la eficacia del aprendizaje (Ehrman et al., 2003, como se citó en Hurd, 2008). En el presente estudio, las respuestas de los participantes indicaron que estos fueron conscientes de sus sentimientos negativos, como el temor a hablar en público, realizaron acciones para minimizarlos y recuperaron la calma y la concentración al momento de estar frente al público. Por ejemplo, la participante P2-5 (2017) expresó lo siguiente:

(...) Siempre me pongo nerviosa antes de hablar en público, tengo un poco de... no es pánico escénico, pero siempre me da un poco de miedo hablar en público. (...), no sabría decirte por qué, pero siempre me da vergüenza, soy un poco tímida en este aspecto. (...) cuando no era mi turno estaba tranquila, porque yo fui casi una de los últimos en exponer, pero antes de llegar a mi parte sí me sentí un poco ansiosa, me sentía nerviosa, acerca de qué iba a exponer, por eso que te digo que tengo un poco de miedo a hablar en público, pero cuando ya estaba allí ya me relajé: me fui soltando.

La participante, así como la mayoría de los participantes del presente estudio, admitió tener miedo a hablar en público y sentir ansiedad antes de la actividad, pero respirar profundo la ayudó a controlar su sensación de nervios y mantuvo la calma cuando se encontró frente al público.

(...) Siempre respiro profundo cuando me pongo nerviosa. (P2-5, 2017).

Según Oxford (1990), respirar profundamente reduce la ansiedad y brinda una sensación inmediata de calma, lo que ayuda a los aprendices a realizar sus tareas más tranquilos y de manera más eficaz. Cohen (2014) también recomienda respirar profundo tanto antes como durante una tarea de expresión oral con el fin de reducir la ansiedad. Así, el alumno se relaja y deriva su energía a su mente para evitar la tensión corporal y siente que tiene control de sí mismo. En el contexto de la interpretación, Jiménez (2012a) y Taylor-Bouladon (2000) recomiendan respirar profundamente antes de comenzar la exposición, porque la voz es el instrumento por el cual el intérprete se comunica. Asimismo, respirar profundo aumenta la calidad de la voz y brinda tranquilidad (Gillies, 2013). De acuerdo a Gudgeon (2008), la respiración es importante en el intérprete porque permite que fluya la energía que le ayuda a concentrarse y a mantener un buen lenguaje corporal, además evita que la tensión obstruya el flujo de la voz.

La participante P3-5 describió sus emociones antes de y durante la exposición.

Al inicio, ansiosa, pero conforme se iba desarrollando, tranquila. (P3-5, 2017).

La participante, al igual que los otros participantes del estudio, describió sentir ansiedad o nervios antes de la exposición, y estos se convirtieron en tranquilidad al momento de hablar en público. Para superar sus sensaciones de ansiedad y poder continuar con su tarea con mayor tranquilidad, la participante se motivó a sí misma diciéndose frases positivas:

Fue evolucionando, digamos, al inicio es como la ansiedad de hacerse ideas que no son y después ya cuando uno está en el mismo momento es como que ya, me decía a mí misma: «cálmate, cálmate», y fue de empezar ansiosa a terminar tranquila (P3-5, 2017).

Según Oxford (1990), una estrategia eficaz es que el alumno se diga frases positivas para motivarse y mejorar sus competencias, especialmente antes de realizar una tarea que le cause dificultad. Así, los estudiantes encuentran la manera de perseverar en su esfuerzo por comprender y producir un texto o discurso en la nueva lengua. Además, Cohen (2014) señala la importancia de decirse frases positivas antes y durante la producción oral para disminuir la ansiedad y para sentir el control de uno mismo sin descartar la posibilidad de cometer errores. En el contexto de la formación de intérpretes, Jiménez (2012a) considera útil visualizarse a uno mismo tranquilo mientras habla en público y concentrarse en sus sensaciones positivas. Asimismo, es importante que el intérprete confíe en sí mismo al

momento de superar situaciones difíciles (Ma, 2013; Del Pino Romero, 1999) y sepa motivarse a sí mismo (Kalina, 1998).

La participante P3-2 reveló también que utilizó la concentración para controlar sus emociones y realizar una buena tarea.

(...) Me pongo un poco ansiosa (...) Pero esta vez traté de controlarlo mejor, como que estaba tranquila, o sea, tratando de no pensar en el momento sino en lo que iba a decir (P3-2, 2017).

Su concentración la ayudó a reconocer el objetivo de la tarea:

(...) que sea algo interesante y a la vez comprensible (P3-2, 2017).

Y le brindó seguridad al momento de exponer:

Al inicio sí me sentí bastante nerviosa. Bueno, no sé, es difícil porque una parte de mí está como que tranquila, pero la otra parte se da cuenta, como que empiezo a temblar y esas cosas, pero, después, o sea, sentí que fui desenvolviéndome más, fui ganando confianza y que los otros... veía que me estaban entendiendo. Entonces, pude seguir con normalidad (...) lo que me ayudó a veces es recordar por qué estoy exponiendo o cuál es mi meta, que es que el otro me entienda o ver que me está entendiendo. Entonces, al recordar eso, digo: «No. Tengo que enfocarme en esto», y como que olvido mis nervios (P3-2, 2017).

Oxford (1990) señala la importancia de identificar el objetivo de una tarea, porque al hacerlo, los aprendices podrán canalizar su energía en la dirección correcta. Además, tanto Cohen (2014) como Oxford (1990) sugieren que una participación activa requiere de atención directa, es decir, enfocarse específicamente en la tarea y evitar elementos distractores. Cohen (2014) recomienda que antes de la actividad, el alumno identifique el objetivo que quiere lograr, es decir, qué quiere aprender; y que, durante la actividad, se concentre en la tarea. Según Taylor-Bouladon (2000), reconocer el objetivo que se quiere conseguir ayuda a que el intérprete contrarreste sus sentimientos de ansiedad y disminuya su temor a hablar en público. Jiménez (2012a) también considera útil concentrarse en el discurso para tomar el control de la situación y Ma (2013) resalta la importancia de que el intérprete comprenda su rol con el fin de recobrar su confianza y motivarse para superar sus dificultades.

Así como en el curso de Lengua y Cultura (Inglés), la ansiedad suele aparecer durante actividades de expresión oral al hablar en la lengua que se está aprendiendo (Oxford, 1990), en el Taller de Interpretación 1, la ansiedad de hablar en una lengua extranjera puede disminuir la confianza en interpretar (Yan, Pan, & Wang, 2018). Es así que el estado físico y emocional puede incidir tanto en el aprendizaje de una lengua como en el aprendizaje de la interpretación. Según Timarová y Salaets (2011, como se citó en Pöchhacker & Liu, 2014), las emociones negativas como la ansiedad y el estrés tienen efectos negativos en el desempeño del intérprete. Asimismo, la estabilidad emocional del intérprete tiene un impacto directo en sus competencias interpretativas (Bontempo & Napier, 2011, como se citó en Pöchhacker & Liu, 2014). Por ello, dichos autores resaltan la importancia de la capacidad de tolerar el estrés y enfrentar situaciones que puedan desencadenarlo.

Según el sílabo del curso Taller de Interpretación 1 de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de la UPC, la primera unidad está dedicada a desarrollar la oratoria, y busca “que el estudiante se exprese con naturalidad y comodidad en público sobre una variedad de temas haciendo un manejo apropiado de su lenguaje corporal y dicción” (Franco & Molina, 2017, p. 2). Es así que los alumnos deben preparar y realizar presentaciones orales a la vez que desarrollan las destrezas de expresión oral. Un intérprete debe ser capaz de hablar como un orador competente que pronuncia su propio discurso (Gillies, 2013), enfrentar situaciones estresantes (Kalina, 1998; Del Pino Romero, 1999; Setton & Dawrant, 2016) y mantener la buena disposición para hablar frente a un público (Setton & Dawrant, 2016), sobreponerse a cualquier sensación de angustia al hablar en público (Jiménez, 2012a; Seleskovitch & Lederer, 1989) y superar su miedo a hablar en público, así como los actores superan su miedo escénico (Gile, 2009; Krajček, 2015; Nolan, 2012). Gestionar las emociones de manera eficaz, podría servirles, entonces, a los alumnos del Taller de Interpretación 1 para exponer con seguridad y facilidad un tema asignado y concentrar sus esfuerzos en adquirir las destrezas de expresión oral.

Asimismo, gestionar las emociones de manera eficaz podría servirles a los alumnos en el Taller de Interpretación 1 tanto para la comprensión auditiva como para la concentración sostenida. La escucha activa y la comprensión son el primer paso de la interpretación (Seleskovitch, 1978, como se citó en Pöchhacker, 2004). El intérprete requiere de un nivel elevado de concentración (Çoban & Albiz Telci, 2016; Gillies, 2013; Kalina, 1998; Ma, 2013; Setton & Dawrant, 2016), por lo que esta es una habilidad que un estudiante aspirante

a intérprete tiene que practicar en la primera etapa de su formación como intérprete (Gillies, 2013). De acuerdo al sílabo, la escucha activa tiene como objetivos comprender “textos orales sin dificultad en sus lenguas A y B” y analizar y escuchar “de forma activa” (Franco & Molina, 2018, p. 2). La escucha activa consiste en distinguir la información relevante de la que no lo es y esta implica concentración en el discurso del orador y en la información esencial, evitando así toda distracción (Ma, 2013). Para realizar dicho análisis, el alumno debe estar tranquilo para poder fijar su atención y no distraerse. Las emociones negativas dificultan el procesamiento de la información, y, por consiguiente, afectan la habilidad crucial del intérprete de mantener su concentración en el discurso del orador. Gestionar las emociones negativas que dificultan el trabajo de la memoria puede facilitar la concentración del intérprete y con ello su desempeño (Çoban & Albiz Telci, 2016). Según Setton y Dawrant (2016), la escucha activa es un estilo de escucha adaptado para un propósito específico de la interpretación: transmitir ideas de manera precisa y clara, y se diferencia en el nivel alto de concentración que necesita el intérprete porque este no está seguro de la información que pueda resultar más relevante para el público, lo que explica que la fase de comprensión sea la que demanda más esfuerzo en el proceso de interpretación. Por lo tanto, la comprensión durante la interpretación es un proceso no automático y resulta crucial en términos del manejo de la capacidad de procesamiento de la información (Gile, 2009).

En cuanto a la producción del texto meta, el tiempo es un factor crucial, lo que genera presión en el intérprete porque la falta de tiempo no le brinda oportunidad para revisar o corregir el producto, y como el texto oral se presenta sólo una vez, no se puede repetir ni realizar revisiones minuciosas (Kade, 1968, como se citó en Pöchhacker, 2016). Además, el intérprete tiene que estar en capacidad de controlar sus nervios y manejar situaciones que puedan desencadenar estrés, puesto que el texto meta es de vital importancia, así como la situación en que este se produce (Del Pino Romero, 1999). La interpretación se describe como una labor que causa estrés (AIIC, 2004; Gile, 2009; Setton & Dawrant, 2016), realizar una interpretación correcta y eficaz genera presión física y mental que puede afectar la calidad de la voz, la habilidad para comunicar de manera segura y la capacidad de mantener la concentración (Gudgeon, 2008) y esta última resulta esencial para las operaciones cognitivas no automáticas, que requieren un cierto grado de atención (Gile, 2009).

La concentración sostenida que requiere un intérprete es un factor que puede causar estrés (Setton & Dawrant, 2016) ya que los intérpretes experimentan saturación mental por el nivel

de atención que requiere su labor y por el enfoque de mayor o menor atención a un esfuerzo o más que a otros, es decir, un nivel de tensión cognitiva entre la cantidad limitada de atención y la que demanda la interpretación (Gile, 2009). La evidencia empírica de Gile (2009) indica que la interpretación consume casi la totalidad de la energía mental limitada que posee el intérprete y que su labor a veces requiere una mayor cantidad de atención, lo que puede deteriorar su desempeño. Por tanto, gestionar las emociones de manera eficaz puede ser de utilidad para los alumnos que inician su formación como intérpretes en el Taller de Interpretación 1 debido a que les permite canalizar sus esfuerzos con el fin de lograr el objetivo de una tarea específica.

5 CONCLUSIÓN

Realizar una investigación pertinente podría ayudar a los participantes a ampliar sus conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, lo que les permitirá comprender con mayor facilidad los discursos que escuchen. Además, esta familiaridad con el tema se reflejará en la calidad de su interpretación. Organizar la información podría facilitar su aprendizaje de la escucha activa haciendo que se concentren en las ideas y no en las palabras. También podría ayudarlos a elaborar discursos claros y estructurados que faciliten el aprendizaje de la escucha activa en sus pares, y que les sirvan de base para su aprendizaje de las técnicas de oratoria. Gestionar las emociones podría facilitar la escucha activa y la memoria de los participantes, que requerirán un alto grado de concentración en el discurso del orador y en la información esencial dentro de este. Además, esta estrategia podría ayudarlos a proyectar seguridad en su voz, medio por el cual se comunica el mensaje que se comprendió.

El presente estudio muestra el papel activo que los alumnos desempeñan en el aprendizaje de una lengua extranjera al emplear estrategias apropiadas para llevar a cabo las diferentes tareas que promueven y contribuyen a la mejora de su comunicación en dicha lengua. En el aula de ILE, las estrategias utilizadas por los participantes facilitaron su desempeño en una tarea de aprendizaje que requirió habilidades cognitivas y comunicativas, y podrían contribuir a que dichas habilidades se potencien a medida que aumenten las exigencias de las tareas en el aula de interpretación.

Si bien los resultados del presente estudio no son generalizables, aportan información adicional al caudal que ya existe sobre el uso de estrategias en un contexto de aprendizaje de ILE. De manera más específica, brindan información sobre la eficacia de tres estrategias de aprendizaje utilizadas en una presentación oral, una tarea que se emplea en el aula de ILE

para promover el desarrollo de la competencia comunicativa y en el aprendizaje de la interpretación. En cuanto al ámbito institucional, contexto del presente estudio, los resultados pueden proporcionarles a los profesores de los cursos mencionados conocimiento adicional sobre el proceso y la gestión del aprendizaje desde la perspectiva de los actores principales: los alumnos.

6 REFERENCIAS

- Al-Issa, A. S. M., & Al-Qubtan, R. (2010). Taking the Floor: Oral Presentations in EFL Classrooms. *TESOL Journal*, 1(2), 227-246. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/250395443_Taking_the_Floor_Oral_Presentations_in_EFL_Classrooms [Consulta: 20 de febrero de 2020].
- Albaladejo, T. (2009). Retórica de la comunicación y retórica en sociedad. En H. Beristáin y Gerardo Ramírez Vidal (Eds.), *Crisis de la historia, condena de la política y desafíos sociales* (pp. 39-58). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259691953_TAlbaladejo_Retorica_de_la_comunicacion_y_retorica_en_sociedad [Consulta: 17 de agosto de 2020].
- Alonso Araguás, I. (2005). Las técnicas de oratoria y comunicación oral en el aula de interpretación consecutiva. Propuesta de un módulo introductorio. En M. L. Romana García (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 1106-1123). Recuperado de http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_IAA_Tecnicas.pdf [Consulta: 11 de agosto de 2020].
- Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC). (2004). *Practical guide for professional conference interpreters*. Recuperado de <https://espaic.es/document/547/> [Consulta: 14 de marzo de 2020].
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2006). *How to Research*. Recuperado de http://abcreorg.weebly.com/uploads/9/9/8/2/9982776/how_to_research.pdf [Consulta: 24 de enero de 2020].
- Bontempo, K., & Napier, J. (2011). Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. En F. Pöchhacker & M. Liu

- (Eds.), *Aptitude for Interpreting* (pp. 87-106). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Carrell, P. L. (1983). Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1(2), 81-92. Recuperado de <http://nflrc.lll.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl12carrell.pdf> [Consulta: 30 de mayo de 2020].
- Centro de conocimiento sobre interpretación (2018). *Why students should make their own speeches*. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/sites/kci/files/why_students_should_make_their_own_speeches_0.pdf [Consulta: 29 de mayo de 2018].
- Cerezo, E. (2016). Lengua B Inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación. *Sendebarr*, 29, 97-122. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/230504037.pdf> [Consulta: 5 de octubre de 2020].
- Chamot, A. (1998). Teaching Learning Strategies to Language Students. *Center for Applied Linguistics*, 12, 1-28. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433719.pdf> [Consulta: 18 de septiembre de 2020].
- Chamot, A. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0267190505000061> [Consulta: 24 de enero de 2020].
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. Recuperado de <https://epdf.pub/queue/efficiency-in-learning-evidence-based-guidelines-to-manage-cognitive-load0acbbc83d444e0c5dc00c227974c368018958.html> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Çoban, F., & Albiz Telci, Ü. (2016). The role and importance of emotional intelligence in the acquisition of translation skills and translator training: does a translator or interpreter need emotional intelligence? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(2), 118-125. Recuperado de

- <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/285089> [Consulta: 23 de marzo de 2020].
- Cohen, A. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Consejo de Europa (2011). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, [Consulta: 14 de marzo de 2020].
- Cox, C. C., Del Pino, O., & Valdivia, I. M. (2017). *Sílabo del curso Lengua y Cultura (Inglés) 2018-01*. Recuperado de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/623366/TR23_Lengua_y_Cultura_%28Ingl%C3%A9s%29_201801.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 24 de enero de 2020].
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Recuperado de <https://epdf.pub/queue/educational-research-planning-conducting-and-evaluating-quantitative-and-qualita.html> [Consulta: 24 de enero de 2020].
- Dam, H. V. (2010). Consecutive Interpreting. En Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies, Volume 1* (pp. 75-79). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326381184_Handbook_of_Translation_Studies_-_Vol_1 [Consulta: 11 de agosto de 2020].
- Del Pino Romero, J. (1999). *Guía práctica del estudiante de interpretación*. Madrid: Editorial Playor.
- Franco, C. R., & Molina, J. M. (2018). *Sílabo del curso Taller de Interpretación 1 2018-01*. Recuperado de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/623616/TR158_Taller_De_Interpretacion_1_201801.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 24 de enero de 2020].

- Gile, D. (2005). Teaching conference interpreting: a contribution. En: M. Tennent (Ed.), *Training for the New Millennium* (pp. 127-151). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/300455394_6_Teaching_conference_interpreting/link/58a8671d92851cf0e3bf6463/download [Consulta: 21 de febrero de 2020].
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D. (2011). Conference interpreting, historical and cognitive perspectives. En M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 51-55). Recuperado de https://www.academia.edu/30815389/Saldanha_Gabriela_Baker_Mona_Routledge_encyclopedia_of_translation_studies_Routledge_2009 [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Gile, D. (2015). Effort Models. En: F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 135-137). Recuperado de https://www.academia.edu/36655195/Dolmetschen_Enzyklopedie [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Gillies, A. (2013). *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. Nueva York: Routledge.
- Graham, S. (1997). *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. Recuperado de <https://epdf.pub/effective-language-learning-positive-strategies-for-advanced-level-language-lear.html> [Consulta: 6 de septiembre de 2020].
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297. Recuperado de http://tesol.aua.am/tqd_2000/tqd_2000/Tq_d2000/VOL_29_2.PDF#page=36 [Consulta: 21 de febrero de 2020].
- Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning*

- situation*. (Tesis doctoral, Universidad de Auckland, Nueva Zelanda). Recuperado de <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/9/02whole.pdf> [Consulta: 21 de febrero de 2020].
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 473-493. Recuperado de <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3874> [Consulta: 24 de enero de 2020].
- Griffiths, C., & Oxford, R. (2014). Introduction. The Twenty-First Century Landscape of Learning Strategies. *System* 43(1), 1-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260559142_The_twenty-first_century_landscape_of_language_learning_strategies_Introduction_to_this_special_issue [Consulta: 24 de enero de 2020].
- Gudgeon, A. (2008). *Voice coaching for interpreters*. Recuperado de <https://aiic.net/page/3127/voice-coaching-for-interpreters/lang/1> [Consulta: 23 de marzo de 2020].
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Edinburgo: Pearson Education Limited.
- Herbert, J. (1952). *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter*. Recuperado de https://www.academia.edu/31020392/The_Interpreter's_Handbook_Jean_Herbert, [Consulta: 14 de marzo de 2020].
- Hovane, M. (2009). Teaching presentation skills for communicative purposes. *Kansai University Foreign Language Education Forum*, 8, 35-49. Recuperado de https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_forum/8/04_mark_35.pdf [Consulta: 20 de febrero de 2020].

- Hurd, S. (2008). Affect and Strategy Use in Independent Language Learning. En: S. Hurd y T. Lewis (Eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* (pp. 218-236). Recuperado de <https://epdf.pub/language-learning-strategies-in-independent-settings-second-language-acquisition.html> [Consulta: 7 de septiembre de 2020].
- Jiménez, M. A. (2012a). *Primeros pasos hacia la interpretación Inglés-Español*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Jiménez, M. A. (2012b). *Primeros pasos hacia la interpretación Inglés-Español: Guía didáctica*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Jin, Y. (2010). The Conceptual Mapping Model in Consecutive Interpreting Teaching. En: V. Bilić et al. (Eds.), *T21N-Translation in Transition 2010-07*. Recuperado de <http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2010-07-Jin.pdf> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Kalina, S. (1998). *Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41171576.pdf> [Consulta: 23 de marzo de 2020].
- Kalina, S. (2015). Preparation. En F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 318-320). Recuperado de https://www.academia.edu/36655195/Dolmetschen_Enzyklopedie [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Kalyuga, S. (2009). *Cognitive Load Factors in Instructional Design for Advanced Learners*. Recuperado de <https://epdf.pub/queue/cognitive-load-factors-in-instructional-design-for-advanced-learners.html> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- King, J. (2002). Preparing EFL Learners for Oral Presentations. *The Internet TESL Journal*, 8(3). Recuperado de <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html> [Consulta: 20 de febrero de 2020].
- Krajčec, A. (2015). *Conference interpreting training models and applications*. (Tesis de maestría, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croacia). Recuperado de <https://repositorij.ffos.hr/en/islandora/object/ffos%3A1181> [Consulta: 14 de marzo de 2020].

- Lieberman, D. A. (2012). *Human Learning & Memory*. Recuperado de <https://epdf.pub/queue/human-learning-and-memory.html> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- López Sánchez, S. (2018). *Use your imagination: Visualisation Strategies for CI. A multimedia self-study module*. (Tesis de maestría, Université de Genève, Suiza). Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131159> [Consulta: 6 de septiembre de 2020].
- Ma, J. (2013). A Study of Interpreting Skills from the Perspective of Interpreting Process. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 1232-1237. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/06/11.pdf> [Consulta: 10 de marzo de 2020].
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Second and Foreign Language Classrooms*. Recuperado de <https://epdf.pub/learning-strategies-in-foreign-and-second-language-classrooms.html> [Consulta: 6 de septiembre de 2020].
- Martin, A. (2020). *La enseñanza de la interpretación de conferencia*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/martin.htm>, [Consulta: 20 de febrero de 2020].
- Matlin, M. W. (2005). *Cognition*. Recuperado de <https://epdf.pub/queue/cognition.html> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2010). Techniques That Increase Generative Processing in Multimedia Learning: Open Questions for Cognitive Load Research. En: J. L. Plass; R. Moreno; R. Brünken (Eds.), *Cognitive Load Theory* (pp. 153-177). Recuperado de <https://epdf.pub/queue/cognitive-load-theoryc29f511554f0134e8e28c34974a28ec586737.html> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168. Recuperado de <http://old.fltrp.com/download/07062706.pdf> [Consulta: 24 de enero de 2020].
- Nolan, J. (2012). *Interpretation Techniques and Exercises*. Bristol: Multilingual Matters.

- Oxford, R. (1989). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Recuperado de <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf> [Consulta: 24 de enero de 2020].
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1-25. Recuperado de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> [Consulta: 21 de febrero de 2020].
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x> [Consulta: 21 de febrero de 2020].
- P2-2 (8 de noviembre de 2017). Entrevista de M. T. Campodonico [Comunicación personal].
- P2-3 (8 de noviembre de 2017). Entrevista de C. Sánchez [Comunicación personal].
- P2-5 (8 de noviembre de 2017). Entrevista de C. Sánchez [Comunicación personal].
- P3-2 (17 de noviembre de 2017). Entrevista de S. Sanguinetti [Comunicación personal].
- P3-4 (17 de noviembre de 2017). Entrevista de S. Sanguinetti [Comunicación personal].
- P3-5 (17 de noviembre de 2017). Entrevista de C. Sánchez [Comunicación personal].
- P4-1 (24 de noviembre de 2017). Entrevista de S. Sanguinetti [Comunicación personal].
- P4-2 (24 de noviembre de 2017). Entrevista de S. Sanguinetti [Comunicación personal].
- P5-1 (24 de noviembre de 2017). Entrevista de M. T. Campodonico [Comunicación personal].
- París, C. (2014). Reflexiones sobre el discurso oral. Hablar en público. *Ribalta: Quaderns d'aplicació didàctica i investigació*, 21, 75-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815888> [Consulta: 17 de agosto de 2020].

- Pérez-Luzardo, J. (2015). Pre-interpreting Exercises. En F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 317-318). Recuperado de https://www.academia.edu/36655195/Dolmetschen_Enzyklopedie [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Pöchhacker, F. (2016). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. Recuperado de https://www.academia.edu/1195701/What_the_good_language_learner_can_teach_us [Consulta: 21 de febrero de 2020].
- Rubin, J. (2012). Teaching Language-Learning Strategies. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-5). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1165> [Consulta: 21 de febrero de 2020].
- Salkind, N. J. (2008). Learning. En N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology, Volumes 1 & 2* (pp. 576-577). Recuperado de <https://epdf.pub/queue/encyclopedia-of-educational-psychology-2-volume-set.html> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*. [Trad: J. Harmer]. Washington: The Registry of Interpreters for the Deaf.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting: A Complete Course*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. En J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 204-211). New York: Cambridge University Press.
- Stern, L. (2012). Training interpreters. En: K. Malmkjær & K. Windle (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies* (pp. 490-509). Recuperado de https://www.academia.edu/41396445/The_Oxford_Handbook_of_Translation_Studies [Consulta: 29 de mayo de 2020].

- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Nueva York: Springer. Recuperado de <https://epdf.pub/queue/cognitive-load-theory.html> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- Taylor-Bouladon, V. (2000). *Conference Interpreting: Principles and Practice*. Adelaide: Crawford House Publishing.
- Timarová, Š., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. En F. Pöchhacker & M. Liu (Eds.), *Aptitude for Interpreting* (pp. 87-106). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Recuperado de https://www.academia.edu/27068591/How_to_Teach_Speaking_-_Scott_Thornbury.pdf [Consulta: 20 de febrero de 2020].
- Vanhecke, K., & Lobato Patricio, J. (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva: una propuesta didáctica. Aplicaciones a las combinaciones lingüísticas inglés-español y francés-español*. Granada: Editorial Comares.
- Weinstein, C. E., Jung, J., & Acee, T. W. (2011). Learning Strategies. En: V. G. Aukrust (Ed.), *Learning and Cognition in Education* (pp. 137-143). Recuperado de <https://epdf.pub/queue/learning-and-cognition.html> [Consulta: 29 de mayo de 2020].
- White, C. (2008). Independent Language Learning: An Overview. En: S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* (pp. 3-24). Recuperado de <https://epdf.pub/language-learning-strategies-in-independent-settings-second-language-acquisition.html> [Consulta: 6 de septiembre de 2020].
- Yan, J. X., Pan, J., & Wang, H. (2018). *Research on Translator and Interpreter Training. A Collective Volume of Bibliometric Reviews and Empirical Studies on Learners*. Recuperado de https://www.academia.edu/36713791/New_Frontiers_in_Translation_Studies_Research_on_Translator_and_Interpreter_Training_A_Collective_Volume_of_Bibliometric_Reviews_and_Empirical_Studies_on_Learners [Consulta: 24 de enero de 2020].