



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR Y LA
CALIDAD DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA INGLÉS -
ESPAÑOL DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD RICARDO
PALMA**

**PRESENTADA POR
SANDRA SUSAN BENITES ANDRADE**

**ASESOR
OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2018



CC BY-NC

Reconocimiento – No comercial

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR Y LA
CALIDAD DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA INGLÉS-
ESPAÑOL DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADA POR:
SANDRA SUSAN BENITES ANDRADE**

**ASESOR:
DR. OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

**LIMA, PERÚ
2018**

**LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR Y LA
CALIDAD DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA INGLÉS-
ESPAÑOL DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Norberto Mayuri Molina

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Luz Marina Sito Justiniano

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

DEDICATORIA

A mis padres y hermana por el apoyo incondicional. A mi esposo quien ha sabido sostenerme en los momentos más difíciles; a mi hija Allison, porque a sus cortos cuatro años ha sabido entender mis tiempos, pero, sobre todo, a mi hijo que viene en camino, quien ha sido mi motor para seguir adelante: mi amado Lucas.

AGRADECIMIENTOS

A mi mentora, maestra, colega y amiga Sofía Lévano, por todo el apoyo desmesurado brindado en estos últimos tiempos.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	17
1.1 Antecedentes de la investigación	17
1.2 Bases teóricas	33
1.2.1 Habilidades cognitivas	33
1.2.2 Taxonomía de Bloom y taxonomía revisada	34
1.2.3 Habilidades cognitivas de orden superior (HOTS)	40
1.2.3.1 Análisis y HOTS	41
1.2.3.2 Evaluación y HOTS	42
1.2.3.3 Creación y HOTS	43

1.2.4 Traducción e Interpretación	44
1.2.4.1 Teoría del sentido	47
1.2.4.2 Teoría del Escopo	49
1.2.4.3 Traducción oral: consecutiva y simultánea	51
1.2.4.4 Competencia traductora/interpretativa	53
1.2.5 Calidad de la interpretación	58
1.2.5.1 Ejes y parámetros de la calidad de la interpretación consecutiva	61
1.2.5.1.1 Contenido	63
1.2.5.1.2 Forma	65
1.2.5.1.3 Estrategias	67
1.3 Definición de términos básicos	68
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	70
2.1 Formulación de hipótesis	70
2.1.1 Hipótesis general	70
2.1.2 Hipótesis específicas	70
2.1.3 Variables	71
2.2 Operacionalización de variables	72
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	74
3.1 Diseño metodológico	74
3.2 Diseño muestral	75
3.3 Técnicas de la recolección de datos	75
3.4 Técnicas de procesamiento de la información	83
3.5 Aspectos éticos	86
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	87
4.1 Resultados descriptivos de las variables de estudio	87
4.2 Contrastación de las hipótesis	97

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	102
CONCLUSIONES	107
RECOMENDACIONES	109
FUENTES DE INFORMACIÓN	111
ANEXOS	119
Anexo 1. Matriz de consistencia	120
Anexo 2. Instrumento de recolección de datos	121
Anexo 3. Validez de instrumento	135
Anexo 4. Documento que autoriza el trabajo de campo	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Dimensión cognitiva de la Taxonomía de Bloom (1956)	35
Tabla 2:	Características del material auditivo	78
Tabla 3:	Matriz de evaluación: calidad de interpretación consecutiva	80
Tabla 4:	Frecuencias y porcentajes en la dimensión Análisis en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma	88
Tabla 5:	Frecuencias y porcentajes en la dimensión Evaluación en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma	89
Tabla 6:	Frecuencias y porcentajes en la dimensión Creación en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma	90
Tabla 7:	Frecuencias y porcentajes en la variable: Habilidades Cognitivas de Orden Superior en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma	91
Tabla 8:	Frecuencias y porcentajes en la dimensión Contenido en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma	93
Tabla 9:	Frecuencias y porcentajes en la dimensión Forma en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma	94
Tabla 10:	Frecuencias y porcentajes en la dimensión Estrategia en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción	

	de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma	95
Tabla 11:	Frecuencias y porcentajes en la variable: Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma	96
Tabla 12:	Correlaciones entre las Habilidades Cognitivas de Orden Superior y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016	98
Tabla 13:	Correlaciones entre la Habilidad de Análisis y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016	99
Tabla 14:	Correlaciones entre la Habilidad de Evaluación y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016	100
Tabla 15:	Correlaciones entre la Habilidad de Creación y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Bloom vs. Anderson & Krathwohl	39
Figura 2:	Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión Análisis de la Variable de Habilidades Cognitivas de Orden Superior	89
Figura 3:	Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión Evaluación de la Variable de Habilidades Cognitivas de Orden Superior	90
Figura 4:	Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión Creación de la Variable de Habilidades Cognitivas de Orden Superior	91
Figura 5:	Distribución en porcentajes de la variable 1: Habilidades Cognitivas de Orden Superior	92
Figura 6.	Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión Contenido de la Variable Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español	93
Figura 7.	Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión forma de la Variable Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés- Español	94
Figura 8.	Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión Estrategia de la Variable Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español	95
Figura 9.	Distribución en porcentajes de la variable 2: Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español	97

RESUMEN

El objetivo del presente estudio consistió en establecer la relación entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español en los estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. La muestra estuvo conformada por estudiantes del IX ciclo matriculados en el taller de Interpretación Inglés III. Para el estudio se empleó un diseño no experimental, correlacional de corte transversal. Se utilizaron dos instrumentos: una prueba escrita de habilidades cognitivas de orden superior y una prueba oral de interpretación consecutiva. Asimismo, se aplicó la prueba de Pearson para analizar los datos y establecer la correlación. Finalmente, se concluyó que sí existe relación significativa positiva baja entre ambas variables. Se halló una relación significativa positiva baja entre la habilidad cognitiva de evaluación y la calidad interpretativa de los estudiantes; la relación fue significativa de tipo moderada positiva en el caso de la habilidad de creación; y, la habilidad de análisis no define la calidad interpretativa de los estudiantes.

Palabras claves: Habilidades cognitivas de orden superior, calidad interpretativa, interpretación consecutiva.

ABSTRACT

The purpose of this research is to define the relation between High Order Thinking Skills (HOTS) and Quality of English-Spanish Consecutive Interpreting in fifth year students of the Program of Translation and Interpretation of the Arts and Modern Languages School in the Universidad Ricardo Palma. The sample was composed of IX semester students enrolled in the Workshop: English-Spanish Interpretation III. This research used a correlational, cross-sectional design. Moreover, two tests were applied: A written Test to evaluate High Order Thinking Skills, and an oral Test to evaluate the Quality of English-Spanish Consecutive Interpreting. We also applied Pearson's Correlation Coefficient Test to analyze the data and to establish the lineal relation between both variables. At the end of this research, we found that there is a low significant relationship between HOTS and the Quality of English-Spanish Consecutive Interpreting of the participants. A low significant relationship was found between the Evaluation Skill and the Consecutive Interpreting Quality. Regarding the Creation Skill, its relation with Consecutive Interpreting Quality was moderate significant. Finally, the Analysis Skill does not determine the quality of consecutive interpreting of the participants.

Keywords: High order thinking skills, interpretation quality, consecutive interpretation

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, cada vez resulta más desafiante poder hacer que el estudiante razone, analice, critique, evalúe, juzgue y así pueda crear soluciones innovadoras ante problemas de diversa complejidad. Este desafío se presenta aún con mayor intensidad cuando el intérprete debe resolver problemas de comunicación de manera inmediata, sin opción a detenerse a analizar la situación o contexto para luego derribar la barrera idiomática y cultural entre dos o cien personas. Pues, el traductor e intérprete tienen la difícil tarea de lograr establecer una comunicación efectiva entre dos personas que provienen de diversos contextos de índole idiomático, cultural, social, regional y/o geopolítico. El intérprete en formación no sólo requiere de un alto dominio de la competencia lingüística, como se suele creer míticamente, sino de un conjunto de subcompetencias entre las cuales se encuentran aquellas referidas a la subcompetencias extralingüística, instrumental, estratégica, etc. que integran la denominada **competencia traductora**, según el grupo PACTE (2001). Sin embargo, incluso cuando los estudiantes logran adquirir esta competencia, además de conocimientos de técnicas para cada etapa del proceso interpretativo, existe aún una serie de dificultades que el estudiante enfrenta y no le permiten rendir una interpretación de calidad.

Descripción de la realidad problemática

La presente tesis titulada Las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de la interpretación consecutiva inglés-español en los estudiantes de la Universidad Ricardo Palma partió de la inquietud al intentar entender por qué los estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación del área de inglés poseen desempeños tan distintos incluso cuando poseen el mismo nivel de competencia traductora. De hecho, los estudiantes de este nivel adquieren los mismos conocimientos asociados a técnicas y estrategias de interpretación; sin embargo, estos desempeños tan disímiles parecieran no depender únicamente de tales competencias puesto que continúan presentando problemas de comprensión, análisis y reformulación durante sus evaluaciones de interpretación en el modo consecutivo inglés-español. No obstante, para comprender mejor dicha problemática, resulta necesario explicar, en primer lugar, acerca de la labor de un intérprete profesional.

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado y de eso a casi nadie le queda duda. De forma directa o indirecta hemos experimentado lo que significa estar presentes en diversos lugares a la vez o estar dialogando con personas ubicadas en diversas partes del mundo. Aunque la ciencia y la tecnología han logrado eliminar las barreras que separaban a las personas, como bien ya lo había expresado Seleskovitch (1978, p.1), todavía existe una sola que no se ha podido mecanizar: nos referimos a la barrera idiomática. Es ahí donde entra a tallar la labor del intérprete o experto en traducción oral.

¿Qué es la traducción e interpretación? Ambos términos, por lo general, se utilizan indistintamente, pues desde un punto de vista semántico, Seleskovitch (1987) considera que la traducción y la interpretación consisten básicamente en

un proceso similar debido a que comparten el mismo objetivo, se rigen bajo el mismo principio e incluso podrían basarse en la misma teoría. Esta idea no se aleja de la verdad. La traducción y la interpretación se refieren a aquel acto de comunicación que implica la transferencia de ideas, sentidos y/o significados de una lengua a otra; entiéndase que se indica ideas, sentidos y/o significados, no se mencionan palabras. Ahora bien, si bien hablamos de dos actividades indisociables, sí existe una marcada diferencia entre ambas. Este quiebre radicaría en que, mientras un traductor trabaja con textos escritos para producir más textos escritos, un intérprete trabaja con mensajes orales para producir más mensajes orales. No obstante, no podemos afirmar de manera categórica que la traducción es escrita y la interpretación es oral, ya que esta idea excluiría a la interpretación de señas (Pöchhacker, 2016).

En ese contexto, el campo de acción más común del intérprete es cuando realiza la traducción oral durante conferencias, reuniones entre autoridades de gobierno o mandatarios de distintas lenguas, cumbres y ferias internacionales, ruedas de negocios, discursos políticos, entrevistas, cursos de capacitación, etc.

Cuando hablamos de la interpretación, debemos identificar sus distintas modalidades. Jiménez (1999) las clasifica en dos tipos según su temporalidad, es decir, de acuerdo con el momento en que el intérprete reformula las ideas. Aquí nos referimos a la interpretación consecutiva y la interpretación simultánea. La interpretación consecutiva es un modo de interpretación en la que el orador de lengua A rinde su discurso por unos segundos o minutos y pausa para que el intérprete reproduzca el contenido de aquel fragmento del discurso, pero en lengua B. Por otro lado, la interpretación simultánea se refiere al modo en el que el orador emite su discurso en lengua A sin pausa alguna y el intérprete – por lo

general valiéndose de equipos (cabina de interpretación) – interpreta el discurso hacia la lengua B de una sola corrida. De acuerdo con la explicación anterior, se ilustra de manera clara que la principal diferencia entre la interpretación consecutiva (IC) y la interpretación simultánea (IS) reside en la inmediatez.

En la formación de intérpretes profesionales, se imparte en primer lugar la práctica de la interpretación consecutiva, es decir, aquella en la que el orador pausa para que el intérprete proceda con la transferencia de ideas. Este mensaje oral traducido debe transmitirse cumpliendo ciertos criterios para considerarse de calidad; y, para garantizarla no basta con poseer un buen manejo de una lengua extranjera y lengua materna; sino más bien, de un conjunto de subcompetencias que se desprenden de la competencia traductora. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, el manejo de conocimientos biculturales y temáticos (competencia extralingüística), el manejo de fuentes de documentación y herramientas (competencia instrumental), conocimiento del mercado laboral (competencia ocupacional), entre otras (Galan-Mañas, 2015, p.68).

Además de este conjunto de subcompetencias, el intérprete debe contar con una serie de habilidades y técnicas específicas para cada modalidad. Pero, ¿qué es lo que hace un intérprete para interpretar? En términos concretos, escucha el mensaje en la lengua A, comprende/analiza, memoriza – espera la pausa del orador– y luego reproduce el mensaje en la lengua B. Parece ser un proceso simple, sin embargo, estas acciones requieren de suma concentración, alta capacidad de análisis, síntesis, rapidez mental y verbal, conocimientos de oratoria, memoria o buena retención, y demás habilidades cognitivas, sobre todo, aquellas que requieren cierto nivel de abstracción.

El taller de Interpretación Inglés III de la Universidad en mención es el tercer curso de la línea de cuatro cursos dedicados a la interpretación; siendo el primer curso introductorio a los distintos tipos de interpretación con contenido teórico-histórico y de habilidades de oratoria y escucha activa; el segundo curso de interpretación está enfocado en la introducción a la interpretación consecutiva mediante ejercicios de memoria con discursos de índole general; el tercer curso se centra en el aprendizaje de técnicas específicas para cada parte del proceso interpretativo, apoyado en el modelo de los esfuerzos de Gile (2009), y se emplean discursos generales y especializados. El cuarto y último curso de interpretación se centra en la interpretación simultánea de discursos principalmente especializados.

Para la presente investigación se eligió el tercer curso ya que es el curso en el que los estudiantes alcanzan un mejor dominio teórico-práctico de la interpretación consecutiva. Aun cuando se descarta un deficiente dominio de la lengua extranjera, todavía existen muchos problemas relacionados con (1) la comprensión, entendida como una escucha activa y análisis; (2) la memoria, entendida como la codificación, retención y recuperación de información (Melton, 1963) y (3) la reformulación, entendida como la producción del discurso oral. Los estudios de retención de información (memoria) han demostrado que mientras más insignificante sea el mensaje o la información, se necesitará de mayor tiempo para que esta información se fije, se almacene en la memoria; y, por ende, se recupere posteriormente (Seleskovitch 1978, p.31). Es así que, para garantizar una buena reformulación, se debe primero asegurar una buena retención de información, pero si no se entiende o analiza correctamente, resultará más difícil

poder retener esa información. Por ende, una buena escucha activa y análisis garantizarán una mejor producción discursiva.

Los estudiantes de los cursos de Interpretación de Inglés III, incluso cuando demuestran tener una buena competencia traductora, durante su reformulación se evidencian omisiones importantes o errores de sentido y reformulación que reducen la calidad de la interpretación. Por el contrario, también existen estudiantes con un bajo dominio de la competencia traductora pero muchas veces demuestran luego una mejor calidad interpretativa. La mayoría de estudiantes entienden los audios a nivel lingüístico y extralingüístico, pero al parecer, durante la etapa de análisis es donde surgen los inconvenientes que luego se evidencian en una reformulación deficiente que está colmada de falta de coherencia y cohesión, omisiones negativas, ideas mal organizadas, intenciones mal interpretadas, errores de sentido, estilo, etc. Esta situación suele estar cargada de mucha frustración para el estudiante y ello conlleva a cierta desmotivación.

Estos errores podrían o no estar relacionados con problemas en los procesos de análisis y síntesis de la información; y, estos procesos, a su vez, se tratan de operaciones de un alto nivel de abstracción o, tal como las denomina Bloom (1956), habilidades cognitivas de orden superior.

Los docentes de otras áreas, carreras e incluso de otros niveles educativos (básica y superior) señalan que los estudiantes cada vez presentan mayores dificultades de comprensión, análisis, síntesis de textos escritos. Parga (2007), por ejemplo, manifiesta que, los estudiantes pueden leer las palabras, pero no pueden pensar en las palabras analítica y sintéticamente, ni inferir a partir de ellas. Esta situación se asemeja a lo que sucede durante la interpretación consecutiva, solo que, en lugar de palabras escritas, con la opción de volver a

leerlas y referirse a ellas, los estudiantes de interpretación escuchan los discursos orales por única vez, y no logran comprenderlos a un nivel inferencial y/o crítico pues las condiciones probablemente sean menos comunes ya que el canal (escrito – oral) es distinto y ello podría dificultar aún más la situación.

De esta manera, se consideró necesario indagar si existe alguna relación entre el dominio de las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español.

Los resultados permitieron conocer cómo enfocar la didáctica de la interpretación y, con ello, poder diseñar algún programa de intervención futuro para lograr mejores resultados. Incluso, se podría anticipar quiénes podrían tener una mejor disposición para interpretar en la modalidad consecutiva. En este caso, se estableció desarrollar un estudio no experimental de nivel correlacional.

Formulación del problema:

La realidad problemática descrita nos permitió formular las siguientes interrogantes:

Problema general

¿Qué relación existe entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma?

Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre la habilidad de análisis y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP?

- ¿Qué relación existe entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP?
- ¿Qué relación existe entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

Objetivos específicos.

- Determinar la relación entre la habilidad de análisis y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.
- Identificar la relación entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.

- Definir la relación que existe entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.

Justificación de la investigación

La finalidad del presente trabajo de investigación consistió en determinar la relación que existe entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

La importancia de este trabajo radicó en comprender con mayor certeza si existe relación entre el dominio de estas habilidades cognitivas y la calidad de la interpretación consecutiva puesto que de esta forma se puede reorientar la formación del intérprete desde los primeros ciclos y así diseñar nuevas estrategias y técnicas que sean más efectivas para el desarrollo de dichas habilidades que acompañen la adquisición de la competencia traductora.

Para llevar a cabo el presente estudio, los estudiantes fueron evaluados en un primer momento para medir sus habilidades cognitivas de orden superior (análisis, evaluación y creación). Esta evaluación se realizó en el idioma español ya que si se usaba el idioma extranjero (inglés), la competencia lingüística pudo haber interferido en los resultados. La segunda evaluación consistió en la interpretación consecutiva de inglés a español de un discurso narrativo sobre un tema conocido (Seleskovitch y Lederer, 1989) para calificar la calidad interpretativa según ciertos parámetros que fueron adaptados pero que se basaron principalmente en Collados, Pradas, Stévaux & García (2007). Es así que

este estudio, además, ha propuesto un instrumento de evaluación en la didáctica de la interpretación, basado en tres ejes que a su vez se dividieron en parámetros y estos en criterios. Este instrumento representa también un aporte importante en la didáctica de interpretación para medir la calidad interpretativa.

Desde un aspecto teórico-didáctico, los resultados de este estudio aportan conocimientos significativos en los estudios de la didáctica de interpretación e incluso en la didáctica de traducción y la influencia de las habilidades cognitivas de orden superior en el alto desempeño de la interpretación y traducción. Existen estudios relacionados con las capacidades cognitivas generales pero consideradas como las capacidades de razonamiento o nivel de coeficiente intelectual; mas no existen estudios en donde, de manera específica, se haya empleado habilidades de orden superior, como las propuestas en la taxonomía de Bloom y Anderson (2001), que facilita no sólo construir aprendizaje mediante la definición de objetivos claros, sino también permite evaluar cada uno de ellos y medir con mayor certeza el avance de los estudiantes.

Asimismo, desde una perspectiva más amplia, al corroborarse la relación entre ambas variables, se puede predecir qué sujetos podrían tener un mejor desempeño en la disciplina de la interpretación o, incluso, quiénes podrían estar más aptos o no para iniciarse en la formación de la interpretación.

Además, el presente estudio no sólo permitió desarrollar un nuevo enfoque didáctico desde los primeros ciclos de la carrera de Traducción e Interpretación; sino también dirigir y orientar los ejercicios de preparación hacia el desarrollo del pensamiento analítico (habilidad de análisis), el pensamiento crítico (habilidad de evaluación) y el pensamiento creativo (habilidad de creación). De esta forma, podemos apuntar a mejorar el desempeño y la calidad traslativa-interpretativa.

Los docentes, además, podrían tomar decisiones más acertadas al elaborar y establecer las unidades y contenido de los cursos de la línea de interpretación en los distintos idiomas. Asimismo, se podría ahondar aún más en la investigación para confirmar las estrategias y técnicas didácticas más apropiadas para desarrollar el dominio de las habilidades cognitivas en el estudiante. Su aporte y relevancia se enfocó en la mejora de la formación de intérpretes consecutivos, principalmente. Sin embargo, no se ha descartado la posibilidad de que la relación sea la misma en el caso de la interpretación simultánea.

Con ello, los beneficiarios directos son los alumnos de los cursos de Interpretación no sólo del área de inglés, sino de las otras áreas idiomáticas. Los beneficiarios indirectos potenciales son los docentes de interpretación de las diversas áreas idiomáticas quienes podrían diseñar estrategias y técnicas que apunten al dominio de las habilidades cognitivas de orden superior, generando, así, motivación para seguir investigando en esta área replicando el presente estudio en muestras más grandes incluso. De igual manera, este beneficio se reflejaría significativamente en los estudiantes de interpretación consecutiva de las diversas casas de estudio universitario.

Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones se debió a la carencia tecnológica para la grabación de video de la interpretación consecutiva como parte del proceso de recojo de datos. No se pudo contar con la posibilidad de grabar y evaluar alumno por alumno debido a la poca disponibilidad tecnológica y de recursos; sin embargo, esta dificultad fue subsanada con una evaluación grupal mediante el uso del laboratorio de idiomas de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la universidad en mención. En este proceso, se evaluaron a todos los alumnos,

grupo por grupo, en donde sólo se recogió datos auditivos más no visuales; por tanto, algunos aspectos paralingüísticos importantes sobre todo en lo que respecta a la interpretación consecutiva quedaron excluidos del presente estudio. Otra de las limitaciones se asoció a la escasa disponibilidad de estudios previos sobre la interpretación consecutiva; puesto que la mayoría de estudios, hoy en día, se desarrollan con la variable de interpretación simultánea. Asimismo, resultó difícil encontrar estudios con las mismas variables; no obstante, se utilizaron antecedentes en donde al menos se emplearon una de las dos variables del presente estudio.

Finalmente, el diseño al ser correlacional sólo se limitó a establecer la relación que existe entre las variables correspondientes.

Viabilidad de la investigación

El presente trabajo de investigación fue considerado viable debido a que se dispuso de los recursos necesarios tanto humanos como materiales, pues es un trabajo que no requirió de grandes recursos económicos ni humanos.

A pesar de las limitaciones descritas en el apartado anterior, estos factores se pudieron manejar gracias al uso del software SANAKO que permitió grabar el audio de hasta 35 alumnos en simultáneo en el Laboratorio de Idiomas. Esta opción facilitó el recojo de datos de manera fiable para el posterior análisis de datos.

Finalmente, los horarios de los alumnos permitieron que los grupos o secciones del curso de Interpretación Inglés III fueran evaluados bajo las mismas condiciones. Asimismo, con respecto a la poca disponibilidad del laboratorio de idiomas, gracias al apoyo y a la constante comunicación de los docentes de los otros grupos fue posible que esta dificultad haya sido superada. Ante este

panorama, nos preguntamos qué otras habilidades cognitivas requiere desarrollar el estudiante para poder superar dicha problemática. Esta investigación buscó relacionar las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español, y por ello se planteó la siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas en la Universidad Ricardo Palma?

De esta manera, la presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español; así como definir la relación entre la calidad de interpretación consecutiva inglés-español con cada habilidad cognitiva de orden superior de acuerdo con la Taxonomía de Bloom y Anderson (2001), es decir, las habilidades de análisis, evaluación y creación; esto como parte de los objetivos específicos.

En la revisión de los antecedentes se encontraron investigaciones que sólo se relacionaban con una de las dos variables de este estudio. Con respecto a la variable de calidad de interpretación, se hallaron diversos estudios que medían la calidad interpretativa, pero en la modalidad simultánea más no consecutiva; además muchos de estos trabajos sólo midieron la percepción de los participantes con respecto a la calidad a través de encuestas. Con respecto a la variable de habilidades cognitivas de orden superior, sólo se hallaron antecedentes en donde se evaluaban habilidades cognitivas generales, de razonamiento o el coeficiente intelectual. Sin embargo, se encontró un estudio

realizado en Malasia en el 2011 en donde se midieron las habilidades cognitivas de orden superior según Marzano para lo cual los estudiantes, desde su punto de vista, debían definir si consideraban si dominaban dichas habilidades situándolas en cuatro niveles. Nuevamente, en este trabajo se pudo medir la percepción de los estudiantes más no las habilidades de manera objetiva. Por lo tanto, se trató de antecedentes que se relacionaron de manera colateral y parcial con la presente investigación.

Como hipótesis general, se planteó lo siguiente: «Existe una relación lineal entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP», en la que notamos la presencia de dos variables: habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español.

Las habilidades cognitivas de orden superior se refirieron a aquellas operaciones mentales complejas que llevan al estudiante a resolver problemas o enfrentar situaciones de altos niveles de abstracción. Sus dimensiones se basaron en la Taxonomía de Bloom y Anderson (2001): análisis (capacidad de diferenciar, organizar y distribuir); evaluación (capacidad de revisar, argumentar, juzgar) y creación (capacidad de generar, planificar, producir). Por otro lado, la calidad de interpretación consecutiva implicó ese conjunto de características y propiedades inherentes a la interpretación; para ello se identificaron tres grandes ejes. El primer eje se refirió al contenido del discurso en donde la interpretación del estudiante cumplió con (1) la adecuación semántica, es decir, mantuvo el mismo sentido del mensaje original; (2) la completitud del discurso, es decir, el estudiante

mencionó la mayor cantidad de unidades de sentido sin cometer omisiones negativas, y (3) los parámetros de cohesión, en donde el estudiante demostró utilizar conectores para darle coherencia al discurso. El segundo eje correspondió a la forma, y se definió por (1) la adecuación lexical, en donde el estudiante demostró emplear equivalencias funcionales y dinámicas; (2) el estilo, referido al uso de un buen registro de lengua; y (3) la voz, definida de acuerdo con los parámetros de volumen, fluidez, entonación y vocalización; finalmente, el tercer eje correspondió a las estrategias empleadas por el estudiante que abarcó la (1) aplicación de técnicas y (2) el aspecto actitudinal.

La importancia del presente estudio residió principalmente en poder brindar un nuevo enfoque en la didáctica de la interpretación ya que permite reencauzar líneas de investigación teórico-didáctica y rediseñar estrategias y técnicas que ayuden a potenciar las habilidades cognitivas de orden superior pero orientadas a complementar la adquisición de la competencia traductora. Su aporte radicó en mejorar la formación de intérpretes cuya demanda laboral crece continuamente a la par con el desarrollo económico del país y la globalización en general.

Además, con este trabajo se ofrecieron dos propuestas de evaluación tanto para las habilidades de orden superior como para la calidad de interpretación consecutiva validadas tanto por juicio de expertos como por el análisis de fiabilidad de Combrach. Dentro de las limitaciones encontradas tuvimos aquellas asociadas a la tecnología pues sólo se procedió a evaluar la calidad desde un aspecto meramente auditivo más no visual, excluyendo detalles importantes pertenecientes al lenguaje paralingüístico, sobre todo en caso de la interpretación de modo consecutivo. Así también, aun cuando las muestras en los estudios de interpretación no suelen ser tan extensas por su misma naturaleza, para que el

presente estudio adquiriera todavía mayor validez externa, se podría replicar en muestras más grandes y así corroborar nuestros resultados.

El diseño utilizado para este estudio ha sido no experimental, descriptivo-analítico; correlacional de corte transversal. La población estuvo conformada por alumnos matriculados en el taller de Interpretación Inglés III del año 2016 que ascendió a 42 estudiantes. Para la muestra se contó con la participación de 38 alumnos de IX ciclo inscritos en el curso en cuestión quienes pudieron completar las dos pruebas correspondientes.

En el primer capítulo de este estudio, se describió el contexto de la problemática y el motivo por el cual surge el interés por investigar la relación entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva; asimismo, se planteó el problema de investigación y los objetivos respectivos. En el segundo capítulo se incluyeron los antecedentes y se desarrolló el marco teórico, el mismo que dio sustento al planteamiento de la hipótesis, la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y al análisis de los resultados. En este mismo capítulo se desarrollaron las bases teóricas para cada variable de investigación y sus distintas dimensiones. En el tercer capítulo se presentó el diseño metodológico en donde se explicó de qué forma se obtuvo la información, se describió la muestra y los dos instrumentos aplicados para la etapa de recolección de datos. El cuarto capítulo presentó los resultados que se explican desde una perspectiva descriptiva y estadística. Finalmente, el capítulo quinto presentó la discusión de los resultados, se incluyeron las conclusiones a las que se llegaron, así como las recomendaciones de acuerdo con los datos obtenidos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la investigación

Con respecto a los antecedentes del presente trabajo de investigación, no se hallaron estudios que guarden relación directa con las variables de este estudio, es decir, que establezcan correlación entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español. No obstante, sí existen algunos antecedentes relacionados con una de las dos variables. La variable de habilidades cognitivas de orden superior posee una menor cantidad de antecedentes que la variable de calidad de interpretación. Sin embargo, con respecto a esta última variable, la mayoría de estudios apuntan a la investigación asociada a la interpretación simultánea y no a la interpretación consecutiva. Cabe además señalar que la mayoría de estudios realizados en calidad de interpretación se desarrollaron desde la perspectiva del mercado; es decir, la calidad de interpretación ha sido evaluada por usuarios finales o por otros intérpretes profesionales. Sin embargo, como bien lo indica Soler (2006), **la calidad de interpretación desde la perspectiva didáctica** o de la formación es uno de los grandes temas ausentes de la investigación en interpretación.

Asimismo, la mayoría de los antecedentes consultados provienen del extranjero ya que a nivel nacional casi no se halló estudios relacionados con dichas variables.

En relación con la **variable 1**: habilidades cognitivas de orden superior presentamos:

1. La tesis de Serrano Aldana (2012) sustentada en la Universidad de Piura bajo el título de El desarrollo de habilidades cognitivas en el área de historia, geografía y economía mediante el uso de la WebQuest: Una propuesta didáctica para alumnos de segundo de secundaria de la I.E. “Los Álamos de Lima -Perú” es un estudio que tiene por objetivo desarrollar habilidades cognitivas en las áreas mencionadas mediante el uso de la WebQuest que es un recurso creado por el profesor estadounidense Bernie Dodge y que es definido como una actividad de investigación a partir de información de la red. Esta investigación es de tipo cualitativo descriptivo en la modalidad de investigación – acción en la que participaron 27 alumnos matriculados de segundo año de educación secundaria de entre 12 y 13 años de edad. Para ello, se midieron las habilidades cognitivas en dos partes, con un examen parcial y un examen final posterior a la aplicación del WebQuest dentro de un proyecto de 7 semanas de duración aproximadamente. Para clasificar los resultados se emplearon 3 categorías: a partir de un 65 % se consideró como *logro de la habilidad cognitiva*; entre un 45 y 64 % se le consideró como un logro *en proceso de adquisición de la habilidad cognitiva*; y del 0.0 % a un 44 % la consideración fue de un *no logro de la habilidad cognitiva*. Según los resultados de la última

evaluación, los estudiantes lograron incrementar sus habilidades cognitivas, de tal forma que, los valores para el logro de desarrollo de la habilidad cognitiva van de 48.1 % hasta 77.8 %, con respecto al avance del proceso, los valores van desde 3.7 % hasta 25.9 % y los valores del no logro de la habilidad cognitiva van desde 18.5 % hasta 29.6 %. Dentro de las habilidades medidas se encuentran: describir, fundamentar, explicar (a), analizar, identificar (a), definir, elaborar, indicar, explicar (b) e identificar (b) sumando un total de 10 enunciados y/o criterios.

Si bien la investigación se centró principalmente en el desarrollo antes que la evaluación de las habilidades cognitivas, resulta interesante considerar que se emplearon tres escalas para definir el logro o dominio de las habilidades cognitivas (logrado, en proceso, no logrado). No obstante, consideramos que, para nuestro estudio de investigación, el usar sólo tres escalas para medir las habilidades de orden superior y/o la calidad de interpretación consecutiva, podría crear la tendencia de incluir a todos los estudiantes en la categoría de «en proceso» sin poder definir con mayor precisión el nivel al que pertenece su desempeño.

2. Los autores Macnamara, B.N., Moore, A.B., Kegl, J.A., & Conway, A.R.A. (2011) llevaron a cabo un estudio exploratorio denominado: *Domain-general cognitive abilities and simultaneous interpreting skill* (Dominios cognitivos generales y la competencia de interpretación simultánea). En este estudio se analizaron los dominios cognitivos generales que podrían predecir la competencia interpretativa en el

modo simultáneo. Se trató de 29 intérpretes de lenguaje de señas e inglés de los Estados Unidos, cuyas edades oscilaban de 20 a 60 años. Sus experiencias laborales variaban de 6 meses a 35 años. Para este estudio se formaron dos grupos: el primero con una alta competencia interpretativa en la mayoría de situaciones (n:15) y el segundo considerado como menos competente en la mayoría de situaciones (n:14). La competencia interpretativa fue definida como la capacidad de desempeñarse adecuadamente en el proceso interpretativo: comprensión, producción discursiva, equivalencia del mensaje y la habilidad de desempeñarse con flexibilidad en situaciones diversas. Dentro de los dominios cognitivos generales se consideraron: la velocidad de procesamiento, la velocidad psicomotora, el control cognitivo y la habilidad de cambio de disposición mental, la inteligencia fluida, la capacidad de memoria de trabajo, la flexibilidad mental, así como diversas medidas de personalidad como la orientación de asumir riesgos y el estilo de integración de emoción y cognición, y la motivación intrínseca para asumir tareas cognitivas complejas. No se consideraron aspectos como comportamiento ético, madurez, actitudes frente a los colegas o clientes u otros aspectos similares. Para medir las siete capacidades cognitivas se utilizaron las Matrices Progresivas Avanzadas de Raven (Raven, 1962) para medir la inteligencia fluida y razonamiento; Pruebas de Conexión (Salthouse et al., 2000), Comparación Carta (Salthouse & Babcock, 1991) para medir la velocidad de procesamiento cognitivo; Comparación de Patrones (Salthouse & Babcock, 1991) empleada también para medir la

velocidad de procesamiento cognitivo, Prueba de Symmetry Span (Unsworth et al., 2005) y una versión computarizada de la Prueba Wisconsin Card Sorting (Grant & Berg, 1948).

Como resultado se obtuvo que el presentar altos niveles de flexibilidad mental, procesamiento cognitivo y velocidad psicomotora, así como la habilidad de cambio de disposición mental, un bajo nivel de percepción de riesgo y una capacidad de memoria de trabajo incrementaría la posibilidad de que una persona pueda poseer una alta competencia interpretativa. El estudio también sugirió que los dominios cognitivos generales podrían predecir la competencia interpretativa antes de que se reciba la formación en la línea de la interpretación (Macnamara, B.N., Moore, A.B., Kegl, J.A., & Conway, A.R.A., 2011, p.124).

El aspecto limitante de este antecedente es que se centró principalmente en evaluar los dominios cognitivos generales, mas no en definir qué es lo que implica una alta o baja competencia interpretativa. De acuerdo a este antecedente, calidad se definió como una buena comprensión, producción discursiva, equivalencia del mensaje y la habilidad de desempeñarse con flexibilidad en situaciones diversas. Consideramos que estos criterios no son suficientes para poder replicarlos en la evaluación de calidad interpretativa. No obstante, esta investigación constituye un antecedente importante debido a que estableció la relación que existe entre los dominios cognitivos generales y la competencia interpretativa en el modo simultáneo lo que nos llevó a inferir que las habilidades cognitivas de orden superior podían también tener una relación directa con la

capacidad interpretativa en el modo consecutivo y, por ende, cuando hablamos de capacidad, existe una mayor probabilidad de que el desempeño sea de mayor calidad.

3. Se cuenta también con un trabajo de investigación realizado por Mei-Hui Chen (2015) de la Universidad Shih Chien University Kaohsiung Campus en Taiwán titulado *Theoretical Framework for Integrating Higher-order Thinking into L2 Speaking* (Marco teórico para la integración del pensamiento de orden superior en la producción verbal de una segunda lengua). En este trabajo se sustenta que diversos estudios empíricos han demostrado que el uso de la técnica de preguntas asociadas a las habilidades de orden superior es efectivo para el desarrollo cognitivo y la producción verbal de una segunda lengua; sin embargo, el uso exclusivo de las preguntas podría representar ciertas desventajas; es así que, en este estudio se propuso el diseño de un marco que incluyó las preguntas de los docentes, debates grupales y la generación de preguntas del estudiante considerando el tiempo de espera, la reformulación de preguntas (repetición, parafraseo y simplificación) y el uso estratégico de preguntas de sondeo. Las preguntas de orden superior se definieron de acuerdo con la taxonomía de Bloom (1956) que incluye seis categorías cognitivas: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, siendo las últimas tres categorías las de orden superior. La primera parte de este trabajo consistió en la formulación de preguntas; una vez presentada la pregunta se aplicó un tiempo de espera aproximado de 10 segundos para que los estudiantes

comprendieran la pregunta, formen una idea y determinen la respuesta. Usaron tres tipos de respuestas: la no respuesta (ausencia de respuesta), la respuesta restringida (respuesta breve sin justificación) y la respuesta elaborada (respuesta que incluye explicación). Esta última corresponde a las categorías de análisis, síntesis y evaluación según la taxonomía de Bloom (1956). La segunda parte consistió en el debate grupal donde ocurre la interacción, que, a su vez, promueve el uso de enunciados más elaborados y el pensamiento de orden superior. La tercera parte comprendió la generación de preguntas de parte del estudiante quien las formuló en búsqueda de clarificación o indagación para la resolución de algún problema. Participaron dos grupos de clases de inglés: un grupo experimental (con la intervención) y un grupo control. Se desarrollaron cuatro tipos de tareas entre las cuales se encuentran 5Ws (Butterworth & O'Conner, 2005), *Odd One Out* (el factor que no corresponde) (Leat, 1998), *Make-Up-A-Story* (crea una historia) y *Guess What I Say* (adivina lo que digo). La competencia lingüística oral de la segunda lengua se midió mediante el examen internacional del IELTS del cual sólo se utilizó la parte correspondiente a *Speaking*. Los resultados demostraron que las tareas cognitivas de la parte I y II del marco surte efectos significativamente positivos en la competencia lingüística oral de la segunda lengua y los efectos y el desempeño de pensamiento de orden superior son perdurables (Chen, 2015). Con este antecedente no sólo se enfatizó en la importancia del dominio de las habilidades de orden superior sino también su significativa influencia en la creación discursiva en una segunda

lengua, lo que se asemeja a la situación de la interpretación consecutiva, sólo que, en lugar de crear un discurso a partir de una pregunta, se *recrea* el mismo mediante la comprensión del discurso original, su análisis y reformulación. Además, así como en este estudio se ha empleado el examen internacional del IELTS para medir la competencia oral en el idioma extranjero (*speaking*), nosotros empleamos el mismo examen, pero para evaluar la competencia auditiva o escucha activa del idioma extranjero con lo que pudimos diagnosticar de antemano el nivel en el que se encontraban los estudiantes. De esta manera nos centramos sólo en nuestras dos variables: la calidad interpretativa y las habilidades cognitivas de orden superior sin que ambas se vieran afectadas o alteradas por un bajo dominio de la competencia lingüística del estudiante.

4. Se halló el trabajo de investigación realizado en el año 2011 por los investigadores Mei Heong, Othman, Bin Md Yunos, Tze Kiong, Bin Hassan y Binti Mohamad, titulado: «*The Level of Marzano Higher Order Thinking Skills among Technical Education Students*» (El nivel de las habilidades cognitivas de orden superior de Marzano en los estudiantes de educación técnica). Este estudio tuvo por objetivo identificar el nivel de las habilidades de orden superior según Marzano en los estudiantes de Educación Técnica de la Facultad de Educación Técnica de la Universidad Tun Hussein Onn de Malasia. En este estudio participaron 158 estudiantes seleccionados aleatoriamente. Como instrumento de investigación se empleó un cuestionario adaptado de las Rúbricas de Marzano para las Situaciones o Tareas Específicas (1992). Este

cuestionario comprendió 44 ítems con una escala de 4 niveles de habilidades (bajo, medio, moderado y alto). Se trató de un trabajo de investigación de tipo cuantitativo. Se consideraron 13 habilidades de orden superior de acuerdo con Marzano, entre las cuales se encuentran: la comparación, clasificación, inducción, deducción, análisis del error, construcción, análisis de perspectivas, abstracción, toma de decisiones, investigación, resolución de problemas, experimentación e invención. Los resultados arrojaron que los estudiantes perciben que poseen un nivel moderado de investigación, experimentación, comparación, deducción, construcción, inducción e invención. Sin embargo, las habilidades de toma de decisiones, resolución de problemas, análisis de error, abstracción, análisis de perspectivas y clasificación se registraron en un nivel bajo. Como resultado se halló que existe una relación positiva bastante baja entre el nivel de habilidades cognitivas de orden superior de Marzano y el género, desempeño académico y el estatus socioeconómico. Además, según este estudio, no existe diferencia estadística significativa en el género, el desempeño académico y el estatus socioeconómico con respecto a dichas habilidades; aunque sí existe una diferencia significativa en el estado socioeconómico en el nivel de toma de decisiones.

Si bien este antecedente nos confirmó que no existen diferencias de niveles de habilidades cognitivas de orden superior entre estudiantes de diferentes géneros, logros académicos o estatus socioeconómico, los datos recogidos se centraron principalmente en medir la percepción

de los estudiantes y no en evaluar de manera concreta estas 13 habilidades de acuerdo con la clasificación propuesta por Marzano para así poder identificar de manera objetiva el nivel de dichas habilidades de cada sujeto.

En relación con la **variable 2**: Calidad de la interpretación consecutiva, presentamos:

1. Bühler (1986) con «Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters». En este caso, se encuestó a 47 profesionales de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC), asociación fundada en 1953 cuya sede principal se encuentra en Ginebra. Cabe destacar que se trató de 41 intérpretes profesionales y 6 miembros del Comité de Admisiones y de Clasificación Lingüística (CACL) de la AIIC. Esta encuesta estaba centrada en analizar las **expectativas** de los sujetos entrevistados sobre la **calidad de una interpretación de conferencia**; aunque, como bien lo señala Soler (2006), lo que en realidad se pretendía era conocer la opinión de dichos profesionales respecto a los criterios que la misma asociación planteaba. Para ello, en la encuesta se propusieron 16 parámetros entre los que se encontraban los parámetros lingüísticos de contenido y forma, y extralingüísticos cuya relevancia debía evaluarse en una escala de cuatro alternativas: muy importante, importante, poco importante e irrelevante. Dentro de los aspectos lingüísticos se encontraban:
 - a. Acento nativo

- b. Voz agradable
- c. Fluidez en la presentación
- d. Coherencia interna de la presentación
- e. Transmisión del sentido del discurso original
- f. Transmisión completa del discurso original
- g. Uso gramatical correcto
- h. Terminología adecuada
- i. Estilo apropiado
- a. Dentro de los elementos extralingüísticos, tenemos:
- j. Preparación a fondo de la conferencia
- k. Resistencia
- l. Aplomo
- m. Aspecto agradable
- n. Fiabilidad
- o. Capacidad de trabajar en equipo
- p. 16)Reacción positiva de los delegados.

Con respecto a los resultados, se obtuvo que el 96 % de los entrevistados indicaron que el parámetro con categoría «muy importante» era la **transmisión del sentido del discurso original**; mientras que la **coherencia interna de la prestación** (83 %) y la **terminología adecuada** (49 %) ocuparon el segundo y tercer lugar respectivamente. El cuarto y quinto lugar fueron ocupados por el parámetro relacionado con la **fluidez** y el **uso gramatical correcto**. Los parámetros formales como acento nativo y voz agradable, en cambio, ocupaban los últimos lugares de la lista (Errico, 2015).

La importancia de este antecedente es que marcó la base para replicar otros estudios relacionados con la calidad de la interpretación mediante la adaptación y reducción de parámetros como lo veremos en los antecedentes siguientes.

2. Ingrid Kurz (1989, 1993, 1994, 1996) con «*Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups*» es quien comienza a insertar la idea de calidad, pero desde la perspectiva del usuario. Kurz (1989) utilizó 8 de los 16 criterios de Bühler con usuarios del servicio de interpretación. Su objetivo consistió, sobre todo, en comprobar la hipótesis de Bühler quien aducía que los criterios de calidad de interpretación definidos por los mismos intérpretes también reflejaban las expectativas de los usuarios finales (Kurz, 2001). En este estudio participaron 47 delegados de una conferencia médica, a quienes se les proporcionó un cuestionario en inglés y alemán.

Los sujetos encuestados debían enumerar los primeros ocho criterios de la lista de Bühler según el orden de importancia que asignaran. Los resultados de este estudio empírico indicaron que **los criterios** que habían sido considerados como **muy importantes por intérpretes profesionales**, tales como el acento nativo, voz agradable y uso correcto de la gramática **habían sido considerados como los menos importantes por los usuarios** que participaron de este estudio (Ibíd.). Posteriormente, Kurz propuso la hipótesis que los resultados de este estudio posiblemente no aplicarían a todos los usuarios finales puesto que dependería de diversos factores contextuales. Esto la llevó a realizar estudios posteriores con usuarios de diversas reuniones y/o

conferencias para las cuales se empleó el mismo cuestionario. Los resultados, luego, se compararon con aquellos obtenidos en el estudio de la conferencia médica (Kurz 1993, 1994, 1996 en Kurz, 2001). Si bien los resultados fueron diversos, con respecto a los criterios de forma (uso correcto de la gramática, voz agradable y acento nativo) **la exigencia en la calidad** de interpretación de parte de los **intérpretes profesionales** que participaron en el estudio de Bühler **fue mayor que la de los delegados** de la conferencia médica. Además, sí se halló coincidencia de todos los grupos con respecto a los criterios de contenido (la transmisión del sentido, coherencia interna y terminología adecuada) (Errico, 2015). Si bien el tema de calidad se enfocó desde la perspectiva de usuarios finales o clientes, este estudio aportó significativamente en el nuestro para fines de definición de calidad. Los parámetros empleados han servido de base para la evaluación de la calidad, aunque los reajustes respondieron a la definición de calidad en el ámbito pedagógico puesto que no evaluamos a sujetos profesionales sino a sujetos en formación en la interpretación.

3. El primer trabajo sobre **calidad** en la **interpretación consecutiva** fue el de Stefano Marrone (1993) con «Quality: a shared objective». Para ello se elaboró un cuestionario de 7 preguntas para los participantes de una conferencia sobre Derecho Constitucional Comparado impartida por un profesor alemán e interpretada en consecutiva ante un público de 150 personas, de las cuales se pudo obtener 87 cuestionarios completos (Soler 2006, p.75). Las preguntas apuntaron a recoger información sobre las preferencias del público y su reacción frente a la

interpretación de segmentos de interpretación más o menos largos, la velocidad de la prestación, el impacto del cansancio, la traducción o adaptación o explicación de términos institucionales y el papel del intérprete como traductor literal o mediador cultural. Entre los resultados se halló que los **usuarios** atribuyen **mayor importancia al contenido, fidelidad y completitud de la información** en lugar de la calidad lingüística o las características prosódicas de la interpretación, por ejemplo: voz agradable; asimismo, con respecto al **papel del intérprete**, los encuestados manifestaron que este debería ser un **mediador cultural antes que un traductor literal** (Kurz, 2001, p. 400). Este trabajo confirmó que los parámetros más relevantes sobre la calidad interpretativa eran aquellos asociados al contenido, fidelidad o precisión del mensaje y completitud. En definitiva, estuvimos de acuerdo con incluirlos en los instrumentos de medición de la calidad de interpretación consecutiva.

4. Collados Aís (1998) con «La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: la importancia de la comunicación no verbal» realizó un estudio sobre la **evaluación de la calidad en interpretación simultánea**: contrastes de exposición e inferencias emocionales. El objetivo de este estudio consistió en analizar en qué medida una entonación monótona del intérprete podría aumentar los efectos negativos sobre la evaluación de la interpretación por parte de usuarios de la misma si se confronta a una entonación no monótona; así como analizar las inferencias emocionales que realizarían los usuarios a partir de la monotonía de la voz del intérprete (Gile *et al.*, 2008, p.194).

Se trató de un estudio experimental en el que la evaluación de los sujetos se realizó en dos grupos a fin de evaluar dos interpretaciones: una interpretación simultánea (IS) manipulada con entonación monótona y una IS control. El primer grupo incluyó especialistas en Psicología, Interpretación y Semiótica; mientras que el segundo se denominó el grupo de los «sujetos» y el tercer grupo lo compuso una filóloga, un estudiante de interpretación avanzada y una experta. Los grupos escucharon tres versiones de un discurso interpretado de tema jurídico de 10 minutos de duración; la primera versión era congruente con el mensaje original y presentó entonación melodiosa; la segunda era congruente, pero con entonación monótona y la tercera era incongruente, pero con entonación melodiosa. Los sujetos expuestos a esta última versión no detectaron los errores conceptuales en la interpretación aun cuando se trataba de especialistas y evaluaron la prestación mejor que el grupo que ha escuchado la versión correcta, pero con entonación monótona (Errico, 2015). De este modo, se concluyó que **la monotonía podía incidir negativamente en la calidad global** que se percibe de una interpretación, **sin tener en cuenta** cuán acertada sea con respecto a la **congruencia del contenido**. Asimismo, este parámetro de forma, considerado anteriormente como secundario en estudios previos, recobró importancia como parámetro crucial en la calidad de la interpretación. Posteriormente, Collados, Pradas, Stevaux y García (2007) con «La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia» replicaron el mismo diseño experimental adoptado por

Collados Aís (1998) y Pradas Macías (2004), empleando, esta vez, 11 parámetros que comprendieron parámetros de forma y contenido.

Los parámetros propuestos fueron:

1. Parámetro acento
2. Parámetro agradabilidad de la voz
3. Parámetro fluidez
4. Parámetro cohesión lógica
5. Parámetro transmisión correcta del discurso original
6. Parámetro transmisión completa del discurso original
7. Parámetro terminología
8. Parámetro estilo
9. Parámetro entonación
10. Parámetro dicción
11. Parámetro gramaticalidad

En este estudio participaron 197 profesores de derecho quienes formaron parte de tres estudios. El primero consistió en administrar un cuestionario sobre expectativas, es decir, lo que se espera que debe ser una interpretación; el segundo se trató de un meta-análisis de los parámetros, es decir, conocer cómo es que se conceptualiza cada uno; y el tercero comprendió en definir la evaluación de la calidad de un discurso interpretado de ámbito especializado, en este caso de derecho (Collados Aís et al., 2007, p.6-7 en Errico, 2015). Los resultados arrojados comprobaron **la importancia de los rasgos no verbales** en la evaluación en cuanto a las **expectativas** aun cuando son los que presentaron mayor variabilidad (Collados Aís et al., 2007: 218-219 en Errico, 2015). El estudio **confirmó la**

diferencia entre expectativa y éxito de una interpretación: **los parámetros formales inciden menos en las expectativas, pero parecen tener mayor peso en las evaluaciones.**

Con este último antecedente, se revaloraron los aspectos formales que muchas veces eran considerados secundarios en la formación de intérpretes. La voz y sus componentes base tales como la vocalización, modulación y entonación poseen un rol fundamental en la definición de calidad interpretativa.

1.2 Bases teóricas

1.2.1. Habilidades cognitivas

Como ya se conoce, los procesos cognitivos van encontrando distintas acepciones con el transcurrir de las décadas. En los años 90, surge el interés en las habilidades para pensar (*thinking skills*) que se definen como *ciertas capacidades mentales que permiten a las personas captar, procesar e interpretar información, y que pueden ser enseñadas* (Vásquez, 2010, p.40). Ahora bien, cuando hablamos de capacidades mentales, nos estamos refiriendo al pensamiento. Herrera Clavero (2003) advierte que cuando se habla de habilidades cognitivas nos introducimos en el estudio del pensamiento, refiriéndose a los sistemas de procesos complejos que van desde la captación de estímulos hasta su almacenaje en la memoria y su posterior utilización; el estudio de la inteligencia y su evolución, entendida como herramienta básica del pensamiento; y el estudio del aprendizaje, como cambio de comportamiento producido por la experiencia.

Para fines del presente estudio, nos centramos en el estudio del pensamiento puesto que las habilidades cognitivas de orden superior serán vistas desde la perspectiva constructivista del aprendizaje.

1.2.2 Taxonomía de Bloom y taxonomía revisada

Para poder categorizar las habilidades cognitivas, fue necesario repasar la Taxonomía de Bloom. Krathwohl (2001) narra que Benjamin S. Bloom reunió a un grupo de especialistas estadounidenses con la finalidad de uniformizar la forma de medir los objetivos educacionales a nivel universitario. Este grupo se reunía dos veces al año desde 1949 para realizar las revisiones y avances correspondientes, así como para planificar objetivos. Es en el año 1956 cuando se publica la versión final con el título: *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I – Cognitive Domain* (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956). Posteriormente, se efectuó la revisión de esta primera versión después de 45 años (Anderson, Krathwohl, et al., 2001). Esta revisión es denominada como la Taxonomía revisada.

La taxonomía original propuso seis categorías de dominio cognitivo: (1) conocimiento, (2) comprensión, (3) aplicación, (4) análisis, (5) síntesis y (6) evaluación. Estas categorías han sido divididas en subcategorías, excepto la categoría de aplicación y han sido ordenadas según el nivel de dificultad y en orden ascendente (Tabla 1).

Tabla 1

Dimensión cognitiva de la Taxonomía de Bloom (1956)

Competencia	Habilidad demostrada
1. Conocimiento	La observación y el recuerdo de la información Conocimiento de fechas, acontecimientos, lugares. Conocimiento de las ideas principales Dominio de la materia
2. Comprensión	Entender la información Captar el sentido de traducir el conocimiento en el nuevo contexto. Interpretar los hechos, comparar, contrastar. Ordenar, agrupar, inferir causas. Predecir las consecuencias.
3. Aplicación	Utilizar información, métodos, conceptos, teorías en situaciones nuevas. Resolver problemas usando habilidades o conocimientos necesarios.
4. Análisis	Ver patrones Organización de partes de un todo. Reconocimiento de los significados ocultos. Identificación de los componentes.
5. Síntesis	Uso de ideas conocidas para crear otras nuevas. Generalizar a partir de hechos dados. Relacionar el conocimiento de varias áreas. Predecir, sacar conclusiones.
6. Evaluación	Comparar y discriminar entre ideas. Evaluar el valor de las teorías. Tomar decisiones basadas en argumentos razonados. Verificar el valor de la evidencia. Reconocer la subjetividad.

Nota. Fuente: Bloom, B.S., Krathwohl, D.R., & Masia, B. (1956) en Jerez, O. (2012). Tesis doctoral: Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias. Editorial de la Universidad de Granada.

El conocimiento, la comprensión y la aplicación son consideradas como categorías básicas mientras que las categorías de análisis, síntesis y evaluación como habilidades de orden superior.

Como se pudo apreciar en la Tabla 1, las habilidades que se demostraron en la categoría de conocimiento consistieron en la observación y recordación de información, conocimientos de fechas, eventos, ideas principales y dominio de la materia. Las habilidades de comprensión estuvieron relacionadas con entender la información, captar el significado, interpretar hechos y/o trasladar el conocimiento a nuevos contextos. Las habilidades de la aplicación se asociaron a las del uso de conceptos, métodos o teorías en situaciones nuevas para solucionar problemas.

Con respecto a las habilidades de orden superior, las habilidades de análisis fueron entendidas como la capacidad de dividir y desglosar las partes, reconocer sus significados ocultos, encontrar patrones e identificar componentes. Las habilidades de síntesis se refirieron al uso de ideas anteriores para crear nuevas ideas, generalizar a partir de datos suministrados, relacionar conocimientos de áreas diversas y así predecir conclusiones. Finalmente, las habilidades de evaluación hicieron referencia a la capacidad de juzgar el resultado; es decir, a comparar y discriminar entre ideas, dar valor a la presentación de teorías, escoger basándose en argumentos razonados, verificar el valor de la evidencia y reconocer la subjetividad.

La principal diferencia que encontramos entre la taxonomía original y la taxonomía revisada consistió en que la primera posee una sola dimensión mientras que la segunda presenta una perspectiva dual a partir del

aprendizaje y de la cognición (Airasian & Miranda, 2002). En la taxonomía original, explica Krathwohl (2002), la categoría del conocimiento comprende tanto el sustantivo como el verbo. El aspecto verbal estaba dentro de la definición que se le daba a conocimiento ya que el estudiante demuestra esta capacidad a través del recordar o reconocer conocimientos. Esto originaba un rasgo unidimensional en la taxonomía a costas de la categoría «conocimiento» cuya naturaleza era dual y distinta de las demás categorías. Por ende, ya en la taxonomía revisada se separaron estos aspectos, sustantivo y verbo que dio lugar a dos dimensiones distintas; el sustantivo sustenta la base para la **dimensión del conocimiento** y el verbo representa la base para la **dimensión del proceso cognitivo**.

La dimensión del conocimiento

La dimensión del conocimiento en la taxonomía revisada contiene cuatro subcategorías en lugar de tres de acuerdo con la taxonomía original. Esta cuarta categoría corresponde al **conocimiento metacognitivo** que consiste en el conocimiento sobre la misma cognición, así como en la consciencia de su propia cognición. Las categorías del conocimiento son:

A. Conocimiento de los hechos. Los estudiantes deben conocer los elementos básicos para tener conocimiento de una disciplina o resolver problemas.

Aa. Conocimiento de terminología

Ab. Conocimiento de detalles específicos

Conocimiento conceptual. Se refiere a las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura más grande que les permiten funcionar juntos.

- Ba. Conocimiento de la clasificaciones y categorías**
- Bb. Conocimiento de los principios y generalizaciones**
- Bc. Conocimiento de teorías, modelos y estructuras**
- B. Conocimiento procedimental.** Se refiere a cómo hacer algo, métodos de investigación, y los criterios para el uso de habilidades, algoritmos, técnicas y métodos.
 - Ca. Conocimiento de habilidades específicas en una materia y algoritmos**
 - Cb. Conocimiento de técnicas específicas en una materia y métodos**
 - Cc. Conocimiento de criterios para definir cuándo emplear los procedimientos adecuados**
- C. Conocimiento metacognitivo.** Se refiere al conocimiento de la cognición en general, así como la sensibilización y el conocimiento de la propia cognición de uno.
 - Da. Conocimiento estratégico**
 - Db. Conocimiento sobre tareas cognitivas, incluyendo conocimiento contextual y condicional**
 - Dc. Autoconocimiento**

(Adaptado de figura 2: *Structure of the Knowledge Dimension of the Revised Taxonomy* de Krathwhol, David R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. Theory into Practice, Volume 41, Number 4. p. 214)

La dimensión del proceso cognitivo

En la dimensión del proceso cognitivo se distinguen 6 categorías: **Recordar** entendido como reconocer y traer a la memoria información relevante de la memoria de largo plazo; **comprender** referido como la habilidad de construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente; **aplicar** entendido como la aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva; **analizar** que consiste en descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo se relacionan con su estructura global (diferenciar, organizar y atribuir); **evaluar**, ubicada en la cúspide de la taxonomía original de 1956 y consta de la comprobación y crítica; finalmente, **crear** (nueva categoría en esta taxonomía) que involucra reunir cosas y hacer algo nuevo (generar, planificar y producir).

Estas diferencias se pueden apreciar de mejor forma en la siguiente figura:

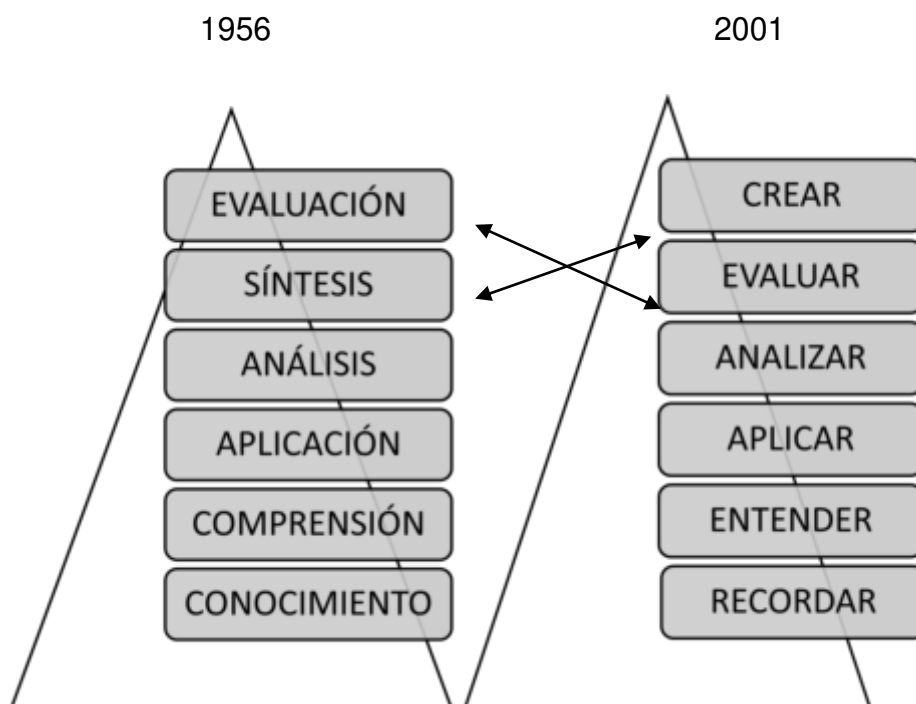


Figura 1. Bloom vs. Anderson & Krathwohl. Diagram 1.1, Wilson, Leslie o. 2001.

Para los fines del presente estudio, se optó por emplear la taxonomía revisada por Anderson y Krathwohl, principalmente por dos motivos. El primero se basó en la similitud de procesos cognitivos durante la interpretación consecutiva, nuestra segunda variable. La interpretación es una actividad comunicativa que implica habilidades cognitivas de procesamiento de información (Pöschhacker, 2016) y esta noción se puede representar en tres elementos propuestos por Gile (1994) según *the process(ing) supermeme* compuesto por (1) *INPUT* (el insumo, lo que ingresa); (2) *PROCESS* (el proceso cognitivo) y (3) el *OUTPUT* (el producto). En otras palabras, este *input* se refiere a la escucha activa y analítica, y este a su vez guarda mayor relación con la habilidad de analizar. En segundo lugar, se encuentra el proceso que se refiere a la capacidad de retener información, planificar lo que se va a decir y definir cómo se va a realizar la transferencia de un idioma a otro; este elemento guarda mayor relación con la habilidad de evaluar. Finalmente, el tercer elemento que es el producto o *output* representa el discurso oral ya traducido y para ello se requiere de la habilidad de crear.

El segundo motivo se relacionó con la precisión conceptual de la habilidad de síntesis. Según la taxonomía de Bloom (1956), la síntesis es descrita como la capacidad de generalizar, de predecir e incluso concluir; y consideramos que esta definición guarda mayor relación con la idea de crear.

1.2.3 Habilidades cognitivas de orden superior (HOTS)

Las habilidades de orden superior también son conocidas como parte del pensamiento crítico o estratégico y se pueden definir como la capacidad de

utilizar información para resolver problemas, analizar argumentos o realizar predicciones (Underbakke, Borg, and Peterson, 1993, Wenglinsky, 2002). Además, implicó analizar las suposiciones y valores, evaluar las evidencias y sacar conclusiones (Petress, 2005 en Ayat Abd Al-Qader Ahmad Seif, 2012).

1.2.3.1 Análisis y HOTS

Mayer (2002) nos indica que esta categoría incluye los procesos cognitivos de diferenciación, organización y atribución. De esta manera, los objetivos que corresponden al análisis se asocian a la identificación de las partes de un mensaje (**diferenciación**), las formas en las que estas partes se relacionan (**organización**) y los propósitos del mensaje (**atribución**). El análisis podría entenderse como la extensión de la comprensión o la etapa previa a la evaluación o creación. Mayer propone ejemplos para desarrollar en los estudiantes las capacidades de análisis; entre los cuales tenemos: a) conectar conclusiones con argumentos; b) distinguir lo relevante de lo superficial; c) determinar cómo es que las oraciones están conectadas o relacionadas; d) definir los supuestos implícitos en lo que se dice (o escucha); e) distinguir las ideas dominantes frente a las subordinadas en poesía o música; y f) hallar la evidencia para argumentar el propósito del autor en un ensayo.

La diferenciación ocurre cuando un estudiante discrimina las partes relevantes de las irrelevantes en un material. La organización involucra identificar cómo se configuran los elementos o funciones dentro de una estructura. La atribución ocurre cuando un estudiante es capaz de determinar el punto de vista. Por ejemplo, reconocer el punto de vista de un autor en un ensayo de un tema controversial de acuerdo con su perspectiva teórica.

En interpretación, este análisis no se limita al nivel oracional sino más bien se refiere a la forma en que las oraciones se combinan para crear significados, presentar coherencia y ser funcional (Gee & Handford, 2012, p.1 en Hale and Napier 2013, p.118).

1.2.3.2 Evaluación y HOTS

Mayer (2002) define a la evaluación como la capacidad de emplear criterios o normas para juzgar un contenido. Los criterios más empleados son la calidad, efectividad, eficiencia y consistencia. Las normas pueden ser cuantitativas o cualitativas. Esta categoría involucra procesos cognitivos de revisión (referida a la evaluación de la consistencia interna) y crítica (referida a la evaluación basada en criterios externos).

La revisión ocurre cuando un estudiante detecta inconsistencia o errores en el proceso o producto, determina si el proceso o producto posee consistencia interna o detecta la efectividad de un procedimiento durante su implementación. Cuando se combina con planificación (proceso cognitivo que pertenece a la categoría Crear) e implementación (proceso cognitivo en la categoría Aplicar), la revisión implica determinar qué tan bien funciona un plan. Por ejemplo: el estudiante sabe identificar inconsistencias en un mensaje persuasivo, si una conclusión se desprende de los datos observados. La crítica ocurre cuando un estudiante detecta inconsistencias entre el producto o el funcionamiento y algunos criterios externos, determina si un producto tiene consistencia externa. Esta habilidad o capacidad está relacionada directamente con el pensamiento crítico.

Por ejemplo: evaluar una propuesta de solución a un problema social de acuerdo a su efectividad.

En interpretación, la evaluación se da de manera constante ya que el traductor/intérprete debe ir juzgando la coherencia intratextual (coherencia lógico-semántica entre párrafos y oraciones) e intertextual (coherencia entre el texto base y texto meta) para luego crear o recrear el mensaje según las condiciones específicas del encargo de interpretación.

1.2.3.3 Creación y HOTS

Crear implica engranar elementos para crear un todo coherente o funcional; es decir, reorganizar elementos según un nuevo patrón o estructura (Mayer, 2002). Componer un texto a nivel oral, por ejemplo, involucra procesos cognitivos relacionados con crear. El proceso creativo puede entenderse de acuerdo a tres etapas: a) representación de un problema en donde el estudiante intenta entender la tarea y generar posibles soluciones; b) planificación de una solución en donde el estudiante examina las posibilidades y avizora un plan factible; y c) ejecución de la solución, en donde el estudiante lleva a cabo un plan de manera exitosa. De esta forma, el crear puede dividirse en tres procesos cognitivos: generar, planificar y producir. Generar implica inventar hipótesis basadas en criterios (pensamiento creativo). Al estudiante se le brinda la descripción de un problema y debe llegar a generar soluciones. Planificar se refiere a identificar un método para cumplir una tarea. En la planificación, un estudiante es capaz de establecer objetivos secundarios (para solucionar un problema). Producir implica inventar un producto.

Al estudiante se le otorga una descripción funcional de un objetivo y debe crear un producto que satisfaga la descripción.

En interpretación, esta creación entendida como la capacidad de representar la tarea, se traduce a representar el encargo del servicio de interpretación, es decir, entender la temática de la conferencia, la audiencia y conocimientos de la misma, el ponente y sus conocimientos, la intención y efecto de la charla o conferencia, etc. En segundo lugar, la creación entendida como la planificación es en donde el intérprete define estrategias para afrontar posibles dificultades con la terminología, nivel de especialización de la audiencia o ponente, dificultades de acento del ponente, etc. Finalmente, la creación, entendida como ejecución es la producción del discurso oral en otra lengua sin desatender todas las condiciones del encargo analizadas en las dos etapas anteriores.

1.2.4 Traducción e interpretación

Ambos términos, por lo general, se utilizan indistintamente, pues desde un punto de vista semántico Seleskovitch (1987) considera que la traducción e interpretación consisten básicamente en un proceso similar debido a que comparten el mismo objetivo, se rigen bajo el mismo principio e incluso podrían basarse en la misma teoría. No obstante, es necesario aclarar aquellas diferencias.

Por lo general, se ha entendido a la traducción como un acto de comunicación que comprende la transferencia de ideas, sentidos, significados de una lengua a otra frecuentemente en el plano de textos escritos de diversas índoles, mientras que la interpretación consiste también en un acto de comunicación en el que se transfieren ideas, sentidos y significados, pero para convertir un mensaje oral en otro mensaje oral. No obstante, Kade (1968) no limita el concepto de interpretación a traducción

oral porque excluye la interpretación del lenguaje de señas (Pöchhacker 2016, p.11). Pöchhacker (2016) prefiere optar por definir a la **interpretación** como un tipo de **actividad traslativa inmediata que se desarrolla en tiempo real para ser consumido en tiempo real**. Consideramos que esta última definición abarca la naturaleza del proceso interpretativo y es además inclusiva.

Asimismo, cabe resaltar de que se habla de una transferencia de ideas, sentidos y/o significados, pues se trata de hallar la interpretación de la equivalencia, no lingüística, sino aquella equivalencia entendida como la **identidad del sentido, igualdad de valores comunicativos o igualdad del efecto comunicativo** (Nord, 2012, p.34). Hurtado (2001), por su parte, sugiere no excluir tres elementos fundamentales para definir la traducción: acto de comunicación, operación textual y actividad cognitiva, lo que la lleva a proponer que la **traducción es un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada** (Hurtado, 2001. p.41). Esta triple perspectiva resulta interesante y acertada sobre todo porque la idea de transferencia de una lengua a otra (cobertura lingüística) queda un tanto desplazada por la idea de la transferencia de un mensaje o texto por otro mediante el uso de otra lengua y cultura (acto de comunicación). En este mismo sentido, Seleskovitch (1978) nos recuerda que la interpretación implica analizar el mensaje original para convertirlo en una forma accesible al receptor; y, si bien los **idiomas** son herramientas de trabajo, estos **no representan el objetivo final**. Además, se trata de una actividad cognitiva que implica

procesos mentales complejos. Lederer y Seleskovitch (1984:18 en Hurtado, 2001:39), por ejemplo, afirman que *el proceso de traducción está más relacionado con operaciones de comprensión y reexpresión que de comparación de lenguas.*

La traducción y la interpretación son consideradas como dos actos indisolubles del proceso de construcción de significados a partir de características textuales (Hatim y Mason, 1997 en Iglesias 2007). Si bien los procesos de transferencia en la traducción e interpretación aparentemente son los mismos, las condiciones de dichos procesos son sumamente disímiles. Para ilustrarlo de mejor forma, Seleskovitch (1978) afirma que, la velocidad de producción del mensaje oral en la otra lengua alcanzada por el intérprete suele ser treinta veces mayor que la velocidad de producción del mensaje escrito de parte del traductor.

Ahora bien, resulta necesario definir las teorías sobre las cuales nos estamos basando para entender la traducción e interpretación y así también definir la evaluación de la calidad interpretativa. A fines de la década sesenta es cuando Seleskovitch pone en relieve la importancia de entender el proceso traductor desde una perspectiva comunicativa y ya no lingüística oponiéndose a las investigaciones en traducción automática y los estudios de estilística comparada. Es a partir de ahí que surge una serie de preocupaciones por comprender el proceso mental que desarrolla el traductor proponiéndose una serie de modelos *cognitivos o psicolingüísticos* (Hurtado, 2001).

1.2.4.1 La teoría del sentido

Esta teoría desarrollada en la *École Supérieure d'Interpètes et de Traducteurs* (ESIT) de la Université de Paris III consiste en que interpretar no radica simplemente en la transcodificación de palabras sino en comprender el sentido de las mismas (Seleskovitch & Lederer, 1984, p.19 en Iglesias 2007, p.109) y es así que el intérprete reproduce el sentido que transmiten los textos y no la lengua (Hurtado, 2001, p.315). De este modo, el sentido no es verbal y representa la esencia de la traducción y de la interpretación.

En este estudio, Seleskovitch identifica tres etapas en el proceso traductor de la interpretación:

- 1) **La comprensión**, entendida como la audición de un significante lingüístico portador de sentido; aprehensión (ámbito de la lengua) y comprensión (ámbito del pensamiento y de la comunicación) del mensaje mediante análisis y síntesis (Hurtado, 2001, p.316). Con esta definición se manifiesta claramente la intervención de procesos mentales cognitivos: análisis y síntesis. Seleskovitch manifiesta que el análisis es el resultado de la conexión entre la nueva información y los conocimientos previos, es decir, la asociación entre ambos, generando asimilación. No obstante, el intérprete no se limita a conectar ideas nuevas con ideas previas, sino que analiza también las interrelaciones dentro del mensaje en sí (Seleskovitch, 1978, p.45). Si identifica la coherencia, entonces habrá comprensión. Si hay comprensión, se garantiza el almacenamiento y por ende la recuperación de dicha información.

Asimismo, para que el traductor/intérprete pueda comprender, se requiere además de complementos cognitivos. Lederer define que estos complementos se asocian a elementos emocionales y nocionales del bagaje cognitivo y contexto cognitivo. El bagaje cultural se refiere a todo lo que conoce el sujeto, a su saber enciclopédico, mientras que el contexto cognitivo se refiere a lo que va reteniendo desde el inicio de la comprensión de un mensaje. De esta forma, este complemento cognitivo referido al contexto cognitivo hace alusión a la importancia de la memoria en este proceso, específicamente a la memoria inmediata. Los estudios de retención de información (memoria) han demostrado que mientras más insignificante sea el mensaje o la información, se necesitará de mayor tiempo para que esta información se fije, se almacene en la memoria; y por ende, se recupere posteriormente (Seleskovitch, 1978, p.31).

- 2) **La desverbalización**, entendida como la capacidad de captar el sentido o unidades de significado (conceptos, ideas, etc.) o la transcodificación que es el proceso de conversión lingüística en el caso de elementos unívocos como los nombres propios, cifras, y términos técnicos. Es la retención o representación mental del mensaje. Esta fase es el resultado de la fase de comprensión e inicio de la fase de reexpresión (Hurtado, 2001, p.324). Esto quiere decir que cuando el traductor/intérprete desverbaliza, es capaz de disociar la forma lingüística de un mensaje y transformarla en unidades de sentido. Es en esta fase en donde entra a tallar la neuropsicología experimental. Seleskovitch (1976) sustenta la existencia de dos áreas diferentes de

almacenamiento mnésico: una de tipo léxico y gramatical (memoria formal) y la otra de carácter no verbal (memoria cognitiva).

- 3) **La reformulación**, entendida como la producción de un nuevo significante en la otra lengua que debe cumplir dos funciones: (1) expresar el mensaje original por completo; (2) adaptar el mensaje original de acuerdo al receptor (Seleskovitch, 1978, p.8). La reformulación o reexpresión, al igual que la comprensión, moviliza todo el aparato cognitivo del sujeto ya que para producir se necesita recurrir a la asociación del saber lingüístico y extralingüístico, así como la memoria con sus mecanismos de retención formal y cognitiva (Hurtado, 2001, p.328).

1.2.4.2 La teoría del Escopo

La teoría del Escopo fue elaborada por el traductólogo alemán Hans J. Vermeer quien sustenta que una traducción se define por la función que debe cumplir el texto meta. Es así que no es lo mismo interpretar a un médico que se dirige a colegas en una convención para exponer los resultados de su nueva investigación sobre un nuevo tratamiento preventivo que el mismo médico dirigiéndose a un grupo de pobladores del interior de país que asisten a una charla informativa sobre este mismo tratamiento preventivo. La función del discurso es distinta, en la primera es más expositiva de función referencial y en el segundo caso será un discurso de función apelativa. Asimismo, el receptor es distinto pues posee otro bagaje cultural, estilo de vida, experiencia textual, entre otros (Nord, 2012).

La traducción e interpretación, entonces, se trata de una transferencia de ideas de una lengua a otra **según el encargo del cliente** (Holz-Mänttari,

1984). El encargo debe entenderse como un elemento que incluye qué necesita el cliente, para quién se traduce, cuándo y para qué. Este encargo debe apuntar hacia una finalidad en particular (skopos) (Raiss y Vermeer, 1984, 1996).

Bajo esta perspectiva, la interpretación o traducción oral debe cumplir con la norma de **coherencia intratextual** (dentro del texto); es decir, respetar los elementos de conexión lógico-semántica entre las unidades de sentido, proposiciones dentro de un párrafo, y entre los párrafos dentro de un texto. Asimismo, se deberá mantener la **coherencia intertextual** (entre textos) o fidelidad con el texto de partida (Nord, 1991). De este modo, la calidad de interpretación no se juzgará a partir del grado de equivalencia con el texto original sino de acuerdo con su nivel de adecuación con respecto a su finalidad (skopos) dentro de su contexto sociocultural (Pöchhacker, 2003, p. 108 en Iglesias, 2007, p.115). Además, el intérprete debe cumplir con su normativa adicional relacionada al ejercicio profesional, es decir, su discurso debe causar una **equivalencia de efecto** (Chesterman, 1993).

En esta teoría, el proceso traslativo se compone, en primer lugar, del análisis del encargo de traducción, de la situación meta. Luego, el segundo paso, sería analizar el texto base en dos partes: (a) el control de la compatibilidad del encargo con la oferta de información del texto base y (b) un análisis detallado y exhaustivo en todos los niveles textuales, presentando especial atención a los elementos relevantes para la producción de un texto meta funcional que cumpla las exigencias del encargo (Nord, 2012. p. 47). El tercer paso consiste en transferir los elementos seleccionados del texto base a la lengua y cultura meta de

acuerdo con las exigencias de la situación meta. Este proceso es circular, es decir, el traductor/intérprete va controlando la situación y, de ser necesario, echa un vistazo a los factores de este proceso para ser confirmado o corregido por descubrimientos posteriores (Nord, 2012).

1.2.4.3 Traducción oral: consecutiva y simultánea

Para los fines del presente estudio, nos hemos centrado en la traducción oral. Este tipo de traducción es más antiguo que el de traducción escrita. Sin embargo, los estudios sobre interpretación o traducción oral se remontan a los años cincuenta: Herbert (1952), Rozan (1956), Van Hoof (1962) (Hurtado, 2001). Jiménez (1999) propuso la clasificación de las modalidades de traducción oral de acuerdo con la temporalidad, es decir, al momento de la reformulación del texto de llegada o meta con respecto al de partida u original. Por tanto, nos referimos a la **interpretación consecutiva**, aquella en donde se reformula oralmente en lengua de llegada tras la enunciación de un texto oral en lengua de partida; mientras que la **interpretación simultánea** es aquella en donde se reformula en lengua de llegada de manera simultánea y sin pausas de por medio.

Entre las **modalidades consecutivas**, Jiménez (1999) clasifica la **interpretación dialógica y la interpretación monológica**.

En el primer caso, la interpretación se produce entre diálogos y suele denominarse interpretación de enlace o bilateral, así como también consecutiva corta o *ad hoc* ya que la duración del discurso o fragmentos del mismo es menor. A veces, este tipo de interpretación requiere de la toma de notas. Esta toma de notas sería más bien utilizada sólo en casos que el

intérprete se tope con situaciones en las que debe codificar datos estadísticos, nombres, cifras, direcciones, etc.

Con respecto a la interpretación monológica, el texto oral se enuncia en forma de monólogo y es reformulado en otra lengua durante las pausas que el orador considera cada cierto tiempo, menor a 10 minutos; un rasgo distintivo de esta modalidad es la toma de notas como apoyo de memoria por parte del intérprete (Hurtado, 2001). Iglesias (2007) denomina a esta categoría como la interpretación consecutiva *clásica*, en donde el intérprete recurre a la toma de notas por tratarse de discursos o fragmentos largos. Esta categoría puede ser completa cuando el intérprete reproduce íntegramente el discurso enunciado; resumida, cuando sólo se interpretan las ideas principales; y, discontinua o semiconsecutiva cuando el orador detiene su intervención tras cada frase o unidad de sentido y espera la traducción (Hurtado, 2001, p.82).

En las **modalidades de interpretación simultánea**, Hurtado (2001) distingue aquellas que se efectúan con medios electrónicos (interpretación simultánea con uso de cabinas) y sin ellos (el susurrado). Además, existe también la interpretación *relay* o en cadena, en donde se reformula a partir de otra interpretación. La Comisión Europea la define como aquella en donde un delegado habla en un idioma que no está cubierto por un intérprete en una cabina de lengua activa, es decir, idioma que el intérprete habla y que los asistentes a una reunión pueden escuchar. Esta cabina puede conectarse con otra cabina que sí cubre este idioma y utilizarlo como relé. Finalmente se encuentra la interpretación simultánea con texto que es cuando el intérprete tiene el texto del orador y al tiempo que lo escucha

puede también seguirlo con el texto (Hurtado, 2001, p.83).

Cabe señalar que, para nuestro estudio, nos hemos enfocado en la interpretación consecutiva monológica.

1.2.4.4 Competencia traductora/interpretativa

Cai (2001 en Liu, 2008) encontró que la capacidad idiomática de los intérpretes, medida de acuerdo con el número de oraciones compuestas o incompletas, representaba el factor menos importante entre todos los demás factores que diferenciaban a los intérpretes profesionales de aquellos en formación y sin formación. Con esto, ha quedado más que claro que **el conocimiento de uno o más idiomas no garantiza la competencia interpretativa.**

Además, la competencia traductora/interpretativa no sólo implica poseer un alto dominio lingüístico en contextos especializados y no especializados, sino también un dominio de diversos usos de la lengua, estilos, registros y normas culturales (**conocimiento declarativo y semántico**).

[w]hat our listeners receive through their earphones should produce the same effect on them as the original speech does on the speaker's audience. It should have the same cognitive content and be presented with equal clarity and precision in the same type of language. (Déjean le Féal, 1990, p.155).

Déjean le Féal (1990) agrega que el efecto del discurso original debe identificarse y conservarse por el intérprete, de tal forma que la audiencia que escucha la interpretación debe sentir el mismo efecto de la audiencia que escucha al ponente del discurso original. Esta capacidad de identificar y transmitir el mismo efecto tiene que ver con saber manejar y/o resolver situaciones culturales peculiares (**conocimiento procedimental**).

It is also the capability of acting and performing in a situation characterised by externally determined constraints, such as the pressure of time, lack of semantic autonomy and the potential interference between closely connected processes of production and comprehension. (Kalina, 2000, p.5)

En esta cita, Kalina agrega el **conocimiento actitudinal** del intérprete, pues afirma que un intérprete competente debe saber lidiar con diversas dificultades derivadas de la presión del tiempo, la falta de autonomía en la construcción del discurso y la interferencia que se produce cuando los procesos de producción y comprensión casi se sobreponen.

Por otro lado, al hablar de competencias específicas del intérprete, no podemos dejar de mencionar **la competencia traductora (CT)** propuesta inicialmente por el Grupo PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona (2003). Esta competencia encierra un modelo holístico que permite deducir que: (a) la competencia traductora no se limita a la competencia bilingüe; (b) que consta de diversos elementos lingüísticos y extralingüísticos; (c) que esos componentes son de diverso nivel (conocimientos, habilidades, etc.); y que, (d) dentro de esos componentes, las estrategias desempeñan un rol sumamente importante (Hurtado, 2001, p. 394).

Según el modelo de Hurtado (2007) y del grupo PACTE (2003), Galan-Mañas (2015, p.68) explica los componentes de esta competencia traductora de la siguiente manera:

1. Competencias estratégica y metodológica; consisten en utilizar los principios y estrategias metodológicas necesarias para desarrollar el proceso traslativo de manera adecuada.

2. Competencia lingüística contrastiva; se refieren a la capacidad de identificar las diferencias entre dos lenguas, reconociendo las interferencias al resolver los problemas de traducción.
3. Competencia extralingüística; se refiere al manejo de conocimientos enciclopédicos, biculturales y temáticos para resolver problemas de traducción.
4. Competencias ocupacionales; hacen referencia al correcto desempeño en el mercado laboral de la traducción.
5. Competencias instrumentales; se refieren al manejo de fuentes de documentación y de un conjunto de herramientas empleadas para la resolución de problemas de traducción.
6. Integración de competencias; se refiere a la capacidad de resolver problemas de traducción en los diferentes géneros mediante el uso de las estrategias correspondientes.

En el caso de **la interpretación consecutiva**, el intérprete consecutivo, debe conocer y dominar el uso de ciertas técnicas de memorización que le permitan codificar información correctamente y así facilitar luego la recuperación de esta información. Recordemos que el intérprete consecutivo debe interpretar en las pausas que haga el ponente o conferencista y se encuentra frente a una audiencia, por lo general, numerosa. Estas condiciones muchas veces pueden jugarle en contra e intensificar la ansiedad y pérdida de concentración. Es ahí donde entran a tallar las técnicas de memorización.

Las **técnicas de memorización** orientadas hacia la interpretación son aquellas empleadas durante la escucha activa del discurso. El intérprete

debe ir analizando la información de tal forma que cuando le toque intervenir durante la pausa, sea capaz de recuperar toda la información sin permitirse omisiones negativas, es decir, omisiones de información relevante que cambian el sentido. Entre las técnicas más utilizadas y efectiva se encuentran:

- La visualización. Esta técnica consiste en imaginar ciertas situaciones durante la escucha activa, de tal forma que al intérprete le sea más fácil recuperar la información a través de la descripción de aquellas imágenes que empleó para representar las ideas del mensaje. Esta técnica resulta sumamente efectiva cuando el intérprete se ve expuesto a discursos de tipo narrativo – descriptivo, por ejemplo.
- La segmentación o *chunking*. Esta técnica también es denominada como la técnica del salame (Jones, 1998). Consiste en extraer y producir segmentos a nivel de proposición u oración (Kirchhoff, 1976/2002). Se refiere, más bien, a trabajar con subunidades de sentido (Seleskovitch & Lederer, 1995). Durante la escucha activa, el intérprete debe ser capaz de identificar segmentos o unidades de sentido, entendidas como ideas simples de oraciones complejas, para luego, durante la pausa, recrearlas. Si el intérprete se ve expuesto a oraciones complejas con una alta carga de contenido semántico, en lugar enfocarse en las palabras y tratar de memorizarlas, le resultará más efectivo ir desfragmentando las ideas principales y retenerlas sin mucho esfuerzo.
- *Mapping the structure* o identificación de las partes de un discurso. Esta técnica consiste en que durante la escucha activa, además del

análisis de contenido, el intérprete sea capaz de identificar las partes o elementos de la estructura del discurso. Por ejemplo, el intérprete se enfocará en memorizar elementos estructurales tales como: saludo, referencia al entorno, definición, anticipación de ideas, etc. Si el intérprete se encuentra realmente documentado sobre la temática y la terminología que se va a emplear en la conferencia, le resultará más sencillo recuperar y organizar la información basándose en los elementos de la estructura del discurso. Para lograrlo, el intérprete debe estar familiarizado con las estructuras de los discursos de distintos tipos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos.

- Palabras clave. Esta técnica consiste en identificar y *anclar* palabras clave durante la escucha activa. Estas palabras clave deben ser aquellas que encierren mayor contenido semántico en el fragmento.
- La toma de notas. Esta técnica es necesaria cuando el discurso que el intérprete va a reproducir es de varios minutos. La toma de notas es costosa para el aprendiz de interpretación, es por ello que se han creado manuales de interpretación consecutiva (Jiménez, 2012). La complejidad reside en que el intérprete debe realizar casi tres actividades en simultáneo: 1) escuchar de forma activa y analítica; 2) Discernir qué es lo que se va a memorizar y qué es lo que se va a anotar; y, 3) tomar apuntes. Asimismo, resulta un tanto complejo que el intérprete se distancie de las palabras y anote en su lugar ideas o conceptos que van a ser más fáciles de escribir. Además, la toma de notas debe iniciarse no cuando se inicie la idea sino cuando el intérprete la haya captado.

Rozan (1956) propuso siete principios para la toma de notas relacionadas con: 1) Transcripción de la idea, no de la palabra; 2) El uso de abreviaciones respetando ciertas reglas; 3) Encadenamiento o conexiones o uso de conectores; 4) Negación o el uso del tachado; 5) Marcado de énfasis o matización; 6) Verticalidad en lugar de la horizontalidad; y 7) Diagonalidad para marcar la jerarquía de ideas.

Cabe añadir que la toma de notas es considerada como la técnica más utilizada sobre todo en la interpretación consecutiva; sin embargo, no es exclusiva de la categoría de interpretación consecutiva monológica como lo sugieren Hurtado (2001) e Iglesias (2007) puesto que, en un contexto de conferencia, el intérprete se encuentra parado al lado del expositor frente a la audiencia con un micrófono en mano sin opción a tomar notas. En estos casos, el intérprete procesa fragmentos cortos menores a 5 minutos y debe apelar a su capacidad de retención de información con el uso de las técnicas de memorización descritas anteriormente.

1.2.5 Calidad de la interpretación

Kalina (2000) señala que la competencia del intérprete se refiere a la capacidad de llevar a cabo tareas cognitivas de mediación en una situación comunicacional de acuerdo a **altos estándares de calidad** en sus diversos modos: consecutivo y simultáneo. La noción de calidad implica «that elusive something which everyone recognises but no one can successfully define» (AIIC 1982, p. 1 en Collados y Fernandez, 2003, p.49). La *International Organization for Standardization* (ISO 9001:2015) indica que la calidad es el

«grado en el que un conjunto de características inherentes de un objeto cumple con los requisitos.

Entonces, ¿cuáles son esos estándares de calidad?; ¿cuáles son esas características inherentes del servicio de interpretación y/o requisitos del mismo?

Es verdad que la calidad de la interpretación es un aspecto de difícil definición, pues no existe una sola forma de conceptualizarla (Schlesinger et al, 1997, p. 122). Garzone (2001) añade que la calidad puede entenderse de acuerdo a la perspectiva que se le quiera dar, y ello, a su vez, dependerá de los actores y elementos que entran a tallar en ella, es decir, clientes, intérpretes, usuarios, ponentes, etc. Asimismo, los aspectos psicológicos influirían la evaluación de la interpretación como producto, es decir, según quien maneje o consuma ese producto (cliente o un intérprete profesional); pues mientras que el profesional emplea estándares de calidad «ideales», el cliente utilizaría estándares de calidad más realistas (Garzone, 2001, p. 24). Debido a este universo de perspectivas, los estudios sobre la calidad de la interpretación pueden clasificarse según cinco tendencias principales propuestas por Collados (2003 en Iglesias 2007, p. 28):

1. Estudios centrados en los errores de interpretación (Barik, 1994). Este tipo de trabajos han sido cuestionados por haber tratado de sistematizar los errores sin considerar su contexto (Pöchhacker, 1994); además que muchos de estos «errores» pueden haber sido parte de una acción estratégica del intérprete, según investigaciones posteriores (Petite, 2003).

2. Estudios realizados en las condiciones laborales del intérprete y su influencia positiva o negativa sobre la calidad del producto. (Anderson, 1978; Lamberger-Felber, 1998, 2001; Moser-Mercer et al., 1998).
3. Trabajos empíricos sobre la calidad desde la perspectiva de los usuarios entendida como expectativas. Estos trabajos se basaron en encuestas y resultan en la sistematización de parámetros de calidad, pero se suele confundir el concepto de expectativa con evaluación (Bühler, 1986; Kurz, 1989, 1993; Meak, 1990; Marrone, 1993; Vuorikoski, 1993; Kopzcynski, 1994; Moser, 1995; Mack y Cattaruzza, 1995; Kurz y Pöchhacker, 1995).
4. Trabajos que estudian la evaluación de la calidad desde la perspectiva de los usuarios a partir de varias vías de análisis, por método de encuesta (Gile, 1990; Mack y Cattaruzza, 1995; Vuorikoski, 1993); por el análisis de caso y contraste de discurso original y su versión interpretada (Pöchhacker, 1994); y trabajos experimentales de acuerdo a los distintos parámetros de calidad a partir de la evaluación de los usuarios (Gile, 1995; Collados Aís, 1998).
5. Estudio vertical de parámetros de calidad a través de la definición de intraparámetros y el análisis de su influencia sobre la evaluación de los usuarios (Pradas, 2004, 2006).

Como podemos observar, **ninguna de estas tendencias incluye aquella referida a la calidad desde la perspectiva didáctica** que aún representa uno de los grandes temas ausentes en la investigación de la interpretación (Soler, 2006). Además, cabe señalar que la mayoría de estudios realizados sobre calidad interpretativa hacen referencia a la interpretación de modo

simultáneo y no consecutivo. No obstante, considerando la cantidad de horas dedicadas a la enseñanza de interpretación consecutiva en diversas escuelas y universidad a nivel global, resulta sorprendente que la interpretación consecutiva haya perdido protagonismo en el campo de la investigación (Kellett Bidoli, 2000). Además, «consecutive interpreting is an excellent means to test a candidate's aptitudes, presentation, speech patterns and general knowledge» (Weber 1989, p. 162 en Kellett Bidoli, 2000, p. 115).

De acuerdo con Collados Asís (1998, p. 22 en Iglesias, 2007, p. 26), la calidad en la interpretación debe definirse según dos tipos: **calidad general** y **calidad concreta**. La calidad general se refiere a una interpretación ideal e hipotética pues no se considera los factores específicos que podrían afectar negativamente la interpretación como la mala acústica, la excesiva velocidad, etc. **La calidad concreta** se refiere al acto de interpretación enmarcado en una situación específica al que se le aplicaría los distintos **parámetros de calidad**.

Es así que, en este estudio, por tratarse de una calidad concreta, hemos determinado ciertos parámetros de calidad para evaluar sólo el producto discursivo contrastándolo con el discurso original, pero desde una perspectiva didáctica, es decir, sin fines de idealizar la calidad al tratarse de estudiantes en formación. Por ende, se han empleado, además cuatro niveles de evaluación que se detallarán posteriormente.

1.2.5.1 Ejes y parámetros de calidad de la interpretación consecutiva

¿Qué podría considerarse una buena interpretación?

(...) optimum quality in professional interpreting implies that an interpreter provides a complete and accurate rendition of the original that does not distort the original message and tries to capture any and all extralinguistic information that the speaker might have provided subject to the constraints imposed by certain external conditions. (Moser-Mercer, 1996, p. 44)

En esta afirmación, Moser-Mecer realza la importancia de la **completitud** y **precisión** del discurso sin dejar de lado la **comprensión cultural**.

Además, no olvidemos los primeros estudios de calidad realizados por Bühler (1986) en donde 47 profesionales de la AIIC analizaron la importancia de 16 parámetros (lingüísticos de contenido y forma y extralingüísticos) correspondientes a la calidad interpretativa. El 96 % de entrevistados indicó que la correspondencia de sentido con el texto original era el más importante seguido de la cohesión lógica. Así que la **cohesión lógica** que debe existir entre estas ideas completas y precisas desempeña un rol sumamente importante.

Iglesias (2007, p. 27) indica que existe una especie de consenso entre los investigadores con respecto a la cantidad de parámetros, entre los cuales se encontrarían: la transmisión correcta y completa del sentido del discurso original, la cohesión lógica de la interpretación, el uso correcto de la terminología y estilo adecuado, buen uso de gramática de la lengua de llegada, entonación y cualidades de voz y acento.

Para fines del presente estudio, se determinaron **tres grandes ejes** que a su vez se dividieron en parámetros y estos en criterios. De esta forma, con este estudio, además, **se ha propuesto un instrumento de evaluación en la didáctica de la interpretación**.

1.2.5.1.1 Contenido.

Es en este eje en donde se verificó la comprensión, pero no sólo una comprensión lingüística sino también cultural. Los **parámetros** considerados en este eje son tres: **adecuación semántica, completitud y cohesión lógica.**

De acuerdo con la teoría funcionalista, cuando hablamos de **adecuación semántica** nos referimos a la transferencia cultural, funcional y lingüística (Collados et al, 2007), es decir, una verdadera comprensión de acuerdo con las características particulares del encargo de interpretación. Por lo tanto, en este eje encontramos: a) Interpretación sin errores graves de sentido, es decir, el estudiante interpreta sin cometer errores asociados al falso sentido (decir algo que no se dijo), contrasentido (decir lo opuesto) y sin sentido (decir algo incomprensible); b) Interpretación sin errores leves de sentido, es decir, el estudiante deberá enunciar ideas claras sin tergiversar el sentido o intención; c) Interpretación de situaciones culturales, en donde el estudiante demuestra la decodificación acertada de situaciones particulares de carga cultural, por ejemplo: un chiste o comentario irónico con elementos culturales; y, d) Identificación del escopo, es decir, el estudiante es capaz de reconocer el objetivo o función del encargo del servicio para adecuar su producción discursiva. Para ello, fue necesario definir el encargo con claridad antes de la interpretación.

Dentro de **completitud** encontramos: a) Transferencia completa de unidades de sentido, es decir, el estudiante capta todos los *chunks* o unidades de sentido. Existen estudios en donde se han comparado las prestaciones de profesionales con las de no profesionales y han demostrado

que los intérpretes con más experiencia presentan un alto grado de abstracción a la hora de reestructurar y reformular; de este modo, lo que predomina de manera positiva es trabajar a nivel de mayores estrategias conceptuales que de estrategias de equiparación lingüística (Setton, 2003, p. 60 en Iglesias, 2007, p. 24). Por lo tanto, la cantidad no es medida a nivel oracional sino se emplea un nivel más abstracto; b) Transferencia completa de detalles complementarios; estos detalles complementarios incluyen ejemplos, redundancias pertinentes o datos que excluyen nombres y números; y, c) Transferencia de nombres y números. Se decidió agregar esta tercera precisión considerándola de mayor dificultad al requerir el uso de alguna técnica de memorización y/o toma de notas acertada.

La **cohesión lógica** ha sido uno de los criterios más valorados en la mayoría de estudios. Pudimos definirla como las conexiones de ideas dentro del texto mediante diversos procedimientos lingüísticos y paralingüísticos (Halliday & Hassan, 1976 en Jiménez Ivars, 2009). En este caso medimos sólo los procedimientos lingüísticos ya que los elementos paralingüísticos fueron abordados en el parámetro de la voz (fluidez o inexistencia de autocorrecciones o muletillas, pausas muy prolongadas, etc.). El estudiante usa cohesión lógica en su interpretación en tanto que a) utilice marcadores cohesivos acertadamente ya que el abuso de estos puede también resultar impertinente; b) utilice deixis, es decir, demostrativos, posesivos, adverbios, pronombres personales, etc.; y, c) agregue elementos a los que hace referencia mediante la amplificación. En esta última parte, el estudiante conoce el tema para poder amplificar y darle de esa forma mayor cohesión lógica aun cuando el texto original quizás no denote mucha cohesión.

1.2.5.1.2 Forma.

Este eje hizo referencia a los elementos formales del discurso transferido, que incluyeron los siguientes parámetros: **adecuación lexical, estilo y voz**. La **adecuación lexical** implicó que el estudiante provea equivalencias semánticas y funcionales según el encargo de interpretación; es decir, fue capaz de utilizar terminología adecuada. Cabe señalar que muchos autores conciben que un *término* significa aquella unidad léxica, principalmente nominal o verbal, de naturaleza unívoca, ajena a la polisemia u homonimia, que hace referencia a dominios científico-técnicos (Collados et al, 2007); pero para nuestro estudio empleamos un enfoque más comunicativo y funcional, pues las unidades terminológicas no sólo se definen por su pertenencia a un dominio sino también por los aspectos sociolingüísticos de la comunicación especializada (Gile, 1985, 1986 en Collados et al, 2007, p. 128). Esta flexibilidad responde de mejor forma a la naturaleza de la interpretación o traducción verbal.

Como segundo parámetro de este eje, encontramos al **estilo**. Éste ha sido un parámetro poco utilizado en los estudios referidos a calidad en interpretación; quizás debido a que no cuenta con una definición unívoca entre los sujetos de estudio y en realidad, muchas veces, no sabemos de lo que estamos hablando cuando nos referimos a uso de un estilo inadecuado (Pérez-Luzardo Díaz J., 2007 en Collados et al, 2007).

El estilo textual (Cristal & Davy, 1969; Hatim & Mason, 1990) nos sirve para centrarnos en las variaciones lingüísticas en el plano de la fonología suprasegmental que incluye conectores, las tipologías de oraciones, la sintaxis y el léxico, así como el análisis del usuario y del uso o registro como

paso previo para inferir el estilo. (Pérez-Luzardo Días J., 2007 en Collados et al, 2007, p. 142)

Según la cita anterior, existe una relación directa entre estilo y elementos suprasegmentales. Nord (2012, p. 141) precisa que «las características suprasegmentales trascienden a las unidades segmentales léxicas y sintácticas, y fundiéndose con unidades superiores como frases, párrafos y textos, forman un conjunto que produce el “tono” específico del texto». Asimismo, el intérprete debe identificar el estilo del discurso original y escoger el estilo más adecuado de acuerdo con los factores relevantes de la situación comunicativa (Snelling, 1989) entre los cuales se encontraría los participantes, el orador, la temática y/o especialidad, la intención comunicativa, etc. Entonces, para nuestro estudio, el estilo fue considerado adecuado en tanto que el estudiante: haya empleado un registro de lengua adecuado (tono formal, neutral, informal, íntimo, etc.). Cabe añadir que las características suprasegmentales relacionadas con los elementos acústicos como la tonalidad, modulación, entonación, etc. propios de los textos hablados fueron excluidas de esta parte para integrarse en el parámetro de voz.

El tercer parámetro estuvo constituido por la **voz**. La voz representa una de las herramientas de trabajo más importantes para un intérprete. Si bien se da mayor prioridad a los elementos de contenido para evaluar la calidad de la interpretación, diversos estudios han demostrado lo contrario, pues es la voz, o mejor dicho la agradabilidad de la voz, la que definiría de manera inconsciente la calidad de la interpretación. En nuestro estudio, la voz del estudiante fue evaluada a partir de los siguientes criterios: a) utiliza un

volumen adecuado; b) demuestra fluidez o ritmo pertinente evitando pausas muy prolongadas o uso excesivo de muletillas o autocorrecciones. Las muletillas o autocorrecciones no son más que indicadores de monitoreo, lo que evidencia el control del proceso cognitivo. No obstante, el uso excesivo de estos indica que no se está logrando planificar bien las representaciones mentales del discurso; c) emplea una correcta entonación, marcando el énfasis cuando corresponde; y, d) articula y vocaliza de manera precisa y clara (dicción).

1.2.5.1.3 Estrategias.

Este último eje consideró el aspecto actitudinal, e incluyó los siguientes parámetros: **aplicación de técnicas** y **actitud**. El primero se refirió a que el estudiante utiliza ciertas técnicas de manera acertada para solucionar problemas o dificultades en el proceso interpretativo. Entre las técnicas consideradas se encontraron: Toma de notas; técnicas de memorización; uso de resumen; uso de redundancia y repetición; uso de deducción; técnica de adaptación, parafraseo, etc. El segundo parámetro se limitó al aspecto de la voz y no de presentación, puesto que sólo se evaluó mediante la grabación de voz y no de imágenes. Es así que se evaluó si el estudiante demostró confianza y convicción mediante la proyección de su voz.

Recapitulando, utilizamos diez (10) criterios dentro del eje de contenido; seis (6) criterios dentro del eje de forma, y dos (2) criterios dentro del eje de estrategias. Con ello se ilustra que los parámetros de fondo o contenido poseen un peso ligeramente mayor que los parámetros formales y/o actitudinales.

1.3 Definición de términos básicos

Habilidades cognitivas: Se refiere a aquellas habilidades que permiten que se lleven a cabo operaciones mentales para la resolución de problemas.

Habilidades cognitivas de orden superior: Son aquellas habilidades que requieren de operaciones mentales más complejas que sirven para generar, aplicar y/o resolver problemas de niveles altos de abstracción.

Analizar: Es un proceso cognitivo que implica la diferenciación, organización y atribución.

Evaluar: Se refiere a la capacidad revisar y criticar para juzgar el contenido de algo.

Crear: Se refiere a la capacidad de identificar un problema, planificar una solución para luego ejecutarla.

Interpretación: Es una actividad cognitiva que consiste en la comprensión y análisis de un mensaje en lengua A para transferirlo oralmente en lengua B respetando el contexto cultural, social y funcional.

Interpretación consecutiva: Es un modo de interpretación en la que el orador hace pausas para dar pase al intérprete.

Interpretación simultánea: Es un modo de interpretación en el que el intérprete transfiere ideas sin pausa alguna sino de forma paralela al discurso original.

Competencia traductora/interpretativa: Se refiere a un conjunto de habilidades, destrezas y subcompetencias propias de la praxis traslativa/interpretativa.

Proceso interpretativo: Se refiere al proceso que incluye la escucha activa, el análisis, la memoria y la producción de un mensaje oral en otra lengua.

Calidad de la interpretación consecutiva: Conjunto de propiedades y características inherentes a la interpretación consecutiva.

Parámetros de calidad: Se refiere a aquellas variables que permiten medir y/o evaluar la calidad de algo.

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Formulación de hipótesis

2.1.1 Hipótesis general

Existe una relación lineal entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de la interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016.

2.1.2 Hipótesis específicas

- Existe una relación lineal entre la habilidad de análisis y la calidad de la interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016.
- Existe una relación lineal entre la habilidad de evaluación y la calidad de la interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación

de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016.

- Existe una relación lineal entre la habilidad de creación y la calidad de la interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016.

2.1.3 Variables

- **Habilidades cognitivas de orden superior:** Conjunto de operaciones mentales complejas que sirven para generar, aplicar y/o resolver problemas de altos niveles de abstracción.
- **Calidad de la interpretación consecutiva:** Conjunto de propiedades y características inherentes a la interpretación consecutiva.

2.2 Operacionalización de variables

TÍTULO: LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR Y LA CALIDAD DE LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA INGLÉS-ESPAÑOL EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento e ítems
Variable I: Habilidades cognitivas de orden superior Definición conceptual: Conjunto de operaciones mentales complejas que sirven para generar, aplicar y/o resolver problemas de niveles altos de abstracción.	1.Análisis	1.Diferenciar 2.Organizar 3.Atribuir	1. Distingue ideas principales de secundarias en un texto. 2. Establece las relaciones lógico-semánticas entre las oraciones principales y secundarias dentro de un párrafo. 3. Identifica la intención del autor de un texto argumentativo.	*Prueba escrita – Parte I (Preg. 1.1, 1.2, 1.3) *Rúbrica P1
	2.Evaluación	1.Revisar 2.Argumentar 3.Juzgar	1. Decide si existe consistencia interna entre el cuerpo y la conclusión de un artículo de opinión. 2. Presenta argumentos sólidos sobre uno de los enunciados anteriores. 3. Juzga tres enunciados indicando si son verdaderos o falsos.	*Prueba escrita – Parte II (Preg. 2.1, 2.2) *Rúbrica P2
	3.Creación	1.Generar 2.Planificar 3.Producir	1. Plantea una hipótesis en base a la descripción de un problema. 2. Diseña un plan factible (identifica objetivos secundarios en su plan). 3. Inventa un producto de acuerdo con el objetivo específico (solución del problema)	*Prueba de escrita – Parte III (Preg. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4) *Rúbrica P3

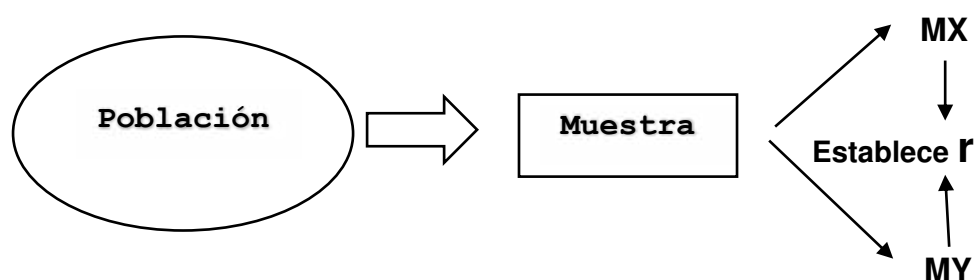
Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento e ítems
Variable II: La calidad de interpretación consecutiva (inglés-español) Definición conceptual: Conjunto de propiedades y características inherentes a la interpretación consecutiva.	1. Contenido	1.Adecuación semántica	1. Interpreta sin errores de sentido graves (falso sentido, contrasentido, sin sentido) 2. Interpreta sin cambiar ligeramente el sentido o no mismo sentido. 3. Interpreta denotando comprensión cultural (1 situación) 4. Interpreta identificando el escopo (objetivo)	*Video: https://www.youtube.com/watch?v=8KkKuTCFvzI *Grabación IC *Ficha de prueba oral de IC (Preg. 1) *Matriz de evaluación de IC (18 ítems)
		2.Completitud	5. Enuncia todas las unidades de sentido. 6. Enuncia todos los detalles complementarios como ejemplos, redundancias, entre otros (excepto nombres y números). 7. Enuncia los nombres y números con precisión.	
		3.Cohesión lógica	8. Usa marcadores cohesivos (conectores). 9. Usa deixis (demostrativos, posesivos, adverbios, pronombres personales, otros). 10. Agrega elementos a los que se hace referencia (amplificación).	
	2.Forma	1.Adecuación lexical	11. Provee equivalencias funcionales y semánticas (dinámicas)	
		2.Estilo	12. Emplea un registro de lengua adecuado (tono formal, neutral, informal, íntimo, etc.	
		3.Voz	13. Utiliza un volumen adecuado. 14. Demuestra fluidez (ritmo regular sin pausas prolongadas, ni uso excesivo de muletillas y autocorrecciones). 15. Emplea una correcta entonación, marcando el énfasis cuando se requiere. 16. Articula y vocaliza de manera precisa y clara (dicción).	
	3.Estrategias	1.Aplicación de técnicas	17. Emplea técnicas de interpretación de manera acertada (Toma de notas; técnicas de memorización; uso de resumen; uso de redundancia y repetición; uso de deducción; técnica de adaptación, parafraseo, etc.)	
		2.Actitud	18. Transmite confianza y convicción.	

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Diseño metodológico

El trabajo de investigación presentó un diseño no experimental descriptivo-correlacional de corte transversal.

Asimismo, el enfoque del presente estudio fue cuantitativo ya que se obtuvieron datos a través del uso del programa SPSS 21 para así establecer la relación entre las variables: habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español; y lograr caracterizarlas de manera objetiva.



MX= Medición de la variable 1

OY= Medición de la variable 2

r= relación entre variables

3.2 Diseño muestral

La población contempló alumnos matriculados en el curso Interpretación Inglés III del año 2016 que ascendió a 42 estudiantes. Para la muestra se contó con la participación 38 alumnos quienes pudieron completar ambas pruebas. Los estudiantes de la muestra fueron de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas cuyas edades oscilaban entre 21 y 32 años, arrojando una mediana de 23.5 años. Otra característica interesante que se resaltó, fue que se utilizó la sección de *Listening* (Prueba auditiva) del examen IELTS (International English Language Testing) para tener como referencia el nivel de inglés de los estudiantes. Como resultado de esta prueba referencial, notamos que el promedio de los 38 estudiantes fue de un puntaje de 6.5 sobre 9, lo que significó que los estudiantes se encontraron entre los niveles de *Competent User* y *Good User* (usuario competente y buen usuario del idioma). Esto significó que el conocimiento del idioma inglés fue uniforme y no interfirió en los resultados sobre la calidad interpretativa.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Para el presente estudio se elaboraron dos instrumentos de recolección de datos confiables y con validez comprobada.

3.3.1 Descripción de los instrumentos.

3.3.1.1 Prueba escrita de habilidades cognitivas de orden superior.

- A. Objetivo: El objetivo de la prueba escrita consistió en medir el grado de dominio de habilidades cognitivas de orden superior, es decir, aquellas referidas al análisis, evaluación y creación en su dimensión práctica.

- B. Estructura: Esta prueba contó con tres partes. La primera parte referida al Análisis, la segunda a la Evaluación y la tercera a la Creación, conteniendo un total de 9 ítems. Se empleó una escala de 4 niveles: bajo, medio, moderado y alto.

Parte I: Análisis

- a) Un ítem asociado a la diferenciación de ideas principales y secundarias de los primeros tres párrafos de un texto de dificultad alta en castellano.
- b) Un ítem para sintetizar enunciados de dos párrafos para hallar la relación lógico-semántica entre ellos.
- c) Un ítem para identificar la intención principal del autor del texto anterior.

Parte II: Evaluación

- d) Un ítem para definir si existía consistencia interna entre el cuerpo y la conclusión de un texto y luego sustentar la postura elegida.
Un ítem con tres enunciados en donde se tuvo que definir como verdaderos o falsos.

Parte III: Creación

- e) Un ítem para identificar el problema que se presentó en el texto.
- f) Un ítem para establecer una hipótesis sobre la verdadera causa de dicho problema.
- g) Un ítem para precisar tres acciones como parte de un plan para acabar con la causa señalada.
- h) Un ítem para crear el título de una campaña publicitaria específica, así como el *slogan* correspondiente.

- C. Evaluación: Para evaluar y/o revisar la prueba escrita, se empleó una rúbrica para cada una de las tres partes. Cada parte suma un puntaje máximo de 8, sumando un total de 22 puntos.

3.3.1.2 Prueba oral de calidad de interpretación consecutiva

- A. Objetivo: El objetivo de la prueba oral consistió en evaluar la calidad de la interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo.
- B. Estructura: Para realizar la prueba oral de interpretación se contó con los siguientes elementos:
- a) Discurso original: Se seleccionó cuidadosamente un discurso en idioma inglés de los recursos virtuales de TEDTalk. En la siguiente tabla 2 se muestran las características del audio elegido.

Tabla 2

Características del material auditivo

Título	What makes a good life
Descripción	El psiquiatra Robert Waldinger explica los hallazgos de un estudio llevado a cabo durante 75 años que están relacionados con la verdadera felicidad.
Tipo de discurso	Narrativo sobre tema conocido (Niveles de dificultad de los discursos según Seleskovitch y Lederer, 1989)
Duración	12:46
Idioma	Inglés estadounidense
Nivel	Avanzado
Tipo	Conferencia real
Campo	Investigación
Fuente	Ted Talks
Enlace	https://www.youtube.com/watch?v=8KkKuTCFvzl
Lugar	Massachusetts, EE.UU.
Fecha publicación	Noviembre 2015
Tiempo reproducción	0:00 - 5:10
Intervalos	<ol style="list-style-type: none"> 1. 0:00 – 0:50 2. 0:50 – 1:17 3. 1:17 – 1:36 4. 1:36 – 1:56 5. 1:56 – 2:24 6. 2:24 – 2:56 7. 2:56 – 3:30 8. 3:30 – 4:35 9. 4:35 – 4:59 10. 4:59 – 5:10
Condiciones	<p>Evaluación en el laboratorio de idiomas de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.</p> <p>Software SANAKO</p>

- b) Ficha de la prueba oral de interpretación consecutiva: Se entregó una ficha a cada estudiante en donde se solicitó datos personales, nivel de inglés, lengua materna y segunda lengua; así también se incluyó las instrucciones de la prueba, la descripción breve de la situación interpretativa (contexto y encargo de interpretación) y finalmente se formuló una pregunta que el estudiante respondió al final de la prueba. Esta pregunta recogió información relacionada a la(s) técnica(s) empleada(s) durante su intervención.
- c) Transcripción del material auditivo: Se contó con la transcripción de los primeros cinco minutos que fueron utilizados para la prueba oral de interpretación consecutiva. Esto sirvió para la etapa de revisión y medición de calidad interpretativa. La transcripción se empleó como referencia mas no se evaluó como transcodificación exacta del audio.
- d) Evaluación: La evaluación fue grupal y se grabó audios individuales mediante el software SANAKO del laboratorio de idiomas de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas. Estas grabaciones se recogieron en un USB regular y posteriormente fueron sometidos a la evaluación individual. Para ello se empleó una matriz de evaluación con 18 ítems. En la tabla 3 hemos ilustrado de manera clara la división de ejes, parámetros e ítems.

Tabla 3

Matriz de evaluación: Calidad de interpretación consecutiva

2pts. 1.5 pts. 1 pt. 0.5 pt.

EJES	PARÁMETROS	ÍTEMES	Alto - Mod	Medio	Bajo
CONTENIDO	ADECUACIÓN SEMÁNTICA	1. Interpreta sin errores de sentido graves (sin sentido, falso sentido, contrasentido)			
		2. Interpreta sin cambiar ligeramente el sentido o no mismo sentido.			
		3. Interpreta denotando comprensión cultural (1 situación)			
		4. Interpreta identificando el escopo (objetivo)			
	COMPLETITUD	5. Enuncia todas las unidades de sentido.			
		6. Enuncia todos los detalles complementarios como ejemplos, redundancias, entre otros (excepto nombres y números).			
		7. Enuncia nombres y números con precisión.			
	COHESIÓN LÓGICA	8. Usa marcadores cohesivos (conectores)			
		9. Usa deixis (demostrativos, posesivos, adverbios, pronombres personales, otros).			
	ADECUACIÓN LEXICAL	10. Agrega elementos a los que se hace referencia (amplificación)			
		11. Provee equivalencias funcionales y semánticas (dinámicas).			
		12. Emplea un registro de lengua adecuado (tono formal, neutral, informal, íntimo, etc.)			
FORMA	ESTILO	13. Utiliza un volumen adecuado.			
		14. Demuestra fluidez (ritmo regular sin pausas prolongadas, ni uso excesivo de muletillas y autocorrecciones).			
	VOZ	15. Emplea una correcta entonación, marcando el énfasis cuando se requiere.			
		16. Articula y vocaliza de manera precisa y clara (dicción).			
ESTRATEGIAS	APLICACIÓN DE TÉCNICAS	17. Emplea técnicas de interpretación de manera acertada y efectiva (Toma de notas; técnicas de memorización; uso de resumen; uso de redundancia y repetición; uso de deducción; técnica de adaptación, parafraseo, etc.)			
	ACTITUD	18. Transmite confianza y convicción.			

3.3.2 Procedimiento de recolección de datos

Se aplicaron ambas pruebas en dos fechas distintas en los dos grupos del curso de Interpretación Inglés-Español III del IX ciclo tanto en el semestre 2016-1 y 2016-II de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma. Ambas pruebas fueron aplicadas cuidadosamente, con la finalidad de establecer condiciones óptimas para su desarrollo.

Las pruebas fueron aplicadas de manera grupal, tanto la escrita (prueba de habilidades cognitivas de orden superior) y la oral (prueba de calidad de interpretación consecutiva). Para la primera, se contó con el aula regular y se estimó un tiempo aproximado de 120 minutos. En el caso de la segunda, se utilizó el laboratorio de idiomas de la Facultad de Lenguas Modernas de la universidad en mención y se dispuso de 30 minutos aproximadamente. Este laboratorio incluyó 35 asientos que fungieron de cabinas de interpretación y un software llamado SANAKO. Este último permitió reproducir el audio para todos, pausarlo de acuerdo con los minutos y segundos establecidos previamente, y grabar la interpretación de cada estudiante durante las pausas establecidas formalmente. Se reprodujo los primeros 5 minutos aproximadamente divididos en 10 intervalos, tal y como se pudo apreciar en la Tabla 2. Asimismo, se escogió un tema genérico para que la falta de documentación o conocimientos previos sobre la temática no interfiera en los resultados. Estas grabaciones fueron posteriormente recogidas para ser analizadas una por una y así evaluarlas de acuerdo con la matriz de evaluación: interpretación consecutiva.

Tras ello, se realizaron las pruebas de validez correspondientes, y luego se ingresaron los datos según los ítems de los instrumentos mediante el uso del programa Spss 21 que definió la relación de las variables.

3.3.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para corroborar la validez de los instrumentos, ambas pruebas fueron presentadas y sometidas a juicio de expertos en metodología de la investigación, así como en traducción e interpretación inglés-español, siendo un total de 3 especialistas.

Con respecto a la confiabilidad se determinó la consistencia interna mediante Alfa de Combrach, cuyos resultados fueron los siguientes:

Análisis de fiabilidad de la escala: Habilidades cognitivas de orden superior:

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	38	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
	Total	38	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,835	,842	4

En el cuadro anterior podemos deducir que el índice de consistencia es mayor (alfa= 0.84); por tanto, se le pudo considerar como bueno.

Análisis de fiabilidad de la escala: Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español:

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	38	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	38	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,955	,956	4

En el cuadro anterior podemos observar que el índice de consistencia fue mayor (alfa= 0.96); por tanto, se le pudo considerar como excelente.

Cabe señalar que dichas valoraciones de coeficientes de fiabilidad estuvieron basadas en las recomendaciones de George y Mallery (2003, p.231).

3.4 Técnicas de procesamiento de la información

Para el procesamiento y análisis de datos de tipo cuantitativo y, en contrastación de las hipótesis, se procedió a emplear estadísticos de nivel descriptivo e inferencial. Para el primer nivel, se calcularon los estadísticos descriptivos tales como las frecuencias y porcentajes de cada una de las dos variables: V1 – Habilidades Cognitivas de Orden Superior; y V2 – Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español. Para el segundo nivel, se utilizó la correlación de Pearson con la finalidad de definir el grado

de relación que existe entre las categorías de las variables y así poder contrastar las hipótesis tanto general como específicas según el nivel de significación de $p < 0.05$.

Con respecto a las pruebas utilizadas para el presente estudio, se obtuvo resultados que luego se organizaron para definir la relación entre ellos. La Prueba Escrita que midió las habilidades cognitivas de orden superior tuvo un puntaje de 22 puntos como máximo mientras que la Prueba Oral que midió la calidad de interpretación consecutiva inglés-español del estudiante tuvo un puntaje máximo de 36 puntos. Los puntajes de ambas pruebas se organizaron en una escala ordinal y se valoraron de la siguiente forma:

a) Prueba escrita sobre habilidades cognitivas de orden superior:

1.1 ANÁLISIS	ALTO 8 a 7 4	MODERADO 6 a 5 3	MEDIO 4 a 3 2	BAJO 2 a 1 1
1.2 EVALUACIÓN	ALTO 6 a 5 4	MODERADO 4.5 a 3.5 3	MEDIO 3 a 2 2	BAJO 1.5 a 0.5 1
1.3 CREACIÓN	ALTO 8 a 7 4	MODERADO 6 a 5 3	MEDIO 4 a 3 2	BAJO 2 a 1 1
TOTAL	22 a 17 4	16.5 a 11.5 3	11 a 6 2	5.5 a 0.5 1

Como se puede observar, las tres partes correspondieron a las dimensiones de Análisis, Evaluación y Creación. La parte de Análisis comprendió 4 ítems de dos puntos cada uno, sumando un total de 8 puntos; la parte de Evaluación comprendió 3 ítems de dos puntos cada uno, sumando un total de 6 puntos; y la parte de Creación comprendió 4 ítems sumando un total de 8 puntos. Asimismo, se emplearon 4 rangos: Alto, Moderado, Medio y Bajo; para fines de un mejor manejo del puntaje se reasignaron valores del 1 al 4 (ver

números en rojo del cuadro anterior) en donde 1 punto corresponde a la categoría BAJO; 2 puntos a la categoría MEDIO que significó un dominio medio de la habilidad correspondiente; 3 puntos a la categoría MODERADO que representó un dominio moderado de la habilidad en cuestión; y, 4 puntos a la categoría ALTO que significó un alto dominio de la habilidad evaluada. Al final, se pudo también definir si el dominio de las habilidades cognitivas en su conjunto fue ALTO, MODERADO, MEDIO o BAJO de acuerdo a los puntajes obtenidos.

b) Prueba oral sobre calidad de interpretación consecutiva inglés-español:

1.1 CONTENIDO	ALTO 20 a 16 4	MODERADO 15 a 11 3	MEDIO 10 a 6 2	BAJO 5 a 0.5 1
1.2 FORMA	ALTO 12 a 10 4	MODERADO 9 a 7 3	MEDIO 6 a 4 2	BAJO 3 a 0.5 1
1.3 ESTRATEGIA	ALTO 4	MODERADO 3	MEDIO 2	BAJO 1
TOTAL	36 a 28	27 a 19	18 a 10	9 a 0.5
	4	3	2	1

Para esta prueba se emplearon 18 ítemes, con un valor máximo de dos puntos por ítem, sumando un total de 36 puntos. Como se pudo observar en el cuadro anterior, se manejaron tres dimensiones: Contenido, con 10 ítemes que sumaron 20 puntos como máximo; Forma con 6 ítemes que sumaron 12 puntos como máximo; y, Estrategia con 2 ítemes que sumaron 4 puntos como máximo. Asimismo, se asignó los cuatro niveles que permitieron definir una ALTA calidad interpretativa si el puntaje era de 28 a 36 puntos; una MODERADA calidad interpretativa de 19 a 27 puntos; una calidad interpretativa MEDIA si el puntaje oscilaba entre 10 y 18; y, finalmente

una calidad interpretativa BAJA entre 0.5 y 9 puntos. Para fines de manejo óptimo de puntaje, se reasignó una escala de 4 valores a cada nivel (ver cuadro anterior).

3.5 Aspectos éticos

El presente trabajo de investigación se desarrolló con un compromiso ético y de responsabilidad social. La información ha sido tratada con valores de honestidad, transparencia y sin ninguna manipulación o sesgo que pudiesen haber alterado los datos finales. Asimismo, se respetó la propiedad intelectual de los autores y fuentes consultadas empleando un registro de referencias según APA. Además, el trabajo en campo se realizó con el profesionalismo debido para luego analizar e interpretar los datos de manera objetiva. En la parte final del presente trabajo de investigación, hemos enlistado todas las fuentes bibliográficas y/o electrónicas que fueron consultadas para el desarrollo del marco teórico.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo incluimos los resultados obtenidos que se ilustraron en una serie de tablas y gráficos. Para analizar e interpretar dichos resultados, se aplicaron estadísticos descriptivos e inferenciales con el fin de contrastar las hipótesis en el marco de los objetivos de estudio trazados inicialmente.

4.1 Resultados descriptivos de las variables de estudio

Una vez que se recolectó la información y datos de los estudiantes de la muestra mediante los dos instrumentos: prueba escrita (Prueba de Habilidades Cognitivas de Orden Superior) y la prueba oral (Prueba de Calidad de Interpretación Consecutiva), se procedió a elaborar una base de datos para poder continuar con el análisis estadístico. De esta forma, se obtuvo los resultados descriptivos que corresponden a cada variable de estudio y sus dimensiones.

A continuación, se ha observado los resultados ilustrados en tablas y figuras con las respectivas interpretaciones.

4.1.1 Resultados estadísticos de la variable 1: Habilidades cognitivas de orden superior

La variable de estudio 1: Habilidades cognitivas de orden superior presentó tres dimensiones de acuerdo con lo estipulado en el cuadro de Operacionalización de variables: Análisis, evaluación y creación.

A continuación, se presentan los resultados de cada una de estas dimensiones mediante tres tablas.

a) Dimensión: Análisis

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes en la dimensión Análisis en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Dimensión 1: ANÁLISIS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	1	2,6	2,6	2,6
MEDIO	9	23,7	23,7	26,3
Válidos MODERADO	23	60,5	60,5	86,8
ALTO	5	13,2	13,2	100,0
Total	38	100,0	100,0	

En la dimensión de Análisis, se notó que la mayoría de estudiantes obtuvo un dominio Moderado de esta habilidad, representado por un 60,5%; mientras que la minoría de estos estudiantes obtuvo un dominio Bajo de la habilidad de análisis representado en un 2,6%. Asimismo, se registró que el 23,7% obtuvo un dominio Medio de la habilidad de Análisis mientras que el 13,2% obtuvo un Alto dominio de esta habilidad.

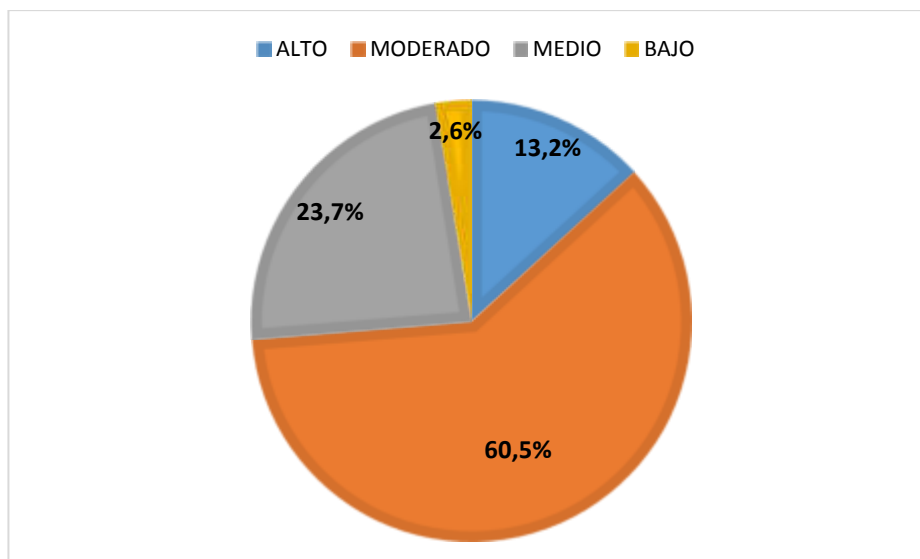


Figura 2. Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión de Análisis de la Variable de Habilidades Cognitivas de Orden Superior

b) Dimensión: Evaluación

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes en la dimensión Evaluación en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Dimensión 2: EVALUACIÓN	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	2	5,3	5,3	5,3
MODERADO	8	21,1	21,1	26,3
Válidos MEDIO	16	42,1	42,1	68,4
ALTO	12	31,6	31,6	100,0
Total	38	100,0	100,0	

En la dimensión Evaluación se pudo observar que el mayor porcentaje correspondió a un dominio MEDIO con un 42,1% de los estudiantes de la muestra; un 31,6% obtuvo un dominio ALTO de esta habilidad; un 21,1% demostró un dominio MODERADO de la habilidad de evaluación; y, finalmente, sólo un 5,3% presentó un bajo dominio de dicha habilidad.

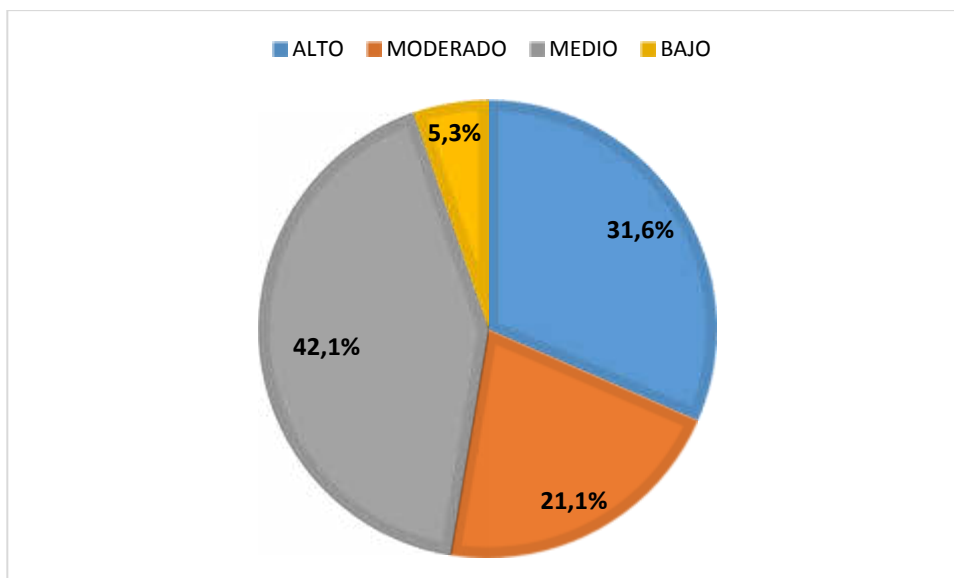


Figura 3. Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión de Evaluación de la Variable de Habilidades Cognitivas de Orden Superior

c) Dimensión: Creación

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes en la dimensión Creación en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Dimensión 3: CREACIÓN		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MEDIO	20	52,6	52,6	52,6
	MODERADO	10	26,3	26,3	78,9
	ALTO	8	21,1	21,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

En esta dimensión, se pudo apreciar que la mayoría de los estudiantes de la muestra (52,6%) tuvo un dominio MEDIO de la habilidad de Creación; asimismo, el 26,3% de la muestra presentó un dominio MODERADO de tal habilidad; mientras que el 21,1% demostró un dominio ALTO de dicha habilidad. Finalmente, se registró que ningún estudiante de la muestra posee un dominio BAJO de la habilidad de creación.

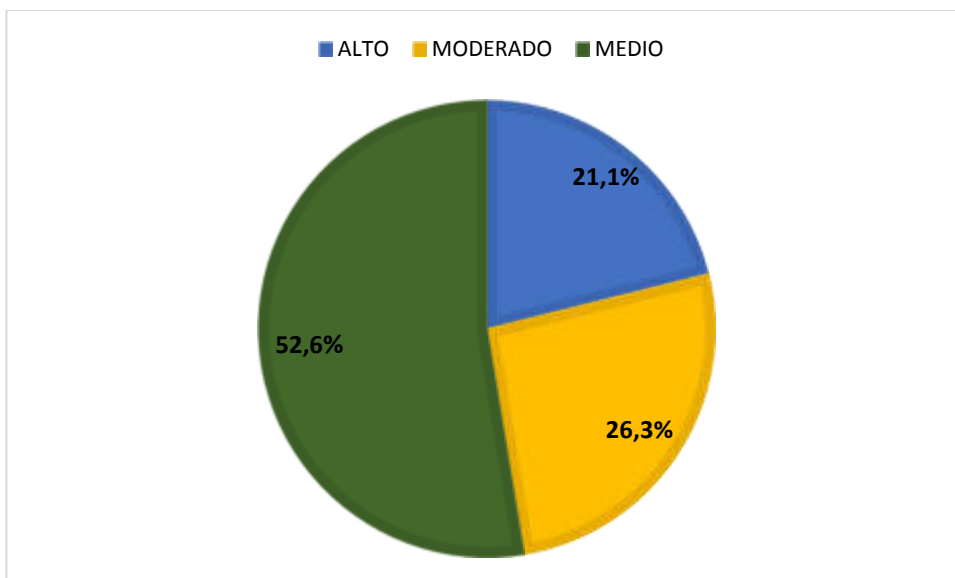


Figura 4. Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión de Creación de la Variable de Habilidades Cognitivas de Orden Superior

d) Frecuencias y porcentajes de la variable 1: Habilidades Cognitivas de Orden Superior

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes en la variable: Habilidades Cognitivas de Orden Superior en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Variable 1: Habilidades de Orden Superior (HOTS)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MEDIO	11	28,9	28,9	28,9
MODERADO	19	50,0	50,0	78,9
ALTO	8	21,1	21,1	100,0
Total	38	100,0	100,0	

En referencia a la variable 1: Habilidades Cognitivas de Orden Superior, pudimos observar que el 50% de la muestra de estudiantes tuvo un dominio MODERADO; el 28,9% presentó un dominio MEDIO; mientras que el 21,1% presentó un dominio ALTO de dichas habilidades.

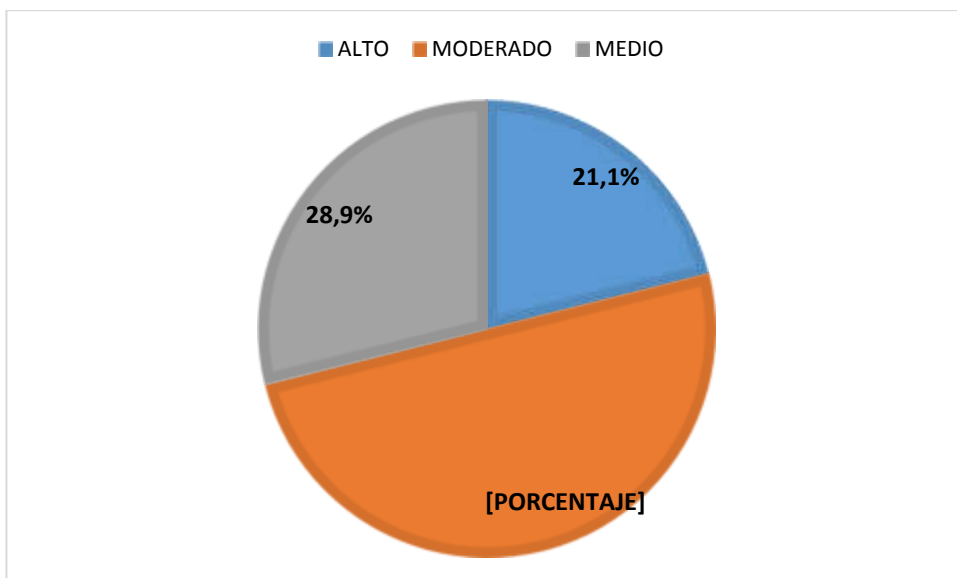


Figura 5. Distribución en porcentajes de la variable 1: Habilidades Cognitivas de Orden Superior

4.1.2. Resultados estadísticos de la variable 2: Calidad de la interpretación consecutiva inglés-español.

La variable de estudio 2: Calidad de la interpretación consecutiva inglés-español presentó tres dimensiones de acuerdo con lo estipulado en el cuadro de Operacionalización de variables: Contenido, Forma y Estrategias. A continuación, se presentan los resultados de cada una de estas dimensiones mediante tres tablas.

a) Dimensión: Contenido

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes en la dimensión Contenido en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

CONTENIDO				
Dimensión 1: Contenido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	2	5,3	5,3	5,3
MEDIO	15	39,5	39,5	44,7
Válidos MODERADO	13	34,2	34,2	78,9
ALTO	8	21,1	21,1	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Con respecto a la dimensión Contenido de la variable de Calidad de la interpretación consecutiva inglés-español, que incluyeron aspectos relacionados con la adecuación semántica, completitud y cohesión lógica, se apreció que la mayoría de estudiantes de la muestra presentó una calidad MEDIA representada en un 39,5%; mientras que la minoría presentó una calidad interpretativa BAJA representada en un 5,3%. Asimismo, el 34,2% presentó una calidad MODERADA y un 21,1% demostró una calidad ALTA.

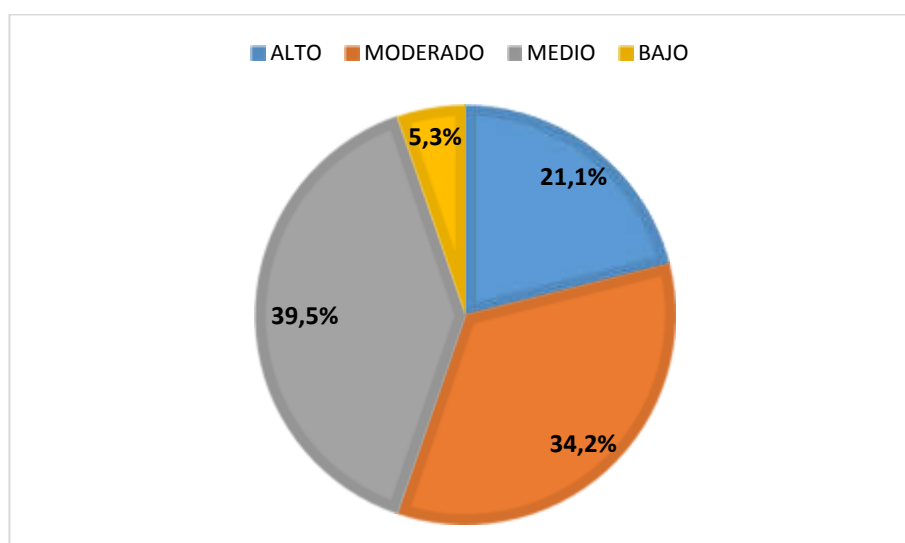


Figura 6. Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión Contenido de la variable Calidad de la Interpretación Consecutiva inglés-español

b) Dimensión: Forma

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes en la dimensión Forma en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Dimensión 2: Forma		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BAJO	2	5,3	5,3	5,3
	MEDIO	13	34,2	34,2	39,5
	MODERADO	11	28,9	28,9	68,4
	ALTO	12	31,6	31,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

En lo que respecta a la dimensión Forma que incluyeron aspectos de adecuación lexical, estilo y voz, se observó que la mayoría de estudiantes de la muestra tuvo una calidad MEDIA con un 34,2%, seguido por un 31,6% que demostró una calidad ALTA en interpretación consecutiva. Además, el 28,9% de los estudiantes presentaron una calidad MODERADA, y la minoría de estudiantes, representada en un 5,3% demostró una BAJA calidad.

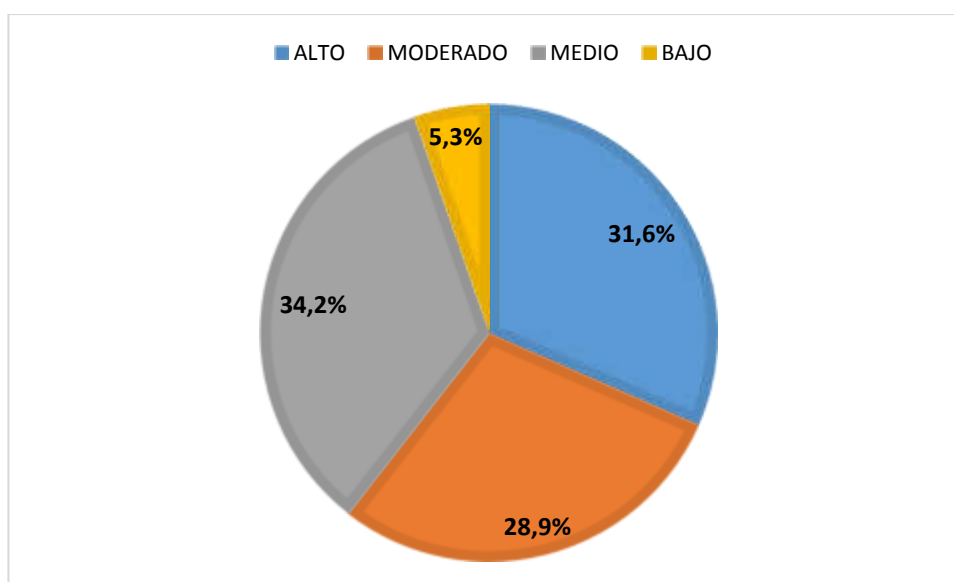


Figura 7. Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión Forma de la variable Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español

c) Dimensión: Estrategia

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes en la dimensión Estrategia en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Dimensión 3: Estrategia		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BAJO	6	15,8	15,8	15,8
	MEDIO	19	50,0	50,0	65,8
	MODERADO	6	15,8	15,8	81,6
	ALTO	7	18,4	18,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Con respecto a la dimensión Estrategia que incluyeron aspectos asociados a la aplicación de técnicas y la actitud, notamos que el 50% de estudiantes de la muestra presentó una calidad MEDIA; mientras que tanto aquellos con calidad MODERADA como BAJA estuvieron representados en un 15,8% respectivamente. Finalmente, aquellos que presentaron una calidad ALTA representaron un 18,4%.

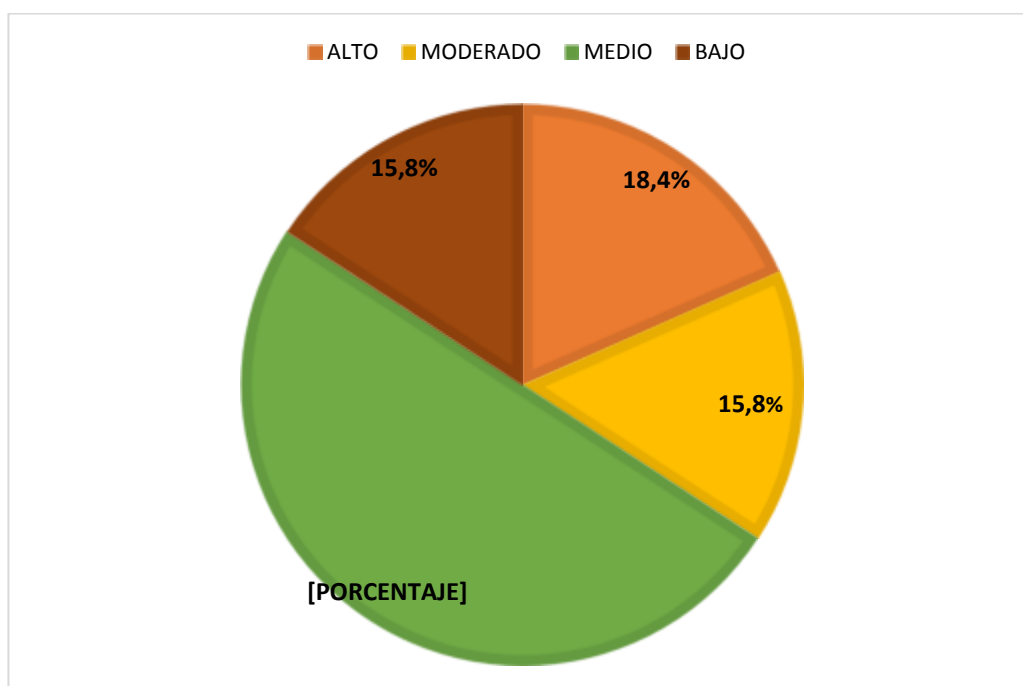


Figura 8. Distribución en porcentajes de los niveles de la dimensión Estrategia de la variable Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español

d) Frecuencias y porcentajes de la variable 2: Calidad de Interpretación Consecutiva Inglés-Español

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes en la variable: Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma

Variable 2: Calidad de Interpretación Consecutiva Inglés-Español	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BAJO	2	5,3	5,3	5,3
MEDIO	15	39,5	39,5	44,7
Válidos MODERADO	13	34,2	34,2	78,9
ALTO	8	21,1	21,1	100,0
Total	38	100,0	100,0	

En lo que corresponde a la variable 2: Calidad de Interpretación Consecutiva Inglés-Español, pudimos apreciar que la mayoría de estudiantes de la muestra presentaron una calidad interpretativa MEDIA, representada en un 39,5%; mientras que la minoría de estudiantes demostraron una calidad BAJA con un 5,3%. Asimismo, se observó que el 34,2% presentó una calidad MODERADA y el 21,1% presentó una calidad ALTA de interpretación consecutiva inglés-español.

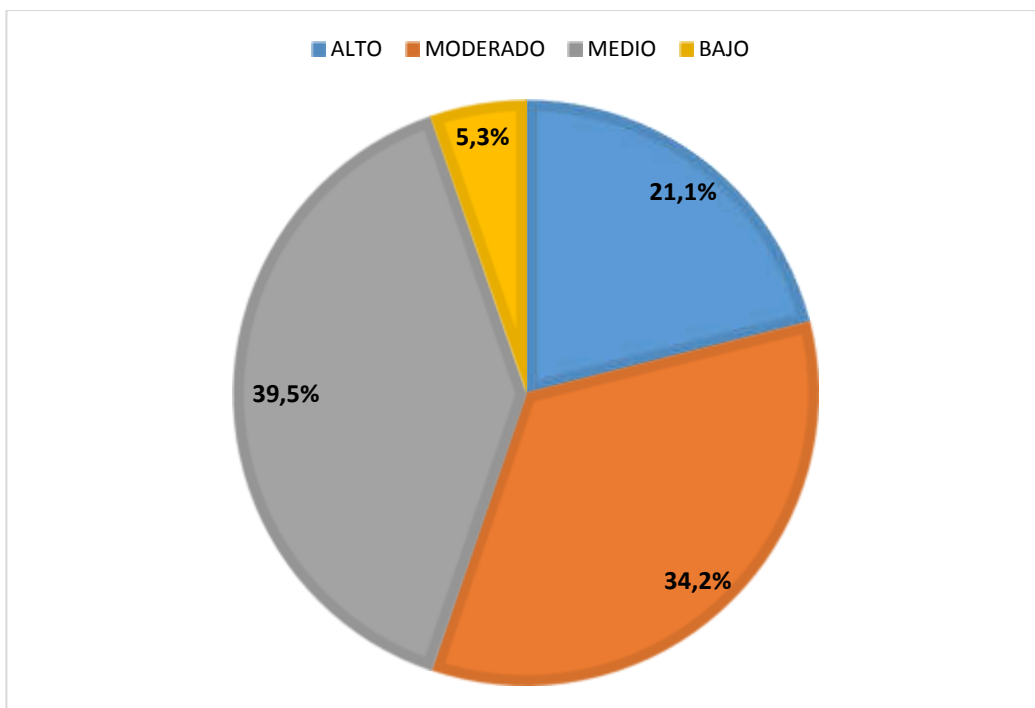


Figura 9. Distribución en porcentajes de la variable 2: Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español

4.2 Contratación de las hipótesis

Como bien se ha mencionado anteriormente, para contrastar las hipótesis, tanto generales como específicas, se utilizó el coeficiente de Pearson con lo que se pudo definir el grado de relación entre las dos variables. Cabe señalar que esta prueba estadística se utiliza cuando las variables que se pretende relacionar son cuantitativas de mención ordinal. Con un nivel de significación de $p < 0.05$ se ha podido determinar si se rechaza o acepta la hipótesis nula de la hipótesis formulada para este estudio.

4.2.1 Contratación de la hipótesis general

H₁: Existe una relación lineal entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de la interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016.

H₀: No existe una relación lineal entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de la interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016.

Tabla 12

Correlaciones entre las Habilidades Cognitivas de Orden Superior y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016

Correlaciones		HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR (HOTS)	CALIDAD
HOTS	Correlación de Pearson	1	,356
	Sig. (bilateral)		,028
	N	38	38
CALIDAD	Correlación de Pearson	,356	1
	Sig. (bilateral)	,028	
	N	38	38

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla anterior, pudimos observar que se tuvo una significancia de 0.028, menor a 0.05; por lo que **se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis**

1. Entonces, sí existe una relación lineal entre las Habilidades Cognitivas de Orden Superior y Calidad de Interpretación Consecutiva Inglés-Español.

Asimismo, esta relación es **estadísticamente significativa, positiva baja** ($r_p=0,356$, $p<0.05$) pues se encontró en un rango de 0,2 a 0,39.

4.2.2 Contrastación de las hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H₁: Existe una relación lineal entre la habilidad de análisis y la calidad de la interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016.

H₀: No existe una relación lineal entre la habilidad de análisis y la calidad de la interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016.

Tabla 13

Correlaciones entre la Habilidad de Análisis y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016

Correlaciones		ANÁLISIS	CALIDAD
ANÁLISIS	Correlación de Pearson	1	,288
	Sig. (bilateral)		,080
	N	38	38
CALIDAD	Correlación de Pearson	,288	1
	Sig. (bilateral)	,080	
	N	38	38

De acuerdo con la tabla anterior, pudimos observar que se tuvo una significancia de 0,08, la cual fue mayor que 0,05; por tanto, **se acepta la hipótesis nula**, es decir, no existe una relación lineal entre la habilidad de Análisis y Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés Español, pues existirían otros factores que se correlacionan de forma lineal.

Hipótesis específica 2

H₁: Existe una relación lineal entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de 9no ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.

H₀: No existe una relación lineal entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de 9no ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.

Tabla 14

Correlaciones entre la Habilidad de Evaluación y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016

Correlaciones		EVALUACIÓN	CALIDAD
EVALUACIÓN	Correlación de Pearson	1	,322*
	Sig. (bilateral)		,048
	N	38	38
CALIDAD	Correlación de Pearson	,322*	1
	Sig. (bilateral)	,048	
	N	38	38

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Según la tabla anterior, se observó una significancia de 0,048 que fue menor a 0,05; por tanto, **se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis 1**. Eso nos llevó a definir que **sí existe una relación lineal significativa** entre la habilidad de Evaluación y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español. Esta relación fue significativa, positiva baja, ($r_P=0,322$; $p<0.05$).

Hipótesis específica 3

H₁: Existe una relación lineal entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de 9no ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.

H₀: No existe una relación lineal entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de 9no ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.

Tabla 15

Correlaciones entre la Habilidad de Creación y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés-Español en la muestra de estudiantes de IX ciclo de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, en el año 2016

Correlaciones		CREACIÓN	CALIDAD
CREACIÓN	Correlación de Pearson	1	,406*
	Sig. (bilateral)		,012
	N	38	38
CALIDAD	Correlación de Pearson	,406*	1
	Sig. (bilateral)	,012	
	N	38	38

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla anterior, se observó una significancia de 0,012 que es menor a 0,05; por tanto, **se acepta la hipótesis 1 y se rechaza la hipótesis nula** entre la habilidad de Creación y la Calidad de Interpretación Consecutiva Inglés-Español. Existe, por tanto, una **relación lineal estadísticamente significativa, moderada positiva** ($r_p=0,406$; $p<0,05$).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1 Discusión

La hipótesis general señala que existe relación lineal entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de la interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de la muestra. El valor de significancia fue de 0.028; por lo tanto, se evidenció una relación estadísticamente significativa al nivel de $p < 0.05$. Por tanto, de acuerdo a este resultado, podemos afirmar que sí existe una relación lineal entre las variables de Habilidades Cognitivas de Orden Superior y la Calidad de la Interpretación Consecutiva Inglés- Español, pues a mayor dominio de estas habilidades (Análisis, Evaluación y Creación), mayor calidad de interpretación en los estudiantes de la muestra de estudio.

Asimismo, con respecto a la variable 1: Habilidades Cognitivas de Orden Superior, se obtuvo resultados descriptivos por cada habilidad: Análisis, evaluación y creación. En referencia a la habilidad de análisis, se halló que la mayoría (60,5%) de estudiantes de la muestra poseen un dominio moderado de esta habilidad; con respecto a la habilidad de evaluación, la mayoría (42,1%) de los estudiantes de la misma muestra poseen un dominio medio, y finalmente, con respecto a la habilidad de creación, la mayoría

(52,6%) de la misma muestra posee también un dominio medio de la misma. Es así que, de las tres habilidades, es la habilidad de análisis la que presentó un dominio mayor (Moderado) alcanzado por los estudiantes de la muestra. Por tanto, la mayor cantidad de estudiantes de la muestra (23 de 38) tuvo un dominio mayor (moderado) de la habilidad de análisis (entendido como la capacidad de diferenciar, organizar y atribuir).

Por otro lado, con respecto a la variable 2: Calidad de la Interpretación Consecutiva, la mayoría de estudiantes de la muestra (39,5%) obtuvo una calidad media, en donde el 39,5% de los estudiantes de la muestra tuvo una calidad media en contenido (15 estudiantes de 38); el 34,2% (13 de 38 estudiantes) tuvo una calidad media en aspecto de forma, y el 50% de estudiantes (19 de 38) una calidad media con respecto a aspectos estratégicos. Por tanto, pudimos notar aquí una clara tendencia hacia una calidad media, siendo los aspectos estratégicos los que primaron a la hora de interpretar de manera consecutiva.

Ahora, al observar los resultados de la significancia de Pearson por cada hipótesis específica, se apreció que, si el estudiante alcanzó un mayor dominio de Análisis, no necesariamente alcanzó una mayor calidad de interpretación consecutiva; sino que existen otros factores que sí tendrían una mayor relación con respecto a la segunda variable: calidad de interpretación. Este resultado respondió a la aceptación de la primera hipótesis nula. Este resultado aportó de manera interesante a la investigación puesto que podríamos afirmar que no bastaría que el estudiante sólo alcance un nivel analítico para poder interpretar de manera acertada en modo consecutivo, sino que se requieren de habilidades más

complejas como son las de evaluación (entendida como la capacidad de revisar, argumentar y juzgar) y la habilidad de creación (entendida como la capacidad de generar, planificar y producir).

En ese sentido, si el estudiante obtuvo un mayor dominio de la habilidad de Evaluación, mayor fue su calidad de interpretación consecutiva, ya que, según el nivel de significancia alcanzado, se aceptó la hipótesis, confirmando la asociación lineal significativa. Asimismo, si el estudiante obtuvo un mayor dominio de la habilidad de Creación, mayor fue su calidad de interpretación consecutiva, pues el nivel de significancia alcanzado resulta en una asociación lineal significativa, e incluso, de nivel moderado, siendo esta habilidad aquella con una asociación mucho más alta que las demás con respecto a la calidad de interpretación.

Por lo expuesto, se ha permitido la contrastación de hipótesis con los resultados de manera eficaz.

La investigación posee un valor importante porque permitió evaluar el dominio que obtuvieron los estudiantes de IX ciclo de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma sobre las Habilidades Cognitivas de Orden Superior, entendidas como las habilidades de analizar, evaluar y crear, siendo esta última la más compleja de todas. Estas actividades mentales son similares a las que se llevan a cabo dentro del proceso interpretativo en la modalidad de interpretación consecutiva como bien se explicó en el marco teórico. Asimismo, su importancia también residió en que se propuso dos instrumentos de evaluación, uno para medir la calidad interpretativa desde un enfoque didáctico, y otro para las habilidades cognitivas de orden superior. Por

tanto, la investigación aportó nuevos conocimientos a los ya presentados en otras investigaciones que aparecen en los antecedentes, aun cuando sólo se halló estudios asociados a una de las dos variables y en donde las evaluaciones de calidad interpretativa se confunden con expectativas o perspectivas. Es así que se cumple con la integración de los nuevos aportes de esta investigación con los ya existentes.

Cabe recordar que este trabajo de investigación ha tenido como objetivo general determinar la relación que existe entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español porque fue necesario poder conocer con certeza si estas habilidades mentales guardaban una relación lineal con la calidad interpretativa, más allá de que el estudiante contara con todo el conjunto de competencias traductoras. Como docentes de interpretación sabemos que se requiere mucho más de sólo habilidades lingüísticas y documentales, pero no tenemos esa certeza que podría llevarnos a no sólo cambiar el enfoque didáctico sino incluso a poder predecir quiénes se encuentran desde ya en una mejor posición para interpretar demostrando una mejor calidad interpretativa en todos sus aspectos: contenido, forma y estrategia. Por tanto, los resultados reflejaron el logro del objetivo general.

Por lo expuesto, el presente trabajo de investigación obtuvo validez interna porque se puede confiar en los resultados de la investigación ya que para lograrlo se siguió el método científico. Además, presentó validez externa, es decir, puede considerarse válido en otros contextos educativos asociados con la naturaleza de la población en la que fue sometida el estudio, porque si observamos las conclusiones incluidas en los

antecedentes de estudio, estas son semejantes a las encontradas en esta investigación, por lo menos en una variable, ya que son antecedentes relacionados de manera colateral con esta investigación. Por ejemplo, en el trabajo de investigación de Macnamara, B.N., Moore, A.B., Kegl, J.A., & Conway, A.R.A. (2011) sobre las habilidades cognitivas generales y la competencia interpretativa se halló que el presentar altos niveles de flexibilidad mental, procesamiento cognitivo y velocidad psicomotora, así como la habilidad de cambio de disposición mental, un bajo nivel de percepción de riesgo y una capacidad de memoria de trabajo incrementaría la posibilidad de que una persona pueda poseer una alta competencia interpretativa. Estos resultados son similares a los obtenidos en el presente estudio en relación a la asociación directa entre habilidades cognitivas y la calidad interpretativa; por tanto, esto confirmaría la consistencia de los datos obtenidos en esta tesis. Asimismo, nuestro aporte nuevo ha sido confirmar que estas habilidades de orden superior sí están asociadas con la calidad interpretativa, e incluso hemos podido precisar qué habilidades cognitivas de orden superior son las que tienen una relación más directa con la calidad interpretativa, que en este caso es la habilidad cognitiva de la creación.

CONCLUSIONES

1. Con el uso de la prueba estadística de Pearson se ha podido analizar y establecer la correlación entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación de los estudiantes de la muestra tal como se pudo apreciar en la Tabla 12, donde se probó que la asociación es estadísticamente significativa, positiva baja. Por ende, se acepta la hipótesis 1 con poca significancia.
2. Se acepta la hipótesis 0 y se rechaza la hipótesis 1 (2.4.2.1) debido a que no se encontró una relación significativa entre la habilidad de análisis y la calidad de interpretación consecutiva según la Tabla 13; por tanto, si bien las habilidades asociadas a diferenciar, organizar y atribuir intervendrían en la calidad interpretativa de los estudiantes, estas no la definen ya que existen otros factores que sí se correlacionan de forma lineal, tal y como sucede con las otras dos habilidades estudiadas: evaluación y creación.
3. Se acepta la hipótesis 1 (2.4.2.2) y se rechaza la hipótesis 0 ya que se encontró una relación lineal y significativa entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de acuerdo con la Tabla 14, que expuso una correlación significativa, positiva baja. Esto quiere decir que, si los estudiantes tienen un alto dominio de evaluación (capacidad de revisar,

argumentar y juzgar), entonces se asegura la calidad interpretativa en el modo consecutivo.

4. Se acepta la hipótesis 1 (2.4.2.3) y se rechaza la hipótesis 0 porque se halló una relación lineal y significativa entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva según la Tabla 15, en donde se demostró que existe una relación lineal significativa de tipo moderada positiva. Con este resultado, se concluye que la habilidad de creación ha sido la habilidad que tuvo una relación mucho más significativa que las otras dos analizadas en este estudio con respecto a la calidad interpretativa. Si se desarrolla adecuadamente la habilidad de creación (generar, planificar y producir), entonces se asegura una mayor calidad de interpretación consecutiva.
5. Con relación a la variable 1: habilidades cognitivas de orden superior (análisis, evaluación y creación) se apreció que, en la dimensión de Análisis, la mayoría de los estudiantes obtuvieron un dominio Moderado (60,5%); en la dimensión de Evaluación y Creación, la mayoría de estudiantes tuvo un dominio Medio (42,1%), y (52,6%) respectivamente. Con estos resultados entendimos que la habilidad de mayor nivel alcanzado por la mayoría de estudiantes fue la habilidad de Análisis, habilidad que, como vimos en la conclusión 5.2.2 no determinó la calidad de interpretación consecutiva.
6. Con respecto a la variable 2: calidad de la interpretación consecutiva inglés-español, el 39,5% de los estudiantes obtuvo una calidad interpretativa Media, el 34,2% tuvo una calidad Moderada, el 21,1% tuvo una calidad Alta, y el 5,3% una calidad baja. La mayoría de estudiantes se encontraban en proceso de aprendizaje.

RECOMENDACIONES

1. Las habilidades cognitivas de orden superior medidas en este estudio (analizar, evaluar y crear) guardaron relación lineal con la calidad interpretativa, sin embargo, se podría investigar con mayor detenimiento para así definir su grado de influencia en la formación del traductor y/o intérprete. Asimismo, al comprobarse la relación entre las variables, se recomienda diseñar e implementar actividades didácticas para el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior: análisis, evaluación y creación; las mismas que deberían potenciarse y/o fomentarse a lo largo del plan de estudios de la carrera ya que es transversal a la formación no sólo del intérprete sino también del traductor.
2. Al observarse en el análisis de los datos que la relación entre la habilidad de análisis y la calidad interpretativa no ha llegado a ser significativa, se recomienda complementar este tema con instrumentos de medición cualitativa y no sólo cuantitativa; de esta forma se podría describir e interpretar diferentes aspectos que sí estarían asociados a la calidad de interpretación.

3. Al comprobarse una relación significativa entre la habilidad de evaluación y la calidad interpretativa, se deberían implementar actividades didácticas asociadas a fomentar el pensamiento crítico, pues de esta forma el estudiante se encontraría en una mejor posición para tomar decisiones, juzgar y argumentar; pues sabemos que la interpretación de un mensaje en otro idioma exige que el estudiante tome decisiones en cada etapa del proceso interpretativo, desde la comprensión lingüística y cultural, así como durante el análisis del contexto y su entorno.
4. Debido a que la habilidad de creación resultó ser la habilidad con mayor relación significativa con la calidad de interpretación, es necesario enfatizar, sobre todo en los talleres de interpretación, en actividades didácticas que se orienten a desarrollar el pensamiento creativo, ya que la interpretación implica creatividad verbal y producción discursiva. Aquí entran a tallar las habilidades de oratoria e improvisación que muchas veces se dejan de lado en la formación de intérpretes. Para estas actividades se debería también considerar el dominio de las distintas variedades lingüísticas: lengua estándar culta y popular en su versión verbal y no sólo escrita puesto que la voz y la capacidad discursiva resultan ser herramientas fundamentales para el intérprete.
5. Finalmente, se recomienda replicar el estudio en muestras más extensas y de niveles distintos, por ejemplo: estudiantes del primer taller de interpretación o intérpretes profesionales recién egresados o senior.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Airasian, P. & Miranda, H. (2002). The Role of Assessment in the Revised Taxonomy. *Theory into Practice*, Volume 41, Number 4. pp. 249-54.

Amestoy de Sánchez, M. *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento REDIE*. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea] 2002, 4 (mayo): [Fecha de consulta: de mayo de 2016] Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504108>> ISSN

AQU Catalunya. *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_51339416_1.pdf

Arancibia V., Herrera P. y Strasser K. (1999). *Psicología de la educación*. México DF, México: Alfaomega.

Ayat Abd Al-Qader Ahmad Seif (2012). *Evaluating the Higher Order Thinking Skills in Reading Exercises of English for Palestine Grade 8* (Tesis de maestría, The Islamic University-Gaza, Israel). Recuperado de <https://library.iugaza.edu.ps/thesis/105688.pdf>

- Barron Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por Descubrimiento: Principios y Aplicaciones Inadecuadas. *Enseñanza de las Ciencias*. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas. 11(1), pp. 3-11.
- Bloom, B. (2010). *Reduteka. Docentes y Recursos Educativos*. Recuperado el 19 de agosto de 2012, de La Taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Churches, A. (2009). *Eduteka*. Obtenido de Taxonomía de Bloom para la era digital. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Cognitivismo. (s.f.). Recuperado el 27 de agosto de 2016, de <https://teduca3.wikispaces.com/3.+COGNITIVISMO>
- Collados Aís, A. y Fernández Sánchez, M.M.y Gile, D. (2003). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación. Actas del I Congreso Internacional sobre evaluación de la calidad en interpretación de conferencias*. Granada, España: Comares.
- Collados Aís, A., Pradas Macías A.M., Stévaux, E. y García Becerra, O. (2007). *Evaluación de la calidad de interpretación simultánea: parámetros de incidencia*. Granada, España: Comares.
- Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/scic/what-is-conference-interpreting/language-regime/index_es.htm
- Errico, E. (2015). *La calidad en interpretación: Estado de la cuestión y perspectivas de investigación. Tonos Digital* [Online] 29:0. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1310/786>

- Errico, E. & Morelli, M. (2015). *The Listener's Perspective: Audience comments attached to a questionnaire on the Perception of Quality in Consecutive Interpreting Assignments performed by Trainees*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/52567> // MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación. 2015, Special Issue 2: 281-301. doi:10.6035/MonTI.2015.ne2.11
- Galán-Mañas, A.; Hurtado, A. (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*. vol. 9 (1).
- Gallego Codes, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula (Programas de intervención psicopedagógica)*. Madrid, España: Escuela Española.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4^a ed.). Boston, Estados Unidos: Allyn & Bacon
- Gile, D. (1992). *Basic Theoretical Components in Interpreter and Translator Training*. Dollerup, C. and Loddegaard, A. (eds). *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Revised Edition. Amsterdam/Philadelphia, Países Bajos/Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.
- Gile, D., Hansen, G., Chesterman, A. and Gerzymisch-Arbogast, H. (2008). *Efforts and models in interpreting and translation research*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.

- Hale, S. & Napier, J. (2013). *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. Londres, Inglaterra: Bloomsbury.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4^a Ed.). México D.F., México: McGraw Hill. (ISBN: 9789701057537)
- Herrera Clavero, F. (2003). Habilidades cognitivas. Universidad de Granada Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>.
- Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología. Madrid, España: Cátedra. ISBN 84-376-1941-6.
- Iglesias Fernández, E. (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias: teoría y práctica*. Granada, España: Comares.
- Jerez, O. (2012). *Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/20513811.pdf>
- Jimenez Ivars, M., & Blasco Mayor, M. (2014). Diseño y elaboración de materiales didácticos audiovisuales en el marco del *Speech Repository* de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea. *Sendeban*, 25, 269-286. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/1177/2682>
- Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester, Reino Unido: St Jerome Publishing.

- Kalina, S. (2000). Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. *The Interpreters' Newsletter*. 10: 3-32.
- Kellett Bidoli, C.J. (2000). Quality assessment in conference interpreting: an overview. *Miscellanea* 4, 105-145. Trieste: Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione.
- Krathwhol, David R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, Volume 41, Number 4. pp. 212-18
- Kurz, I. (2001). Conference Interpreting: quality in the ears of the user. *Meta: Translator's Journal*, 46/2, pp. 394-409.
- Leeson, L. (2005). *Making the effort in simultaneous interpreting: Some considerations for signed language interpreters*. Janzen, T. (ed). *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice*. Amsterdam/Philadelphia, Países Bajos/Estados Unidos: John Benjamins. p. 51-68
- Liu, M. (2008). *How do experts interpret? Implications from research in interpreting studies and cognitive science*. In Gyde Hansen, Andrew Chesterman and Heidrun Gerzymisch-Arbogast (eds.). *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research. A Tribute to Daniel Gile*, 159-177. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Llontop, M. del C. (2013). *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín De Porres* (Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres, Lima-Perú)
- Macnamara, B.N., Moore, A.B., Kegl, J.A., & Conway, A.R.A. (2011). Domain-general cognitive abilities and simultaneous interpreting skill. *Interpreting*,

13(1), 121-142. University of Southern Maine. Recuperado de:
http://works.bepress.com/judy_shepard-kegl/3/

Mayer, Richard E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory into Practice*, Volume 41, Number 4. pp. 226-32

Noguera Altuve, G; Noguera Gottberg, M A; Gottberg de Noguera, E; (2012). *El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. Universidades, LXII* 50-56.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331092005>

Nord, C. (2012). *Texto base-texto meta. Un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I. Estudis sobre la traducció.

Opendhoff, J., Díaz Bretones F., Padilla, P. (2011). *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencias: de las teorías a la práctica profesional* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17571/1979020x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pastene Labrín, F. (2006). *Discurso oral y recursos pragmalingüísticos: una propuesta de evaluación*. Horizontes Educativos, núm. 11, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917575006>

Pérez-Luzardo Díaz, J. (2015). El parámetro estilo en los estudios de calidad y de expectativas de la interpretación simultánea. *Sendeban. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, Número 26. pp. 213-233

Pérez Sánchez, P. (2008). *Psicología Educativa*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.

Pöchhacker, F. (2016). *Introducing Interpreting Studies*. Londres/Nueva York, Inglaterra/Estados Unidos: Routledge.

Pozo J.I. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Morata.

Rozan, F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra, Suiza: Librairie de l'université.

Seleskovitch, D. (1978). *Interpreting for international Conferences* (2nd printing 2001). Arlington, Estados Unidos.: Pen and Booth.

Serrano, A. (2012). *Desarrollo de habilidades cognitivas en el área de historia, geografía y economía mediante el uso de la WebQuest: una propuesta didáctica para alumnos de segundo de secundaria de la I. E. "Los Álamos" de Lima - Perú*. (Tesis de pregrado, Universidad de Piura. Piura-Perú). Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1725/EDUC_015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Soler Caamaño, E. (2006). *La calidad en formación especializada en interpretación: Análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un posgrado de interpretación de conferencia médica* (tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, España). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7584/tesc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vásquez Córdova, A. (2010). Competencias Cognitivas en la Educación Superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias* [Online] vol.2, núm 6. Recuperado de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/view/79>
- Waldegg, G. & Agüero, M. (1999). *Habilidades cognoscitivas y esquemas de razonamiento en estudiantes universitarios*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 8. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000802.pdf>
- Weber, W. (1989). *Improved ways of teaching consecutive interpretation*. In L. Gran & J. Dodds (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* (pp. 161-166). Udine, Italia: Canpanotto Editore.
- Wilson, L. (2013). *Understanding the new version of Bloom's Taxonomy*. Bloom vs Anderson & Krathwohl [Gráfico]. Recuperado de <http://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2014/01/Understanding-revisions-to-blooms-taxonomy1.pdf>
- Yee Mei, H., Widad Binti, O., Jailani Bin Md Y., Tee Tze K., Razali Bin Hassan, and Mimi Mohaffyza Binti, M. (2011). *The level of Marzano higher order thinking skills among technical education students*. International Journal of Social Science and Humanity, 1(2). 121-125. Recuperado de: <http://ijssh.org/papers/20-H009.pdf>
- Zwischenberger, C. (2010). Quality criteria in simultaneous interpreting: an international vs. a national view. *The Interpreter's Newsletter* 15. pp.127-142

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

«HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR Y LA CALIDAD DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA INGLÉS-ESPAÑOL»

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe una relación directa entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés-español de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>¿Qué relación existe entre la habilidad de análisis y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP?</p> <p>¿Qué relación existe entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP?</p> <p>¿Qué relación existe entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar la relación que existe entre la habilidad de análisis y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de 9no ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>Existe una relación directa entre la habilidad de análisis y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.</p> <p>Existe una relación directa entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.</p> <p>Existe una relación directa entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del Taller de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.</p>

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

PRUEBA ESCRITA PARA VALIDAR HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR

NOMBRE COMPLETO: _____

PARTE 1: ANÁLISIS

I. Lea el siguiente texto y luego responda las preguntas posteriores.

EDITORIAL

Poner fin a la guerra en Siria reduciría el flujo de refugiados

20/06/2016 02:56

El informe de ACNUR sobre el desplazamiento de personas durante 2015 ofrece cifras escalofriantes. Entre ellas, que durante ese año, de los más de 65 millones de quienes se vieron forzados a abandonar sus hogares, 21 millones eran refugiados que salieron de sus países huyendo de la guerra. Una cifra que supone un incremento sustancial de la de 2011, el año en el que comenzó el conflicto en Siria, lo que explicaría que casi cinco millones de sus habitantes hayan pedido refugio en diferentes lugares de todo el mundo. **Turquía**, con 2,5 millones, y el **Líbano**, con más de 1,2 millones, son los dos principales países en los que malviven las familias sirias que dejan atrás sus casas para no verse afectados por los bombardeos.

Tal y como relatamos hoy en nuestras páginas, la situación en el Líbano es insostenible y está causando un enorme impacto socioeconómico en un pequeño país que cuenta con 183 refugiados por cada 1.000 habitantes. Las **infraestructuras** de las ciudades no están preparadas para soportar el brutal incremento de población y las dramáticas escenas de miseria empiezan a ser alarmantes. Los problemas de contaminación de las aguas de los ríos y el elevado número de asentamientos están empezando a provocar problemas de seguridad y tensiones con la población libanesa.

En Turquía, con quien la Unión Europea ha firmado un acuerdo de colaboración que en la práctica supone 'externalizar' el problema para que sea **Ankara** la que sirva de país-tapón a la llegada de refugiados a Europa, la situación no es mucho mejor. Pese a las ingentes ayudas económicas otorgadas por la UE (más de 6.000 millones de euros), el Gobierno de Erdogan no está preparado para hacer frente a todos los problemas logísticos derivados de la manutención de las miles de personas que cada día llegan al país y son instaladas en campos o casas mal acondicionadas.

La UE, por su parte, incapaz de articular una respuesta consensuada a la **mayor crisis migratoria** desde la Segunda Guerra Mundial, no hace sino agravar la situación de las personas que a diario solicitan peticiones de asilo y a veces tienen que esperar años hasta que se les asigna un destino definitivo o son devueltos a sus países de origen. Los países comunitarios, que se comprometieron a reasentar un cupo de refugiados, apenas lo han hecho con 8.000 personas. Y en el caso de España, con algo más de un centenar. Desbordada por un problema que ha superado las previsiones imaginables, la comunidad internacional debe tomar conciencia de que gestionar las consecuencias del conflicto sirio es más complejo y costoso que atajar la raíz del problema.

Lo que comenzó con un enfrentamiento civil en 2011 entre las fuerzas leales a Bashar Asad y un heterogéneo grupo de milicias de oposición, se agravó tres años después con la creación del Estado Islámico (IS), que se extiende en la actualidad en gran parte de los territorios de Irak y Siria. La exportación del conflicto a Europa en forma de brutales **atentados** reivindicados por el IS, provocó la reacción de la comunidad internacional que decidió intervenir desde el aire con miles de bombardeos que han mermado la capacidad operativa del autodenominado califato islámico. Pero aunque los resultados han sido un éxito, lo cierto es que sólo una intervención militar sobre el terreno podría acabar con el régimen de terror impuesto por el IS y pacificar un país devastado por cinco años de guerra.

Las divisiones internas entre los países de la coalición ha impedido de momento que se lleve a cabo la operación, ya que los intereses de potencias como Rusia o Irán son antagónicos con los de los países comunitarios y con EEUU. **Obama** se ha mostrado contrario a la intervención por el coste de vidas que supondría y muchos países consideran que pese a las evidencias de matanzas indiscriminadas y el uso de armamento químico contra la población empleado por el Ejército, Asad sigue siendo la mejor solución. Sea como fuere, la situación es insostenible y la comunidad internacional no puede permitir que sigan muriendo ciudadanos sirios y miles de ellos tengan que huir para malvivir en campos de refugiados.

Fuente: El Mundo

(<http://www.elmundo.es/opinion/2016/06/20/5766dd5d468aeb7a6d8b464b.html>)

1. Redacte la(s) idea(s) principal(es) e ideas secundarias de los párrafos 1, 2 y 3 del texto anterior según el siguiente cuadro:

Párrafo Ideas principales

P1 Ideas secundarias:

P2 Ideas secundarias:

P3 Ideas secundarias:

Párrafo Ideas principales

P1 Ideas secundarias:

P2 Ideas secundarias:

P3 Ideas secundarias:

Párrafo Ideas principales

P1 Ideas secundarias:

P2 Ideas secundarias:

P3 Ideas secundarias:

2. Sintetice cada enunciado u oración del párrafo 5 y 6 para luego establecer la relación lógico-semántica que existe entre ese enunciado y el siguiente.

Síntesis de cada enunciado	Relación lógico-semántica
5.1	Entre 5.1 y 5.2:
5.2	Entre 5.2 y 5.3:
5.3	Entre 5.3 y 6.1:
6.1	Entre 6.1 y 6.2:
6.2	Entre 6.2 y 6.3:
6.3	No aplica

3. ¿Cuál es la intención principal del autor del texto anterior?
- a) El autor busca exponer argumentos con respecto a un tema.
 - b) El autor busca exhortar al lector a hacer algo.
 - c) El autor busca entretener al lector.
 - d) El autor busca informar al lector sobre hechos objetivos.

PARTE 2: EVALUACIÓN

II. Lea el texto: “La siguiente” y conteste las preguntas posteriores:

La siguiente

Todos los caminos conducen al libro. Sin embargo, cuando un escritor escribe un libro no puede hacerse cocinero ni deportista ni actor ni político

JUAN JOSÉ MILLÁS

17 JUN 2016 - 00:00 CEST

Cuando un cocinero se hace famoso, escribe un libro. Cuando un deportista se hace famoso, escribe un libro. Cuando un criminal se hace famoso, escribe un libro. Cuando un alpinista se hace famoso, escribe un libro. Cuando un actor se hace famoso, escribe un libro. Cuando un locutor de televisión se hace famoso, escribe un libro. Cuando un cantante se hace famoso, escribe un libro. Cuando un político se hace famoso, escribe un libro. Cuando un millonario se hace famoso, escribe un libro. Cuando un corrupto se hace famoso, escribe un libro. Cuando un expresidiario se hace famoso, escribe un libro. Cuando un youtuber se hace famoso, escribe un libro. Cuando un torero se hace famoso, escribe un libro. Cuando un famoso se vuelve más famoso, escribe otro libro.

Y así de forma sucesiva. Todos los caminos conducen al libro. Sin embargo, cuando un escritor escribe un libro no puede hacerse cocinero ni deportista ni actor ni político. Cuando un escritor escribe un libro, se pone a pensar en el siguiente, que quizá le salga o quizá no. A lo mejor le sale, y lo publica y la editorial le invita a firmar ejemplares en una feria del libro a la que el escritor acude ingenuamente para comprobar que quienes de verdad firman son los alpinistas, los expresidarios, los actores, los youtubers... Viene a ser, piensa, como si en un congreso sobre la salud tuvieran más éxito los curanderos que los médicos.

Claro que todo el mundo tiene derecho a escribir libros, y a establecerse como curandero, incluso a escribir libros sobre la curandería. Pero un congreso de oncólogos debería ser un congreso de oncólogos. El escritor decide no acudir en el futuro a ninguna feria. Pero el miedo a ser tachado de envidioso le conducirá a la siguiente.

Fuente: El País (http://elpais.com/elpais/2016/06/16/opinion/1466086900_922528.html)

2.1 Con respecto al texto anterior, ¿considera que existe consistencia interna entre el cuerpo y la conclusión? ¿Por qué?

2.2 Indique si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos según lo expresado por el autor del texto: “La siguiente”.

- 1) Hay que escribir primero un libro para hacerse famoso. _____
- 2) La siguiente hace referencia a la siguiente obra. _____
- 3) Los escritores no deberían ir a las ferias. _____

PARTE 3: CREACIÓN

III. Lea la siguiente noticia y responda las preguntas posteriores.

Noticia:

Suspenden 60 días a empresa de transporte por atropello a turista extranjera

Lima, jun. 17. La Gerencia de Transporte Urbano (GTU) de Lima suspendió dos meses la operación de los 57 buses que conforman la flota vehicular de la Empresa Transportes Unidos S. A. (Etusa), conocida como los Moraditos, por atropellar a una turista extranjera en Miraflores.

La medida se enmarca dentro de un proceso sancionador que la Municipalidad Metropolitana de Lima inició contra dicha compañía por el accidente, ocurrido el pasado 8 de junio en el cruce de la avenida José Pardo y el jirón Jorge Chávez.

Ese día, el bus de la referida empresa de placa F9P-847 embistió a una ciudadana de nacionalidad canadiense, causándole graves lesiones en la pierna derecha.

En cumplimiento de lo dispuesto en la Ordenanza Municipal 1878, la GTU suspendió precautoriamente a Etusa hasta por dos meses, tiempo durante el cual no podrá brindar el servicio de transporte público de pasajeros. **Además, se le aplicará una multa de 15,800 soles por ocasionar el accidente de tránsito.**

“Estamos fiscalizando y sancionando a las compañías de transporte formales que, al igual que las ilegales, ponen en riesgo la integridad de los usuarios y de toda la ciudadanía. Estamos protegiendo la vida y seguridad de los pasajeros”, enfatizó el funcionario.

Adaptado de: <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-suspenden-60-dias-a-empresa-transporte-atropello-a-turista-extranjera-617598.aspx>

3.1 ¿Cuál es el problema al que hace alusión la noticia? _____

3.2 De acuerdo al problema, plantee una hipótesis sobre cuál sería la verdadera causa de dicho problema (no más de 30 palabras)

3.3 Defina 3 acciones puntuales que podrían llevarse a cabo como parte de un plan para acabar con la causa señalada en su hipótesis.

- 1.
- 2.
- 3.

3.4 Si estuviese a cargo de la nueva campaña de promoción de educación vial en Lima, ¿qué nombre le pondría y cuál sería el slogan?

Nombre de la campaña:

Slogan:

Gracias por su colaboración.

Rúbrica de evaluación para la prueba escrita

Nombre: _____

PARTE I: ANALISIS

Crterios	Alto	Moderado	Medio	Bajo	Total
Diferenciar	El estudiante distingue las ideas principales y las ideas secundarias de los tres párrafos de manera acertada. 2 puntos	El estudiante distingue las ideas principales y las ideas secundarias de dos párrafos de manera acertada. 1.5 puntos	El estudiante sólo distingue las ideas principales y secundarias de uno de los tres párrafos. 1 punto	El estudiante distingue o una idea principal o una idea secundaria de uno de los tres párrafos. 0.5 punto	
	El estudiante sintetiza todos los enunciados correspondientes a los párrafos 5 y 6 del texto de manera clara y precisa. 2 puntos	El estudiante sintetiza 4 o 5 enunciados de manera clara y precisa. 1.5 puntos	El estudiante sintetiza 3 enunciados de manera clara y precisa. 1 punto	El estudiante sintetiza 2 o 1 enunciado de manera poco clara o precisa. 0.5 punto	
Organizar	El estudiante establece la relación lógico-semántica de todos los enunciados de manera acertada. 2 puntos	El estudiante presenta 3 aciertos como mínimo al establecer la relación lógico-semántica de los enunciados. 1.5 puntos	El estudiante presenta 2 aciertos al establecer la relación lógico-semántica de los enunciados. 1 punto	El estudiante presenta 1 acierto al establecer la relación lógico-semántica de los enunciados. 0.5 punto	
	El estudiante identifica la intención del autor de manera correcta. 2 puntos	El estudiante identifica gran parte de la intención del autor de manera correcta. 1.5 puntos	El estudiante identifica parcialmente la intención del autor de manera correcta. 1 punto	El estudiante presenta una respuesta confusa con respecto a la intención del autor. 0.5 punto	
SUBTOTAL 1					
sobre 8 puntos					

PARTE II: EVALUACIÓN

Criterios	Alto	Moderado	Medio	Bajo
Revisar	El estudiante señala correctamente la consistencia interna entre el cuerpo y la conclusión del texto. 2 puntos	NO APLICA	NO APLICA	El estudiante no acierta con la identificación de la consistencia interna entre el cuerpo y la conclusión del texto. 0.5 punto
Argumentar	El estudiante presenta argumentos válidos y claros para sustentar su decisión. 2 puntos	El estudiante presenta argumentos válidos y claros en gran parte. 1.5 puntos	El estudiante presenta argumentos parcialmente válidos y poco claros. 1 punto	El estudiante presenta opiniones con argumentos confusos y pobres. 0.5 punto
Juzgar	El estudiante acierta al definir la validez o invalidez de los tres enunciados. 2 puntos	El estudiante presenta un error al definir la validez o invalidez de los tres enunciados. 1.5 puntos	El estudiante presente dos errores al definir la validez o invalidez de los tres enunciados. 1 punto	El estudiante no acierta con ninguno de los tres enunciados. 0.5 punto
SUBTOTAL 2				
Sobre 6 puntos				

PARTE III: CREACIÓN

Crterios	Alto	Moderado	Medio	Bajo	TOTAL
Generar	El estudiante identifica la problemática correctamente a partir de la lectura del texto. 2 puntos	El estudiante describe la problemática a partir de la lectura de forma parcialmente clara. 1.5 puntos	El estudiante identifica la problemática de manera confusa. 1 punto	El estudiante no identifica la problemática del texto. 0.5 punto	
	El estudiante plantea una hipótesis lógica, clara y precisa para explicar la causa de la problemática presentada. 2 puntos	El estudiante plantea una hipótesis lógica, aunque un poco confusa en su explicación. 1.5 puntos	El estudiante plantea una hipótesis que guarda poca relación con la causa de la problemática. 1 punto	El estudiante plantea una hipótesis que carece de lógica, claridad y/o precisión con respecto a la causa de la problemática presentada. 0.5 punto	
Planificar	El estudiante diseña un plan factible mediante la identificación de 3 objetivos específicos que guardan coherencia con la causa señalada en su hipótesis. 2 puntos	El estudiante diseña un plan ciertamente factible mediante la identificación de 2 objetivos específicos que guardan coherencia con la causa señalada en su hipótesis. 1.5 puntos	El estudiante diseña un plan poco factible cuyos objetivos específicos guardan relación parcial con la causa señalada en su hipótesis. 1 punto	El estudiante diseña un plan confuso cuyos objetivos específicos no guardan relación con la causa señalada en su hipótesis. 0.5 punto	
	El estudiante propone un nombre de campaña y slogan originales que guardan relación directa entre sí y con la problemática planteada. 2 puntos	El estudiante propone un nombre de campaña y slogan ciertamente originales que guardan relación parcial entre sí y con la problemática planteada. 1.5 puntos	El estudiante propone un nombre de campaña y slogan poco originales que guardan poca relación entre sí y/o con la problemática planteada. 1 punto	El estudiante propone un nombre de campaña y slogan que carecen de originalidad y que son confusos con respecto a la problemática planteada. 0.5 punto	
SUBTOTAL 3					
sobre 8 puntos					

Transcripción del material auditivo

DISCURSO: What makes a good life?

Por Robert Waldinger

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=8KkKuTCFvzI>

Duración del audio utilizado: 0:00 – 5:10

Transcripción:

What keeps us healthy and happy as we go through life? If you were going to invest now in your future best self, where would you put your time and your energy? There was a recent survey of millennials asking them what their most important life goals were, and over 80 percent said that a major life goal for them was to get rich. And another 50 percent of those same young adults said that another major life goal was to become famous.

0:49(Laughter)

0:51And we're constantly told to lean in to work, to push harder and achieve more. We're given the impression that these are the things that we need to go after in order to have a good life. Pictures of entire lives, of the choices that people make and how those choices work out for them, those pictures are almost impossible to get.

Most of what we know about human life we know from asking people to remember the past, and as we know, hindsight is anything but 20/20. We forget vast amounts of what happens to us in life, and sometimes memory is downright creative.

1:35But what if we could watch entire lives as they unfold through time? What if we could study people from the time that they were teenagers all the way into old age to see what really keeps people happy and healthy? We did that.

The Harvard Study of Adult Development may be the longest study of adult life that's ever been done. For 75 years, we've tracked the lives of 724 men, year after year, asking about their work, their home lives, their health, and of course asking all along the way without knowing how their life stories were going to turn out.

2:24Studies like this are exceedingly rare. Almost all projects of this kind fall apart within a decade because too many people drop out of the study, or funding for the research dries up, or the researchers get distracted, or they die, and nobody moves the ball further down the field. But through a combination of luck and the persistence of several generations of researchers, this study has survived.

About 60 of our original 724 men are still alive, still participating in the study, most of them in their 90s. And we are now beginning to study the more than 2,000 children of these men. And I'm the fourth director of the study. Since 1938, we've tracked the lives of two groups of men. The first group started in the study when they were sophomores at Harvard College. They all finished college during World War II, and then most went off to serve in the war.

And the second group that we've followed was a group of boys from Boston's poorest neighborhoods, boys who were chosen for the study specifically because they were from some of the most troubled and disadvantaged families in the Boston of the 1930s. Most lived in tenements, many without hot and cold running water. When they entered the study, all of these teenagers were interviewed. They were given medical exams. We went to their homes and we interviewed their parents. And then these teenagers grew up into adults who entered all walks of life. They became factory workers and lawyers and bricklayers and doctors, one President of the United States. Some developed alcoholism. A few developed schizophrenia. Some climbed the social ladder from the bottom all the way to the very top, and some made that journey in the opposite direction.

4:34The founders of this study would never in their wildest dreams have imagined that I would be standing here today, 75 years later, telling you that the study still continues. Every two years, our patient and dedicated research staff calls up our men and asks them if we can send them yet one more set of questions about their lives.

4:59Many of the inner city Boston men ask us, "Why do you keep wanting to study me? My life just isn't that interesting." The Harvard men never ask that question.

5:10(Laughter)

—//—

Anexo 3. Validez de instrumento

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

1. Nombre completo: Marta Colezzi de Rojas
2. Institución donde trabaja: Universidad Ricardo Palma
3. Cargo que desempeña: Directora de la Unidad de Investigación
4. Especialidad: Prof. Filosofía y Ciencias Sociales
5. Maestría: -
6. Doctorado: DOCTORA EN EDUCACIÓN

Firma: Marta Colezzi de Rojas DNI: 08208539

CONTENIDO

1. PRUEBA DE HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR (PRUEBA ESCRITA)
2. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PRUEBA ESCRITA
3. PRUEBA DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA (PRUEBA ORAL)
4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PRUEBA ORAL
5. MATRIZ DE CONSISTENCIA

OBJETIVO

Validar las pruebas 1 y 2 así como los instrumentos de evaluación correspondientes que se utilizarán para medir las habilidades cognitivas de orden superior y la interpretación consecutiva de los alumnos del Taller de Interpretación Inglés III.

VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES

Variable	Dimensión	Indicador	Instrumento	Medición
V1: Habilidades cognitivas de orden superior	1. Análisis	1. Diferencia ideas principales de secundarias, organiza información y reconoce el punto de vista de un autor.	PRUEBA ESCRITA PARTE 1	Mixta (cuantitativa y cualitativa)
	2. Evaluación	Revisa la consistencia interna de un texto, presenta argumentos y juzga la veracidad de enunciados.	PRUEBA ESCRITA PARTE 2	Mixta (cuantitativa y cualitativa)
	3. Creación	Genera una hipótesis, planifica objetivos específicos y crea una solución.	PRUEBA ESCRITA PARTE 3	Mixta (cuantitativa y cualitativa)

V2: Interpretación consecutiva	1. Contenido	Interpreta con precisión semántica. Interpreta todas las unidades de sentido. Su discurso posee cohesión lógica.	PRUEBA ORAL Y FICHA DE EVALUACIÓN	Mixta (cuantitativa y cualitativa)
	2. Forma	Interpreta con precisión lexical. Utiliza construcciones sintáctico-morfológicas acertadas. Emplea el estilo adecuado.		
	3. Presentación	Proyecta la voz adecuadamente y demuestra seguridad en su voz.		
	4. Estrategias de interpretación	Aplica estrategias de interpretación acertadamente.		

INSTRUMENTOS A VALIDAR	VALIDACIÓN POR MEDIO DE
1. PRUEBA ESCRITA Y RÚBRICA	CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO
2. PRUEBA ORAL Y RÚBRICA	

CUESTIONARIO DE VALIDACION DE INSTRUMENTO
INSTRUMENTO POR VALIDAR: PRUEBA ESCRITA PARA MEDIR HABILIDADES
COGNOSCITIVAS DE ORDEN SUPERIOR

1. ¿El instrumento de recolección de datos está orientado al problema de investigación?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

2. ¿En el instrumento de recolección de datos se aprecian las variables de la investigación?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

3. ¿Los instrumentos de la recolección de datos facilitarán el logro de los objetivos de la investigación?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

4. ¿Los instrumentos de recolección de datos se relacionan con la o las variables de estudio?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

5. ¿El instrumento de recolección de datos presenta la cantidad de ítems apropiados?

Sí No

Observaciones:.....

6. ¿La redacción del instrumento de recolección de datos es coherente?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

7. ¿El diseño del instrumento de recolección de datos facilitará el análisis y procesamiento de los datos?

Sí No

Observaciones: *Es fácil que los alumnos cometan errores en la p. 2*

Sugerencias: *Explicar la pregunta y el significado de S. 1, C. 2. etc*

8. ¿Del instrumento de recolección de datos, usted eliminaría algún ítem?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

9. ¿Del instrumento de recolección de datos, usted agregaría algún ítem?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

10.- ¿El diseño del instrumento de recolección de datos será accesible a la población sujeto de estudio?

Sí No

Observaciones: *No en todas las preguntas*

Sugerencias: *Relatar el sentido de la pregunta 2*

X 11.- ¿La redacción del instrumento de recolección de datos es clara, sencilla y precisa para la investigación?

Sí

No

Observaciones: *La pregunta 2 no es clara*

Sugerencias: *indicar el significado de 5.1-5.2, etc, con mayor claridad*

12.- ¿El instrumento cumple con los requisitos para su aplicación?

Sí

No

Observaciones: *Corregir la formulación de pregunta 2*

Sugerencias: *Indicar el significado y sentido de 5.1-5.2 etc*

Marcos delgado

Firma y Sello del Experto

27/6/2016

Fecha:

CUESTIONARIO DE VALIDACION DE INSTRUMENTO
INSTRUMENTO POR VALIDAR: PRUEBA ORAL PARA MEDIR INTERPRETACIÓN
CONSECUTIVA

1. ¿El instrumento de recolección de datos está orientado al problema de investigación?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

2. ¿En el instrumento de recolección de datos se aprecian las variables de la investigación?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

3. ¿Los instrumentos de la recolección de datos facilitarán el logro de los objetivos de la investigación?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

4. ¿Los instrumentos de recolección de datos se relacionan con la o las variables de estudio?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

5. ¿El instrumento de recolección de datos presenta la cantidad de ítems apropiados?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

6. ¿La redacción del instrumento de recolección de datos es coherente?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

7. ¿El diseño del instrumento de recolección de datos facilitará el análisis y procesamiento de los datos?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

8. ¿Del instrumento de recolección de datos, usted eliminaría algún ítem?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

9. ¿Del instrumento de recolección de datos, usted agregaría algún ítem?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

10.- ¿El diseño del instrumento de recolección de datos será accesible a la población sujeto de estudio?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

11 - ¿La redacción del instrumento de recolección de datos es clara, sencilla y precisa para la investigación?

Si No

Observaciones:

Sugerencias:

12 - ¿El instrumento cumple con los requisitos para su aplicación?

Si No

Observaciones:

Sugerencias:

Maurit Valjice Rojas

.....
Firma y Sello del Experto

Fecha:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

1. Nombre completo: SOFIA LEVANO CASTRO
 2. Institución donde trabaja: UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
 3. Cargo que desempeña: Docente Pregrado y Posgrado
 4. Especialidad: Psicología
 5. Maestría: Psicología Superior
 6. Doctorado: Psicología Educativa

Firma: [Firma] DNI: 09274873

CONTENIDO

1. PRUEBA DE HABILIDADES COGNITIVAS DE ORDEN SUPERIOR (PRUEBA ESCRITA)
2. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PRUEBA ESCRITA
3. PRUEBA DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA (PRUEBA ORAL)
4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PRUEBA ORAL
5. MATRIZ DE CONSISTENCIA

OBJETIVO

Validar las pruebas 1 y 2 así como los instrumentos de evaluación correspondientes que se utilizarán para medir las habilidades cognitivas de orden superior y la interpretación consecutiva de los alumnos del Taller de Interpretación Inglés III.

VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES

Variable	Dimensión	Indicador	Instrumento	Medición
<i>uso aplicación</i> V1: Habilidades cognitivas de orden superior	1. Análisis	1. Diferencia ideas principales de secundarias, organiza información y reconoce el punto de vista de un autor.	PRUEBA ESCRITA PARTE 1	Mixta (cuantitativa y cualitativa)
	2. Evaluación	Revisa la consistencia interna de un texto, presenta argumentos y juzga la veracidad de enunciados.	PRUEBA ESCRITA PARTE 2	Mixta (cuantitativa y cualitativa)
	3. Creación	Genera una hipótesis, planifica objetivos específicos y crea una solución.	PRUEBA ESCRITA PARTE 3	Mixta (cuantitativa y cualitativa)

<i>Calidad:</i> <i>d.</i> V2: Interpretación consecutiva	1. Contenido	Interpreta con precisión semántica. Interpreta todas las unidades de sentido. Su discurso posee cohesión lógica.	PRUEBA ORAL Y FICHA DE EVALUACIÓN	Mixta (cuantitativa y cualitativa)
	2. Forma	Interpreta con precisión lexical. Utiliza construcciones sintáctico-morfológicas acertadas. Emplea el estilo adecuado.		
	3. Presentación	Proyecta la voz adecuadamente y demuestra seguridad en su voz.		
	4. Estrategias de interpretación	Aplica estrategias de interpretación acertadamente.		

INSTRUMENTOS A VALIDAR	VALIDACIÓN POR MEDIO DE
1. PRUEBA ESCRITA Y RÚBRICA 2. PRUEBA ORAL Y RÚBRICA	CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

CUESTIONARIO DE VALIDACION DE INSTRUMENTO
INSTRUMENTO POR VALIDAR: PRUEBA ESCRITA PARA MEDIR HABILIDADES
COGNOSCITIVAS DE ORDEN SUPERIOR

1. ¿El instrumento de recolección de datos está orientado al problema de investigación?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

2. ¿En el instrumento de recolección de datos se aprecian las variables de la investigación?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

3. ¿Los instrumentos de la recolección de datos facilitarán el logro de los objetivos de la investigación?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

4. ¿Los instrumentos de recolección de datos se relacionan con la o las variables de estudio?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

5. ¿El instrumento de recolección de datos presenta la cantidad de ítems apropiados?
Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

6. ¿La redacción del instrumento de recolección de datos es coherente?

Si

No

Observaciones: *En la pregunta 2 se debe cambiar el término Resumen por otro*

Sugerencias: *eliminar el párrafo explicativo o continuación porque puede modificar los resultados.*

7. ¿El diseño del instrumento de recolección de datos facilitará el análisis y procesamiento de los datos?

Si

No

Observaciones: *Controlar las preguntas arriba*

Sugerencias: *poner epígrafe a la pregunta 3*

8. ¿Del instrumento de recolección de datos, usted eliminaría algún ítem?

Si

No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

9. ¿Del instrumento de recolección de datos, usted agregaría algún ítem?

Si

No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

10.- ¿El diseño del instrumento de recolección de datos será accesible a la población sujeto de estudio?

Si

No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

11.- ¿La redacción del instrumento de recolección de datos es clara, sencilla y precisa para la investigación?

SI

No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

12.-¿El instrumento cumple con los requisitos para su aplicación?

SI

No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....


.....

Firma y Sello del Experto

Fecha: 24-06-2016

CUESTIONARIO DE VALIDACION DE INSTRUMENTO
INSTRUMENTO POR VALIDAR: PRUEBA ORAL PARA MEDIR INTERPRETACIÓN
CONSECUTIVA

1. ¿El instrumento de recolección de datos está orientado al problema de investigación?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

2. ¿En el instrumento de recolección de datos se aprecian las variables de la investigación?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

3. ¿Los instrumentos de la recolección de datos facilitarán el logro de los objetivos de la investigación?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

4. ¿Los instrumentos de recolección de datos se relacionan con la o las variables de estudio?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

5. ¿El instrumento de recolección de datos presenta la cantidad de ítems apropiados?

Sí No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

6. ¿La redacción del instrumento de recolección de datos es coherente?
Sí No

Observaciones:.....
Sugerencias:.....

7. ¿El diseño del instrumento de recolección de datos facilitará el análisis y procesamiento de los datos?
Sí No

Observaciones:.....
Sugerencias:.....

8. ¿Del instrumento de recolección de datos, usted eliminaría algún ítem?
Sí No

Observaciones:.....
Sugerencias:.....

9. ¿Del instrumento de recolección de datos, usted agregaría algún ítem?
Sí No

Observaciones:.....
Sugerencias:.....

10.- ¿El diseño del instrumento de recolección de datos será accesible a la población sujeto de estudio?

Sí No

Observaciones:.....
Sugerencias:.....

11.- ¿La redacción del instrumento de recolección de datos es clara, sencilla y precisa para la investigación?

SI

No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....

12.-¿El instrumento cumple con los requisitos para su aplicación?

SI

No

Observaciones:.....

Sugerencias:.....



Firma y Sello del Experto

Fecha: 24-06-2016.

Anexo 4. Documento que autoriza el trabajo de campo

Lima, 20 de junio de 2016

Atención.-
Sr. Mg. Jean-Norbert Podleskis
Secretario Académico de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas
Universidad Ricardo Palma

Yo, Sandra Susan Benites Andrade con DNI N°42242893, docente de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, encontrándome en el desarrollo de un trabajo de investigación titulado "Las habilidades cognitivas y la interpretación consecutiva" como parte del proceso de obtención del grado magister en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria, solicito la autorización correspondiente para la recolección y/o uso de datos de los grupos 01 y 02 del curso de Interpretación Inglés III, quienes serían sometidos a dos evaluaciones:

1. Evaluación de habilidades cognitivas de orden superior (análisis, evaluación y creación).
Prueba escrita.
2. Evaluación de interpretación consecutiva (discurso narrativo).

Agradeciendo de antemano su comprensión, me despido.

Atentamente,



Sandra Benites Andrade

RESPUESTA A LA SOLICITUD:

Tras la verificación de lo expuesto en esta solicitud en relación con la recolección y uso de la información, esta solicitud es:

Autorizada: No autorizada:

Observaciones: _____

En constancia de lo anterior firma:

Fecha: día / mes / año

Nombre:


22 JUN 2016
18.00