UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Análisis descriptivo-analítico de las estrategias, los problemas y los errores en la enseñanza de la interpretación consecutiva entre chino y español

Fanyi Kong

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/?lang=es

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license: https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales
Departamento de Traducción e Interpretación y de
Estudios de Asia Oriental
Universitat Autònoma de Barcelona

Análisis descriptivo-analítico de las estrategias, los problemas y los errores en la enseñanza de la interpretación consecutiva entre chino y español

Tesis Doctoral presentada por:
Fanyi Kong

Dirigida por:
la Dra. Marta Arumí Ribas y
la Dra. Patricia Rodríguez-Inés

Mayo de 2026

Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales
Departamento de Traducción e Interpretación y de Estudios de Asia Oriental
Universitat Autònoma de Barcelona

Análisis descriptivo-analítico de las estrategias, los problemas y los errores en la enseñanza de la interpretación consecutiva entre chino y español

Tesis Doctoral presentada por:

Fanyi Kong

Dirigida por:

la Dra. Marta Arumí Ribas

y la Dra. Patricia Rodríguez-Inés

Barcelona, Mayo de 2026

Agradecimientos

A las maestras Marta Arumí Ribas y Patricia Rodríguez-Inés, por haberme aceptado como candidata de doctorado, por la confianza y paciencia, por la continua labor de orientación y de seguimiento de mi trabajo, por su anotación y revisión minuciosas hasta el último detalle, por las tutorías en medio de sus responsabilidades... Sus atentas observaciones y exigente estándar han moldeado este trabajo en cada una de sus etapas.

A los alumnos de la especialidad de Filología Hispánica de la Universidad Normal de Fujian, por su ayuda y participación constantes en las pruebas.

A Victoria y Alejandro, mis maestros de toda la vida, por el cariño, guía y apoyo que me permite empezar mi carrera profesional y terminar el proyecto de tesis doctoral.

A todos aquellos que me han influido y apoyado a lo largo de los últimos seis años de estudio en la UAB.

谢谢我的父母，旭平和采采，因你们我才存在，因你们用力将我举过头顶，我才有机会看到广阔天空，行稳致远。谢谢我的丈夫，思铭，因你的智慧与温柔、爱与包容，我努力地舒展生长，你都在其中。

Índice de contenidos

Introducción 2

Capítulo 1. Estrategia, problema y error en interpretación: Estado de la cuestión 10

1.1. Tres nociones: estrategia, problema y error 10

1.1.1. La noción de estrategia de interpretación 11

1.1.1.1. La confusión de los términos para designar estrategias de interpretación 11

1.1.1.2. La definición de estrategias de interpretación 14

1.1.1.3. Evaluación de las propuestas y planteamiento de nuestra definición 16

1.1.2. La noción de problema de interpretación.....16

1.1.3. La noción de error de interpretación.....18

1.2. Estrategias de interpretación: investigación y clasificaciones 19

1.2.1. Investigación sobre estrategias de interpretación 25

1.2.1.1. Temas y contenidos de investigación sobre estrategias de interpretación 27

1.2.1.2. Composición y características de las estrategias de interpretación 28

1.2.2. Diferentes enfoques clasificatorios de estrategias 42

1.3. Problemas de interpretación: investigación y clasificaciones.....57

1.3.1. Investigación sobre problemas de interpretación.....57

1.3.1.1. Desencadenantes de problemas de interpretación.....58

1.3.1.2. Investigaciones sobre las diferencias entre principiantes y profesionales en cuanto a los problemas de interpretación.....61

1.4. Errores de interpretación: investigación y clasificaciones.....66

1.4.1. Investigación sobre errores de interpretación 66
1.4.1.1. Errores de interpretación cometidos por estudiantes vs. profesionales 67
1.4.1.2. Análisis de errores específicos de interpretación 69
1.4.2. Diferentes enfoques clasificatorios de errores 70
1.5. Relación entre las tres nociones 82
Capítulo 2. Didáctica de la interpretación entre chino y español 89
2.1. Historia y evolución de la didáctica de la interpretación en China..... 91
2.2. Aproximación a la historia y evolución de la formación de intérpretes entre chino y español en China 97
2.3. Estudios sobre didáctica de la interpretación en China 100
2.3.1. Publicaciones académicas en China sobre la didáctica de la interpretación 102
2.3.2. Tesis doctorales sobre didáctica de interpretación 121
2.4. Exámenes de acreditación de intérpretes en China 124
2.5. Grado en Interpretación en universidades chinas 128
2.5.1. Universidades chinas con programas mejor calificados de Grado en Traducción e Interpretación 129
2.5.1.1. La Universidad de Zhejiang (ZJU) 130
2.5.1.2. La Universidad de Fudan (FUDAN)..... 131
2.5.1.3. La Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU) 132
2.5.1.4. La Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (GDUFS) 133
2.5.1.5. La Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU)... 135
2.5.1.6. La Universidad de Shandong (SDU) 136
2.5.2. Asignaturas de interpretación entre chino y español en los programas de grado en universidades chinas 137
2.5.2.1. Objetivos 144

2.5.2.2. Profesorado 147
2.5.2.3. Materiales didácticos 148
2.5.2.4. Diseño didáctico 156
2.5.2.5. Evaluación 165
2.5.2.6. Enseñanza relacionada con estrategias, problemas y errores ... 171
2.6. Posgrado de Interpretación en universidades chinas 171
2.6.1. Posgrado de Interpretación entre chino y español en universidades chinas 174
Capítulo 3. Marco metodológico para la investigación 189
3.1. Diseño metodológico 189
3.1.1. Objetivos e hipótesis 190
3.1.2. Definición de la población objeto del estudio 193
3.1.3. Contexto general del estudio 199
3.1.4. Métodos de obtención de datos 204
3.1.5. Material 218
3.1.6. Tratamiento de datos 237
3.1.7. Diseño de la acción pedagógica adicional 242
3.1.7.1. Metodología didáctica 242
3.1.7.2. Diseño didáctico de la acción pedagógica adicional 246
3.1.7.3. Evaluación 276
3.2. Proceso de la investigación 278
3.2.1. La prueba exploratoria 278
3.2.2. La prueba de aptitud para la interpretación 280
3.2.3. La acción pedagógica adicional 281
3.2.4. La prueba definitiva 284
Capítulo 4. Descripción y análisis de los resultados obtenidos 290
4.1. Descripción de los resultados de la prueba exploratoria 290
4.1.1. Estrategias 290
4.1.2. Problemas 293

4.1.3. Errores 297
4.2. Análisis de los resultados de la prueba exploratoria 299
4.3. Descripción de los resultados de la prueba de aptitud para la interpretación 305
4.4. Análisis de los resultados logrados en la prueba de aptitud para la interpretación 307
4.5. Descripción de los resultados de la acción pedagógica adicional 308
4.5.1. Fichas de trabajo sobre la comprensión de los tres fenómenos de las participantes de la acción pedagógica adicional 308
4.5.2. Fichas finales de recapitulación y evaluación de las participantes de la acción pedagógica adicional 311
4.6. Análisis de la acción pedagógica adicional 315
4.6.1. Análisis de las fichas 315
4.6.2. Ajustes y mejoras del diseño didáctico 316
4.7. Descripción y análisis de los resultados de la prueba definitiva 319
4.7.1. Informes retrospectivos orales 319
4.7.1.1. Recopilación de las estrategias 322
4.7.1.2. Recopilación de los problemas 332
4.7.1.3. Recopilación de los errores sobre los que los participantes reflexionan 343
4.7.1.4. Recopilación de las reflexiones sobre las interacciones de los tres fenómenos 348
4.7.1.5. Análisis de los informes retrospectivos orales 354
4.7.2. Descripción y análisis de los resultados de los cuestionarios 371
4.7.2.1. Evaluación de conocimientos previos y nivel de dificultad acerca de los materiales 371
4.7.2.2. Planteamiento de definiciones de estrategias, problemas y errores de interpretación 376
4.7.2.3. Autovaloración de las prestaciones de interpretación de los estudiantes 381

4.7.2.4. Análisis de los cuestionarios 391
4.7.3. Descripción y análisis de los resultados de la evaluación externa de la prueba definitiva 397
4.7.3.1. Evaluación de las respuestas frente a desencadenantes de problemas 397
4.7.3.2. Evaluación de los errores de interpretación por dos docentes . 407
4.7.3.3. Análisis de las evaluaciones externas 418
Capítulo 5. Discusión y Conclusiones..... 423
5.1. Consecución de los objetivos del estudio 423
5.1.1. Propuestas relativas a las estrategias de interpretación..... 430
5.1.2. Propuestas relativas a los problemas de interpretación..... 433
5.1.3. Propuestas relativas a los errores de interpretación 437
5.1.4. Otras propuestas de mejora de la enseñanza y el aprendizaje 439
Bibliografía..... 446
Anexos..... 477
Anexo I. Carta de aprobación del Comité de Ética de la Universitat Autònoma de Barcelona 477
Anexo II. Consentimiento informado de las pruebas..... 477
Anexo III. Materiales de la prueba exploratoria 480
Anexo IV. Material de la prueba de aptitud para la interpretación 483
Anexo V. Materiales de la acción pedagógica adicional..... 484
Anexo VI. Materiales de la prueba definitiva 490
Anexo VII Propuesta de clasificación de estrategias, problemas y errores y sus abreviaturas utilizadas en las pruebas 494

Índice de tablas

Tabla 1. Estrategias de interpretación aparecidas en la bibliografía consultada y sus definiciones.....20

Tabla 2. Clasificación de temas y contenidos de las investigaciones de estrategias de interpretación sobre la base de la propuesta de Li Xixi y Mu Lei (2022: 38).....27

Tabla 3. Clasificación de estrategias compensatorias de léxico según Zhou Dandan y Guo Xinlin (2014).....44

Tabla 4. Clasificación de estrategias de interpretación de Kalina (1998).....46

Tabla 5. Clasificación de estrategias de interpretación de Donato (2003).....47

Tabla 6. Clasificación de estrategias de interpretación de Gile (2009).....49

Tabla 7. Clasificación de estrategias de interpretación de Wang Xiangling, Hu Zhenming y Zou Yuping (2013: 77).....50

Tabla 8. Clasificación de estrategias de interpretación ordenadas de forma alfabética de Cai Xiaohong (2007), Li (2015), Han y Chen (2016) y Dong, Li y Zhao (2019).....53

Tabla 9. Clasificación de estrategias de interpretación según Dong, Li y Zhao (2019: 423-424).....55

Tabla 10. Desencadenantes de problemas planteados por Gile (2009).....58

Tabla 11. Clasificación de desencadenantes de problemas de interpretación de Aal-Hajiahmed (2022).....59

Tabla 12. Clasificación de problemas de interpretación de Abuín González (2004).....64

Tabla 13. Clasificación de problemas según las fases de interpretación de Arumí Ribas (2012).....65

Tabla 14. Clasificación de errores de interpretación de Schjoldager (1996: 191-192)...72

Tabla 15. Clasificación modificada de errores de interpretación sobre la base de la propuesta de Schjoldager (1996: 191-192).....73

Tabla 16. Clasificación de errores de interpretación de Ruiz Mezcua (2009: 163-164).....76

Tabla 17. Clasificación de errores de interpretación de Bartłomiejczyk (2010).....77

Tabla 18. Clasificación de errores planteada y sus definiciones.....81

Tabla 19. Problemas de interpretación, sus causas posibles y las estrategias usadas como contramedida, planteados por Chen (2023).....86

Tabla 20. Estadísticas de artículos relacionados con la didáctica de la interpretación en las principales revistas de CSSCI de China.....112

Tabla 21. El modelo de didáctica de aula invertida de Hu Yanan y Wan Zhengfang (2018).....115

Tabla 22. Tesis doctorales chinas sobre la didáctica de la interpretación.....122

Tabla 23. Prueba de Aptitud para la lengua española para los niveles II y III del examen CATTI entre chino y español.....126

Tabla 24. Prueba de práctica de interpretación consecutiva para el nivel III del examen CATTI entre chino y español.....126

Tabla 25. Prueba de práctica de interpretación consecutiva para los niveles I y II del examen CATTI entre chino y español.....126

Tabla 26. Descripción general del curso “interpretación entre chino y español” en catorce universidades chinas.....142

Tabla 27. Libros de referencia en la asignatura de interpretación entre chino y español en China desde el año 2000.....149

Tabla 28. Rúbricas de evaluación y objetivos de aprendizaje relacionados.....169

Tabla 29. Planificación de asignaturas impartidas del máster profesional de Interpretación entre chino y español de la BFSU.....176

Tabla 30. Planificación de asignaturas impartidas del máster profesional de Interpretación entre chino y español de la GDUFS.....181

Tabla 31. Planificación de asignaturas impartidas del máster profesional de Interpretación entre chino y español de la BISU.....183

Tabla 32. Planificación de asignaturas impartidas del máster profesional de Interpretación entre chino y español de la JISU.....185

Tabla 33. Calendario de las clases habituales y adicionales de la asignatura de Teoría y práctica de la interpretación.....201

Tabla 34. Puntuación de cinco puntos para los cuestionarios.....213

Tabla 35. Taxonomía de los desencadenantes de problemas en el discurso en español, basado en la clasificación de Aal-Hajiahmed (2022: 514-516).....214

Tabla 36. Taxonomía de los desencadenantes de problemas en el discurso en chino, basado en la clasificación de Aal-Hajiahmed (2022: 514-516).....215

Tabla 37. Escenarios que dificultan la contabilización de errores y medidas adoptadas en la evaluación de errores.....218

Tabla 38. Estándar de evaluación de dificultad de materiales de interpretación consecutiva entre chino y español basado del modelo de Huang Xiaojia y Bao Chuanyun (2016: 61).....220

Tabla 39. Estructura general del diseño didáctico según Hurtado Albir (1999: 56).....243

Tabla 40. Subcompetencias abordadas por la acción pedagógica adicional.....245

Tabla 41. Acciones tomadas en la prueba definitiva y su duración respectiva de tiempo.....288

Tabla 42. Frecuencia de uso de estrategias de interpretación en la prueba exploratoria.....291

Tabla 43. Número de problemas de interpretación en la prueba exploratoria.....294

Tabla 44. Errores de interpretación en la prueba exploratoria.....298

Tabla 45. Puntuaciones de la prueba de aptitud para la interpretación de los estudiantes y la asistencia a la acción pedagógica adicional.....306

Tabla 46. Autoevaluación de las participantes de la acción pedagógica adicional sobre los tres fenómenos de interpretación.....314

Tabla 47. Clasificación modificada de problemas de interpretación con base en la propuesta de Arumí Ribas (2012).....318

Tabla 48. Número de comentarios sobre los tres fenómenos en la interpretación entre chino y español de los dos grupos.....321

Tabla 49. Frecuencia de uso de estrategias de interpretación en la prueba definitiva...323

Tabla 50. Comparación de frecuencias de las estrategias entre ambos grupos de la prueba definitiva.....331

Tabla 51. Cuantificación de los problemas de interpretación en la prueba definitiva..333

Tabla 52. Palabras específicas y problemas de interpretación relacionados.....336

Tabla 53. Cuantificación de problemas en ambos grupos de la prueba definitiva.....342

Tabla 54. Cuantificación de errores de interpretación en la prueba definitiva.....344

Tabla 55. Comparación de número de errores entre ambos grupos de la prueba definitiva.....347

Tabla 56. Interacciones entre problemas surgidos y estrategias utilizadas en las reflexiones.....350

Tabla 57. Comparación de las interacciones entre estrategias y problemas en las reflexiones de los dos grupos.....351

Tabla 58. Interacciones entre problemas surgidos, estrategias fallidas y errores en las reflexiones.....352

Tabla 59. Comparación de las interacciones entre estrategias, problemas y errores en las reflexiones de los dos grupos.....353

Tabla 60. Puntuación media de los dos grupos de la prueba definitiva respecto a las respuestas ante los desencadenantes de problemas en la interpretación directa.....399

Tabla 61. Enumeración de puntuaciones medias frente a ocho categorías de desencadenantes de problemas en la interpretación directa.....402

Tabla 62. Puntuación media de los dos grupos de la prueba definitiva respecto a las respuestas ante los desencadenantes de problemas en la interpretación inversa.....403

Tabla 63. Enumeración de puntuaciones medias frente a siete categorías de desencadenantes de problemas en la interpretación inversa.....406

Tabla 64. Modificación de clasificación de errores gramaticales y léxicos.....410

Tabla 65. El número total de los errores detectados por los dos docentes en la evaluación.....412

Tabla 66. Número de errores según categoría en diferentes grupos en diferentes direcciones de interpretación.....414

Índice de gráficos

Gráfico 1. Evolución del número de libros sobre didáctica de la interpretación en China.....103

Gráfico 2. Puntuación del nivel de conocimientos previos sobre los temas de materiales de los estudiantes.....372

Gráfico 3. Puntuación del nivel de dificultad de los materiales de interpretación por los estudiantes.....374

Gráfico 4. Autoevaluación de la prestación de interpretación de los estudiantes.....382

Gráfico 5. Autoevaluación de los estudiantes sobre su prestación general en la interpretación.....384

Gráfico 6. Autoevaluación de los estudiantes sobre la comprensión en la interpretación.....386

Gráfico 7. Autoevaluación de los estudiantes sobre la toma de notas en la interpretación.....387

Gráfico 8. Autoevaluación de los estudiantes sobre la memoria en la interpretación..389

Gráfico 9. Autoevaluación de los estudiantes sobre la expresión en la lengua de llegada en la interpretación.....390

Índice de imágenes

Imagen 1. Modelo original y el ampliado en 2008 de la XMU.....106

Imagen 2. Modelo de didáctica de la interpretación de GDUFS (traducción propia)...108

Imagen 3. Ejemplos de captura de pantalla de las diapositivas diseñadas para la acción pedagógica adicional.....236

Imagen 4. Captura de pantalla del ejemplo del tratamiento de datos de la prueba exploratoria en el documento de Excel.....238

Imagen 5. Observación de problemas encontrados en la prueba exploratoria.....252

Imagen 6. Observación de estrategias utilizadas en la prueba exploratoria.....260

Imagen 7. Estrategias reflexionadas en los informes verbales en la prueba exploratoria.....261

Imagen 8. Observación de los errores cometidos en la prueba exploratoria.....266

Imagen 9. Errores cometidos en la realización de la tarea en la acción pedagógica adicional.....268

Imagen 10. Captura de pantalla del material para el debate sobre la interacción entre estrategias, problemas y errores de interpretación.....271

Imagen 11. Resultados de la prueba de aptitud para la interpretación.....305

Imagen 12. El corpus vacío con los títulos y marcas ejemplares de marcas en columnas y filas.....320

Imagen 13. Fragmento ejemplar del corpus paralelo de la prueba definitiva.....320

Imagen 14. Captura de las hojas de evaluación de las respuestas frente a los desencadenantes de problemas.....398

Imagen 15. Captura de pantalla del ejemplo de la modificación realizada en el documento original de la clasificación de errores del segundo evaluador.....409

Imagen 16. Captura de pantalla del ejemplo de la modificación realizada en el nuevo documento de la clasificación de errores del segundo evaluador.....410

Imagen 17. Captura de pantalla de la evaluación de errores de interpretación en la interpretación directa realizada por la autora.....411

Imagen 18. Captura de pantalla de la evaluación de errores de interpretación en la interpretación directa realizada por el segundo evaluador.....411

Imagen 19. Captura de pantalla de la evaluación de errores de interpretación en la interpretación inversa realizada por la autora.....412

Imagen 20. Captura de pantalla de la evaluación de errores de interpretación en la interpretación inversa realizada por el segundo evaluador.....412

INTRODUCCIÓN

Introducción

En el escenario actual de comunicaciones transculturales, la formación de intérpretes se enfrenta al reto esencial de convertir la formación en un cúmulo de aprendizajes que trasciendan la mera transferencia lingüística. El objetivo central de la didáctica en la actualidad no debe ser la simple adaptación del estudiante a las herramientas externas, sino el desarrollo de una agudeza cognitiva y una sensibilidad humana que el procesamiento automatizado no puede replicar. En este sentido, la prioridad pedagógica se desplaza hacia el perfeccionamiento de competencias superiores, permitiendo que el futuro profesional no solo conviva con el entorno digital, sino que lo domine.

Esta tesis doctoral se centra en el estudio de tres pilares fundamentales para la formación en interpretación: las estrategias, los problemas y los errores. Con el objetivo de ir más allá de la simple clasificación de fallos o errores, sino de proponer cómo una formación sólida en estas habilidades puede resultar en una ventaja competitiva para los intérpretes en formación.

A pesar de que la bibliografía cuenta con estudios valiosos sobre las estrategias, los problemas y los errores de forma independiente, se observa una notable carencia de investigaciones que aborden estos tres fenómenos de manera integrada y sistemática. Esta brecha es especialmente crítica en el ámbito de la interpretación consecutiva entre las lenguas china y española, donde la distancia lingüística y cultural impone desafíos pedagógicos únicos que aún no han sido explorados con la profundidad necesaria.

Es precisamente este vacío el que motiva la presente investigación. Partimos de la premisa de que una didáctica que no deje el aprendizaje al azar, sino que proponga una formación previa, explícita y sistemática sobre la gestión de dificultades, transformará cualitativamente el desempeño del alumnado. El objetivo es determinar en qué medida una preparación orientada a la identificación consciente de problemas, la aplicación selectiva de estrategias y la autorregulación del error, permite optimizar la prestación final. En definitiva, buscamos fundamentar una metodología docente que proporcione al estudiante las herramientas cognitivas necesarias para alcanzar la excelencia profesional.

Motivación del estudio

Son varias las razones que nos han llevado a escoger la temática que planteamos.

En primer lugar, elegí este tema por una inclinación e interés personal en la materia, que se reforzó en el Máster en Interpretación entre español y chino que cursé durante dos años de estudio en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. Gracias a esta formación, la interpretación se ha convertido en el foco de mi trabajo y deseo ampliar y profundizar mis conocimientos sobre esta disciplina.

En segundo lugar, siendo profesora e investigadora de interpretación entre chino y español en la Universidad Normal de Fujian, China, desde hace más de seis años, vengo observando la falta de estudios experimentales en este campo en el país. Desde la perspectiva formadora, los tres fenómenos gozan todavía de escasos análisis y aplicaciones en la disciplina específica de la interpretación consecutiva entre chino y español. En los materiales didácticos para el aprendizaje de la interpretación, no se suelen abordar y, si se hace, se incluyen explicaciones poco sistemáticas. Desde la práctica, se observa que el alumnado requiere una base teórica sólida sobre estos tres pilares no como un fin en sí

mismo, sino como una herramienta de refuerzo cognitivo. Esta transferencia explícita de conocimientos resulta indispensable para que el estudiante desarrolle una capacidad metacognitiva, es decir, que sea capaz de analizar sus propias prestaciones con rigor crítico. Solo mediante este dominio conceptual, el futuro intérprete puede transitar de una práctica intuitiva a una autorregulación consciente, permitiéndole identificar áreas de mejora y optimizar su rendimiento de manera autónoma y continua.

Desde la perspectiva investigadora, conforme a los resultados mostrados tanto en la mayor plataforma china de búsqueda de publicaciones CNKI como en los indicadores de *Google Scholar* y Dialnet, no se encuentran artículos o tesis con las palabras clave de "estrategia", "problema" y "error", junto con "interpretación español-chino o chino-español". En otras palabras, son insuficientes las investigaciones sobre la didáctica de la interpretación para este par lingüístico, y más específicamente, existe un enorme vacío académico acerca de los estudios sobre las estrategias, los problemas y los errores en la interpretación entre chino y español.

En tercer lugar, el marco teórico y metodológico de esta investigación halla un referente fundamental en la obra de Hurtado Albir (2011). Su enfoque integral sobre las interrelaciones entre problemas, estrategias y errores se alinea con la tesis central de este trabajo: la optimización de la interpretación no es un proceso fortuito, sino el resultado de una gestión consciente de estas variables.

Objetivo general, objetivos específicos y metodología de la investigación

Partiendo de la premisa de que la enseñanza explícita de los tres fenómenos mencionados y sus interrelaciones es esencial para la mejora de la prestación de interpretación del alumnado, esta tesis establece como objetivo principal explorar los tres fenómenos de estrategias, problemas y errores, así como su

tratamiento y aplicación en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva entre chino y español.

Este objetivo general se desglosa en cuatro objetivos específicos, expresados aquí de manera sucinta:

1. Investigar los tres fenómenos clave (estrategia, problema y error) en interpretación consecutiva.
2. Examinar el estado actual de la enseñanza de la interpretación consecutiva entre chino y español en universidades chinas.
3. Analizar los resultados de la integración de los tres fenómenos mediante una acción pedagógica específica en la docencia de la interpretación.
4. Proponer recomendaciones enfocadas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de estos tres fenómenos.

Para alcanzar los objetivos específicos de esta investigación, la metodología se articula en torno a un diseño mixto secuencial, desarrollado en cuatro fases principales: una prueba exploratoria para validar los instrumentos y metodología, una prueba de aptitud para la interpretación que sirve como fundamento para la división de participantes en los grupos de experimento y control, una acción pedagógica adicional centrada en los tres fenómenos dirigida exclusivamente al grupo experimental, y una prueba definitiva para analizar el impacto de dicha formación. La recogida de datos abarca grabaciones de interpretaciones, informes verbales retrospectivos de los participantes y cuestionarios. Asimismo, para el análisis, se crea un corpus paralelo que alinea las transcripciones de los discursos originales, las interpretaciones y las reflexiones, permitiendo una identificación y codificación sistemática de los tres fenómenos de estudio en consonancia con el marco teórico, complementada con una evaluación externa para optimizar la objetividad del análisis.

Estructura de la tesis doctoral

Esta tesis se estructura en cuatro partes y cinco capítulos, además de la presente introducción.

El Capítulo 1, “Estrategia, problema y error en interpretación: Estado de la cuestión”, sienta las bases conceptuales de la investigación. Se presenta una exhaustiva revisión bibliográfica sobre las propuestas de definición y clasificación de los tres fenómenos y las investigaciones relacionadas, y se realiza un análisis sintético de la bibliografía más relevante. El capítulo culmina con una propuesta operativa propia de definiciones de estos fenómenos para su aplicación en el contexto de esta investigación, lo que sienta una base sólida para el análisis posterior.

El Capítulo 2, titulado “Didáctica de la interpretación entre chino y español”, coloca la investigación en su contexto pedagógico. En este capítulo se realiza una descripción exhaustiva de la evolución histórica y situación actual de la enseñanza de la interpretación, con foco en el par lingüístico entre chino y español enseñado en China, incluidas las investigaciones relacionadas, los exámenes pertinentes, así como los programas de grado y posgrado.

En el Capítulo 3, que se denomina “Marco metodológico para la investigación”, se describe detalladamente el enfoque metodológico adoptado, así como el diseño experimental y el proceso de realización de las pruebas, a fin de verificar la hipótesis del estudio. En concreto, por un lado, abarcamos en el diseño los objetivos e hipótesis, la población objeto, el contexto general, los métodos e instrumentos para la obtención y tratamiento de datos, la aplicación de materiales diseñados, así como la presentación del diseño de la parte de la acción pedagógica adicional. Por otro lado, se estructura la explicación del proceso según las fases de la investigación.

En el Capítulo 4 de “Descripción y análisis de los resultados obtenidos”, siendo la parte analítica de las pruebas, se presentan críticamente los datos

obtenidos a lo largo de las cuatro fases empíricas del estudio. Se empieza con los hallazgos de la prueba exploratoria, los cuales han validado la metodología de la prueba y proporcionado sugerencias de modificación para la prueba definitiva. Después, se examinan los resultados de la prueba de aptitud para la interpretación como criterio de división de participantes y los resultados de la acción pedagógica adicional. Finalmente, se presentan los resultados de la prueba definitiva comparando los datos de los dos grupos, para analizar el impacto de la introducción de la acción pedagógica mencionada sobre los tres fenómenos.

En el capítulo 5, "Discusión y conclusiones", se retoman los objetivos específicos de la tesis para valorar su consecución, y se concluye la obra con una síntesis de las principales conclusiones derivadas de la investigación, destacando sus implicaciones teóricas y prácticas para la didáctica de la interpretación. Se reconocen de manera honesta las limitaciones inherentes al estudio (como el tamaño de la muestra o la duración de la intervención pedagógica) y, en base a ellas, se proponen vías concretas para futuras investigaciones que permitan profundizar y ampliar los hallazgos de este trabajo.

Consideraciones preliminares

En el presente trabajo se establecen las siguientes convenciones terminológicas y metodológicas con el fin de garantizar la claridad y el rigor académico:

- Uso del género gramatical: Siguiendo los criterios de economía del lenguaje y claridad expositiva, se emplea el masculino genérico para designar a colectivos o individuos de identidad no específica, entendiéndose siempre en un sentido inclusivo de hombres y mujeres. El género femenino se reserva exclusivamente para referencias directas a

grupos compuestos íntegramente por mujeres, como sucede con las participantes del grupo experimental en la fase definitiva del estudio.

- Terminología sobre la dirección de interpretación: Por razones de precisión técnica dentro del binomio lingüístico estudiado, se adopta el término «interpretación directa» para referirse a la interpretación del español al chino, mientras que la expresión «interpretación inversa» designa la interpretación del chino al español.
- Representación lingüística del chino: Con el propósito de asegurar la accesibilidad y facilitar la lectura científica, los términos y fragmentos en lengua china se presentan normalmente tanto en chino como en español. Asimismo, en el caso del chino, se incluye tanto la grafía en caracteres originales como su transcripción fonética en pinyin.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Estrategia, problema y error en interpretación: Estado de la cuestión

En este capítulo se establece el marco teórico de la investigación mediante una revisión exhaustiva de la bibliografía sobre los tres fenómenos centrales en los Estudios de Interpretación: estrategias, problemas y errores. Se presentan y analizan las principales definiciones, investigaciones relacionadas y propuestas de clasificación de cada fenómeno, fundamentando la selección o creación de definiciones y clasificaciones para los tres fenómenos. Finalmente, se explican las relaciones dinámicas entre ellos, con lo que se sienta una base conceptual sólida para el análisis posterior.

1.1. Tres nociones: estrategia, problema y error

Sobre la base del objetivo planteado, comenzaremos exponiendo las definiciones de forma detallada. Intentaremos enumerar y abordar las principales y sus características, con especial atención a aquellas que han surgido en el contexto académico chino. Al final, resumiremos nuestra interpretación de las definiciones de los tres fenómenos, eligiendo las propuestas más adecuadas de investigaciones anteriores o modificando aquellas que resulten redundantes o ambiguas, según nuestro criterio.

1.1.1. La noción de estrategia de interpretación

Comenzamos con el fenómeno de estrategia, la cual presenta una cantidad y diversidad de propuestas superior en comparación con los otros dos fenómenos. A pesar de que este término se utiliza frecuentemente en investigaciones sobre interpretación, todavía no existe una definición suficientemente clara debido a la confusión en el uso de términos y la diversidad de perspectivas de las propuestas de definiciones.

1.1.1.1. La confusión de los términos para designar estrategias de interpretación

Antes de abordar las distintas definiciones, es importante comentar la confusión de términos presente tanto en el ámbito occidental como en China. Existe una amplia gama de denominaciones, entre ellas: estrategias de interpretación, *coping tactics* (Gile, 2009), *techniques* (Jones, 1998), *skills* (Setton, 1999), *coping strategies* (Napier, 2002), *coping mechanisms* (Moser-Mercer, Künzli y Korac, 1998), y *creative problem-solving* (Mackenzie, 1998). Excepto los primeros tres términos, el uso del resto de ellos se limita básicamente a sus propios proponentes, por lo que el debate se centra principalmente en estrategias, tácticas (*coping tactics*) y técnicas (*technique*, *skill*). A continuación, nos dedicamos a presentar las diferentes propuestas y plantear nuestra resolución ante esta confusión.

Según Gile (2009), las estrategias y tácticas son empleadas por los intérpretes para afrontar problemas, siendo la solución creativa de problemas el propósito del uso de estrategias. Las estrategias de interpretación se definen como acciones planificadas con objetivos específicos, mientras que las tácticas se refieren a decisiones *online* (tomadas durante el proceso de interpretación según el contexto actual) y acciones ejecutadas para superar dificultades. En otras palabras, las estrategias se aprenden y las tácticas son acciones específicas en

contextos específicos que se realizan como resultado del aprendizaje de estrategias.

Setton (1999: 50), señala que, en la comunidad de formación de intérpretes, se ha vuelto común definir *interpreting skills* usando el término de estrategias. Más tarde, Setton y Dawrant (2016: 72) resumen de forma más sistemática que los procesos básicos de interpretación dependen de la descodificación, análisis, codificación y articulación, que forman parte automática de la comunicación lingüística. Respecto a los tres términos mencionados, primero, las técnicas como la espera, anticipación y fragmentación, clasificadas previamente como estrategias, se utilizan para optimizar la flexibilidad y eficiencia con el fin de gestionar multitareas como escuchar, comprender, tomar notas y expresar. Segundo, las tácticas, se refieren a la selección o combinación de técnicas. Tercero, las estrategias incluyen los procesos naturales, técnicas y tácticas, pero los autores prefieren reservar este término para decisiones macro más conscientes, como controlar el grado de libertad para favorecer una comunicación de alto nivel. Es decir, las estrategias, decisiones conscientes más macro entre los tres términos, abarcan las tácticas, las cuales contienen a su vez las técnicas.

Esta visión es ampliamente compartida por Kolchugina (2021: 68), quien resume los estudios de Gile, Setton y Dawrant y propone que las tácticas se caracterizan por un sistema complejo de operaciones de interpretación y compuestas de técnicas, mientras que las estrategias engloban una serie de tácticas usadas.

Entre los investigadores chinos sobre estrategias de interpretación (Yang Chengshu, 2005; Li, 2015; Li Xixi y Mu Lei, 2022), también existe un debate sobre la diversidad de términos. Por un lado, en chino, diferenciamos estos fenómenos utilizando tres términos: estrategia (策略, *celüe*), técnica (技巧, *jiqiao*) y táctica (应对技巧, *yingdui-jiqiao*). El diccionario de chino

contemporáneo (Zhongguo Shehui Kexueyuan Yuyan Yanjiusuo Cidian Bianjishi[1], 2002) define el primero como el protocolo de acción y método de lucha formulados según el desarrollo de la situación y el arte de la lucha con atención a los métodos. Para técnica, la definición más general es la habilidad en artes, manualidades, deportes, etc. Mientras tanto, para táctica, consta de la palabra *yingdui* (应对) que representa "responder o tratar con" y la palabra *jiqiao* (技巧) que significa técnica, las cuales se unen para expresar "las habilidades en artes, manualidades, deportes, etc. para responder o tratar". Entonces si nos limitamos a considerar su uso en el ámbito de la interpretación, el primer término se refiere más a las reglas y métodos de interpretación, mientras que los últimos dos, que son muy parecidos, se refieren más a las habilidades. En nuestro estudio, nos proponemos investigar qué métodos utilizan los estudiantes en las tareas de interpretación, por lo que nos centramos más en el concepto de estrategia.

Por otro lado, de acuerdo con nuestra investigación, son pocos los que no creen en la existencia de intersecciones entre los términos, como por ejemplo, Li (2015: 173), para quien en los Estudios de Traducción e Interpretación, la estrategia, como concepto general, se refiere a lo que ocurre antes y después de la traducción, mientras que las tácticas aluden a las técnicas específicas empleadas. Por lo tanto, los enfoques tradicionales, como la traducción semántica y comunicativa, se clasifican como estrategias, y los actos específicos como adición, omisión, inferencia, etc., como tácticas. Al contrario, la mayoría de los académicos chinos incluyen las tácticas bajo el término de estrategias. Por ejemplo, Li Xixi y Mu Lei (2022: 35) proponen una idea similar a la de Kolchugina pero invierten la relación subordinada entre técnicas y tácticas: las estrategias abarcan técnicas y éstas consisten en tácticas.

En resumen, estamos en mayor acuerdo con Kolchugina, Li Xixi y Mu Lei, pues consideramos imposible separar las tres categorías interrelacionadas, que

[1] La Oficina Editorial del Diccionario del Instituto de Lingüística de la Academia China de Ciencias Sociales (escrito en *pinyin*, sistema de transcripción fonética china).

tienen objetivos específicos, dependen del contexto variable y están destinadas a superar dificultades. Además, dado que las investigaciones anteriores han evidenciado el amplio uso del término de estrategias, y cómo este engloba las connotaciones de otros términos, en esta tesis, optamos por adoptar estrategias como término de referencia y, al referirnos a éstas, incluimos también las técnicas y tácticas.

1.1.1.2. La definición de estrategias de interpretación

Los investigadores comenzaron a interesarse por la definición de estrategias desde los inicios del campo de estudio. En 1978, Flores d'Arcais (398) ya considera las estrategias como un componente esencial de cualquier modelo de interpretación y sostiene que definir este término es crucial para la investigación relacionada.

Entre las propuestas más tempranas, en los años 70, Kirchhoff (1976/2002) describe las estrategias como decisiones tomadas en situaciones específicas o basadas en ciertas probabilidades. No obstante, esta definición, al enfocarse en el carácter genérico de las estrategias, no aborda las peculiaridades de las decisiones en la actividad de interpretación.

Más tarde, en los años 90 del siglo pasado, los investigadores empezaron a prestar más atención a lo particular de las estrategias de interpretación. Kohn y Kalina (1996: 132), pioneros en el estudio empírico de estrategias, asocian más estrechamente la interpretación con la estrategia, tomándola como un procesamiento estratégico del discurso, intencional y orientado a objetivos. Desde la perspectiva de procesamiento cognitivo, los intérpretes utilizan estrategias para aliviar la carga de memoria y la fatiga. Seeber (2015: 59) está de acuerdo con esta visión y argumenta que la mayoría de las acciones de los intérpretes pueden ser vistas como la implementación de estrategias, incluyendo

técnicas como omitir, comprimir, agregar, y anticipar, considerándolas esenciales para la interpretación.

Sin embargo, Bartłomiejczyk (2006: 151-152) critica la visión de Kohn y Kalina por omitir las estrategias utilizadas por los intérpretes para prevenir problemas potenciales, proponiendo una definición que vincula estrechamente las estrategias con la resolución y prevención de problemas. Similarmente, Abuín González (2005: 52) ofrece su definición enfocándose en cómo el intérprete se enfrenta a problemas relacionados con las fases de recepción y producción para realizar correctamente su tarea. Mientras tanto, Abdel Latif (2020: 97) sintetiza las estrategias como procesos y acciones que realizan los intérpretes para comunicar el mensaje original de manera eficaz o hacer frente a problemas durante la tarea de interpretación. Li Xixi y Mu Lei (2022) suponen que las estrategias se dirigen a solucionar los problemas de interpretación o mejorar la eficiencia comunicativa de la actividad.

Además, algunos investigadores destacan la importancia del contexto y la función comunicativa de la interpretación. Sdóbnikov (2011: 172) ve la estrategia de interpretación como el plan de acción y el enfoque general en un contexto comunicativo específico. En China, Cai Xiaohong (2007: 58) proporciona su versión de definición también desde la perspectiva comunicativa: como manifestación importante de las competencias de interpretación, las estrategias se utilizan para lograr objetivos comunicativos específicos y completar tareas comunicativas específicas. Su aplicación eficaz depende principalmente del dominio de habilidades profesionales sistemáticas y se ve afectada no solo por mecanismos cognitivos, factores psicológicos, contextos interculturales, sino también por factores como el tiempo y el sitio de comunicación, así como las partes que se comunican en diferentes idiomas.

Por último, basándose en la comprensión de estrategias y tácticas, Kolchugina (2021: 74) define la estrategia de interpretación como un conjunto (infinito/no

determinado) de técnicas profesionales, eficientes, dinámicas, lógicamente conectadas, consecutivas, universales e individuales con el propósito de optimizar la comprensión del discurso original y facilitar la reformulación más precisa en la lengua meta. Esta definición, en comparación con las anteriores, especifica los objetivos del uso de estrategias para diferentes fases de interpretación, aunque no contempla el aspecto meta comunicativo.

1.1.1.3. Evaluación de las propuestas y planteamiento de nuestra definición

Al evaluar todas estas propuestas, coincidimos, en primer lugar, con la relación estrecha entre estrategias y problemas señalada por Bartłomiejczyk (2006), Abuín González (2005), Abdel Latif (2020) y Li Xixi y Mu Lei (2022), subrayando que las estrategias buscan resolver o prevenir problemas, facilitando así la tarea de interpretación, tal como es esencialmente reconocido por Kohn y Kalina (1996) y Seeber (2015). En segundo lugar, consideramos fundamental la observación de Sdóbnikov (2011) y Cai Xiaohong (2007) sobre la influencia del contexto y el objetivo comunicativo en la aplicación de estrategias, ya que lo que denominamos estrategias comprende las decisiones tomadas durante el proceso de interpretación en función de contextos específicos.

De esta manera, integrando estos enfoques, proponemos nuestra definición de estrategia para esta investigación: las estrategias de interpretación son decisiones intencionales tomadas en base al contexto específico y al objetivo comunicativo, orientadas a resolver o prevenir problemas y facilitar la tarea de interpretación.

1.1.2. La noción de problema de interpretación

En este apartado, abordamos la definición de problemas de interpretación, que, comparado con los otros dos fenómenos, parece haber sido menos explorado. Gile (2009) sugiere que los problemas emergen cuando la capacidad de

procesamiento requerida supera la disponible por el intérprete durante el proceso de interpretación, situaciones que suelen surgir de las exigentes condiciones laborales o de factores específicos conocidos como desencadenantes de problemas, tales como la presión del tiempo, la alta velocidad del habla, la densidad de la información, enumeraciones, complejidad sintáctica, temas y acentos no familiares. Sin embargo, Mankauskienė (2016) argumenta que la clasificación de los desencadenantes propuesta por Gile es demasiado limitada para fines educativos y sugiere la necesidad de una categoría más amplia para su aplicación en investigaciones.

Por otro lado, Abuín González (2005) define los problemas como dificultades u obstáculos asociados a uno o varios componentes de las fases de recepción y producción. Similarmente, Humánez-Berral y Hermán-Carvajal (2025) los definen también como desafíos u obstáculos surgidos en el proceso de interpretación que puedan dificultar la transferencia precisa o eficaz del significado entre la lengua de origen y la de meta.

Basándonos en estas propuestas, intentamos definir el término "problema de interpretación" partiendo de tres perspectivas: la de Gile (2009), que identifica principalmente la raíz del problema en las exigentes condiciones de trabajo o en desencadenantes específicos, la de Abuín González (2005), que considera los problemas como dificultades u obstáculos provocados por factores que afectan todo el proceso de interpretación, así como la de Humánez-Berral y Hermán-Carvajal (2025), quienes se centran en cómo estos problemas dificultan la interpretación. En resumen, en nuestro trabajo, definimos un problema de interpretación como las dificultades u obstáculos asociados al proceso de interpretación que se originan a partir de los desencadenantes específicos en la tarea y pueden dificultar la transferencia precisa o eficaz del significado.

1.1.3. La noción de error de interpretación

En cuanto a la definición de error, el debate terminológico surge debido a que algunos consideran que el término error puede ser demasiado contundente, sugiriendo una distinción absoluta cuando en realidad el fenómeno abarca una realidad más matizada o "gris" (Waddington, 2000: 52) y requiere una definición clara y completa.

De manera sencilla, Barik (1971: 199) define los errores como sustituciones de elementos que difieren significativamente de la versión original. Sin embargo, Setton (1999: 31) critica esta definición porque se basa en presuposiciones fuertes y omite una dimensión pragmática. Por otro lado, Martin y Abril Martí (2002: 82) señalan que el enfoque de Barik está más orientado a facilitar investigaciones específicas que a su aplicación en entornos educativos o evaluativos, ya que no toma en cuenta la adaptación de la interpretación a contextos específicos, la coherencia intratextual, ni su eficacia para alcanzar el objetivo comunicativo, argumentando que la gravedad de los errores debería evaluarse en función del impacto que tienen en la comunicación.

Kopczyński (1980) ofrece dos definiciones: las desviaciones de la norma lingüística del idioma meta y las expresiones que interfieren con la función comunicativa del discurso. Aunque su enfoque ofrece más detalles comparado con el de Barik, tampoco aborda los contextos específicos ni la coherencia intratextual.

Ruiz Mezcua (2009: 157) adopta la definición de Kupsch-Losereit (1985: 172) sobre el error de traducción para su estudio de los errores en interpretación simultánea, considerando el error como una infracción contra 1) la función de la interpretación, 2) la coherencia del discurso, 3) el tipo o forma del discurso, 4) las convenciones lingüísticas, 5) las convenciones y condiciones culturales y situacionales específicas, y 6) el sistema lingüístico. Esta definición abarca

ampliamente los diversos aspectos involucrados en la actividad de interpretación, superando las limitaciones de definiciones anteriores.

Por lo tanto, optamos por la definición de Ruiz Mezcua por ser más completa y adecuada para entornos educativos, ya que considera tanto el objetivo de la interpretación, como el contexto y la coherencia intratextual.

1.2. Estrategias de interpretación: investigación y clasificaciones

Antes de comenzar este apartado, debemos señalar que existen diversas propuestas de estrategias de interpretación de distintos investigadores, que utilizan diferentes denominaciones para referirse a la misma estrategia y al revés, referirse al mismo concepto con nombres distintos (Wu y Liao, 2018), o asignan algunos nombres que no reflejan la esencia de la estrategia y causan confusión. Por ejemplo, distintas denominaciones referidas por los investigadores de la misma estrategia incluyen: el grupo de compresión, condensación, resumen y filtración; el de cambio de orden, transformación y reestructuración; la expansión propuesta por Kalina (1998) y la adición de Bartłomiejczyk (2006), entre otros. En resumen, los académicos identifican estrategias basándose en diferentes unidades de análisis y variados principios, así que la incompatibilidad de las taxonomías causaría confusión. Como resultado, para facilitar la lectura, incluimos en la siguiente tabla todos los nombres de estrategias aparecidos, agrupamos los nombres que hacen referencia a la misma estrategia, y añadimos las definiciones correspondientes que consideramos más apropiadas dadas por diferentes investigadores.

Tabla 1. Estrategias de interpretación aparecidas en la bibliografía consultada y sus definiciones

Estrategias	Definiciones
Anticipación	Anticipar la información o las expresiones próximas de lengua de origen en función del contexto intralingüístico o extralingüístico (Dong, Li y Zhao, 2019)
Compresión/condensación /resumen/síntesis/simplificación/ filtración	Expresarse de forma sucinta y concisa en lengua meta eliminando redundancias, comprimiendo estructuras sueltas o utilizando pronombres y otras proformas en la producción en lugar de sustantivos (Dong, Li y Zhao, 2019)
Omisión/salto/elipsis/abandono del mensaje/supresión/reducción léxica/reducción	Omitir un determinado segmento de lengua de origen al no comprenderlo o al no encontrar la interpretación adecuada (Dong, Li y Zhao, 2019)
Segmentación/fragmentación /técnica *salami*/segmentación sintáctica/división	Dividir el discurso original (especialmente oraciones largas y complejas) en unidades significativas que se interpretan linealmente siguiendo el principio de "lo primero que llega, lo primero que se procesa", sin causar la saturación de la capacidad de procesamiento (Li: 2015)
Adición/expansión textual/elaboración/ complemento de significado/explicación semántica y adición morfémica	Añadir palabras u oraciones subordinadas en la producción para complementar un mensaje de lengua de origen que pueda resultar difícil de entender para el público (Dong, Li y Zhao, 2019)
Retraso/espera/*stalling*/seguimiento/retraso mediante el uso de materiales neutrales	Ganar tiempo para recordar mensajes originales, leer notas o buscar una expresión adecuada de lengua meta ralentizando el ritmo del discurso, haciendo pausas, añadiendo paréntesis o conectivos que no existen en el mensaje original, o empleando deliberadamente interpretaciones largas (Dong, Li y Zhao, 2019)

Aproximación/atenuación/paráfrasis/explicación/paráfrasis para la comunicación	Parafrasear o utilizar una interpretación aproximada cuando el intérprete no pueda acceder a tiempo a la interpretación "ideal" (Dong, Li y Zhao, 2019)
Transformación/transformación (morfo)sintáctica/reestructuración/operación morfosintáctica/ reordenamiento/cambio de orden/cambio de rango sintáctico /clasificación de información	Apartarse del orden de palabras y de la estructura y orden de las oraciones en lengua de origen y expresar el significado con un orden de las palabras y una estructura y orden de las oraciones diferentes en la producción (Dong, Li y Zhao, 2019)
***Décalage/time lag*/extensión o reducción del EVS (intervalo auditivo-vocal)**	Gestionar la capacidad de procesamiento disponible extendiendo o reduciendo el intervalo auditivo-vocal para dedicar más esfuerzo a la escucha (Li: 2015)
Traducción palabra por palabra/ *transcodage*/transcodificación/calco	Interpretar (casi) palabra por palabra y unir linealmente estos fragmentos de interpretación sin comprender suficientemente el significado original o sin tener en cuenta la gramaticalidad, la cohesión o la coherencia del resultado El uso suele ser el resultado de fallos en la comprensión de la lengua de origen (Dong, Li y Zhao, 2019)
Substitución/reformulación paralela	Parafrasear o repetir la interpretación anterior en lugar de interpretar el segmento actual para evitar situaciones embarazosas al no entender el mensaje original (Dong, Li y Zhao, 2019)
Inferencia	Reconstruir la información de lengua de origen en función del contexto, los conocimientos previos o el conocimiento del mundo (Dong, Li y Zhao, 2019)
Evasión/neutralización	Evitar comprometerse con una posición definida cuando existen ambigüedades o cuando el discurso original no proporciona suficiente especificación (Li: 2015)

Visualización	Generar imágenes mentales de mensaje original para recordar las informaciones más eficazmente (Dong, Li y Zhao, 2019)
No reparación de la información a menos que sea crítica/no reparación	Renunciar intencionadamente a reparar errores cuando no son críticos (Dong, Li y Zhao, 2019)
Reproducción/preservación/ reproducción fonética	Utilizar expresiones de lengua de origen directamente en lengua meta cuando estas resulten más familiares al público que sus equivalentes en lengua meta (Dong, Li y Zhao, 2019)
Transferencia	Utilizar palabras de la lengua meta que son etimológica o fonéticamente similares a las de la lengua de partida (Li: 2015)
Recurrencia a los conocimientos globales	Conectar el mensaje del discurso original con sus propios conocimientos sobre un campo determinado (Li: 2015)
Adaptación/captura del sentido en lugar de traducción literal limitada a la estructura original	Ajustar la elección de palabras en la producción de lengua meta en función del contexto cuando la interpretación literal de expresiones de lengua de origen se considere inadecuada en lengua meta o cultura meta (Dong, Li y Zhao, 2019)
Asociación e inclusión personales/inclusión personal	Imaginarse a uno mismo como el interlocutor para comprender mejor la intención del orador e interpretar con mayor eficacia (Dong, Li y Zhao, 2019)
Monitorización	Monitorear lo que ha sido interpretado para comprobar si es necesario revisar anticipaciones o hipótesis previa (Li: 2015)
Aportación de una alternativa en una estructura paralela/repetición/ reformulación paralela/repetición positiva	Ofrecer más de una interpretación en una estructura paralela cuando el mensaje original tiene más de una interpretación posible, o cuando el intérprete ofrece una reparación de un error en una estructura paralela para reducir el daño causado en la producción (Dong, Li y Zhao, 2019)

Distribución de pausas/estancamiento/regulación del ritmo	Utilizar las pausas estratégicamente para ayudar a comunicar el contenido a la audiencia dividiendo el discurso en grupos tonales y unidades de significado en la comunicación oral (Li: 2015)
Entonación/transliteración fonética	Recurrir a claves paralingüísticas, como la subida o bajada de la entonación, para lograr cohesión discursiva y ayudar a los oyentes a desambiguar el significado pretendido del enunciado (Li: 2015)
Explicitación/explicitación de niveles de información	Hacer más explícito lo que se transmite de lengua de origen en la producción de lengua meta, por ejemplo, utilizando conectivos para explicitar una lógica implícita o vaga o empleando sustantivos en lengua meta para un pronombre correspondiente en lengua de origen (Dong, Li y Zhao, 2019)
Consulta a la audiencia/solicitud de aclaración al orador	Pedirle a la audiencia que haga preguntas al orador o pedir la repetición de la información para comprender la información (Cai Xiaohong, 2007)
Generalización/abstracción	Utilizar conceptos generales en lugar de palabras específicas (Cai Xiaohong, 2007)
Suposición	Inventar un segmento del discurso para no hacer pausas ni dejar frases sin terminar al no captar, comprender o recordar el mensaje original (Dong, Li y Zhao, 2019)
Aprovechamiento de la cohesión y la coherencia en la lengua de origen	Hacer uso de dispositivos cohesivos y coherentes en lengua de origen para mejorar la eficacia de la comprensión (Dong, Li y Zhao, 2019)
Informar a clientes de problemas de interpretación/interrupción momentánea	Utilizar un lenguaje verbal o no verbal para indicar que el intérprete no puede recibir o entender lengua de origen o que no encuentra una producción equivalente. A continuación, se suele pedir al orador que repita lo dicho o al público que se remita a otras fuentes de información, si es posible (Dong, Li y Zhao, 2019)
Uso de expresiones formulistas	Emplear expresiones formulistas o rutinarias en lengua meta para mejorar la eficacia de la interpretación (Dong, Li y Zhao, 2019)

Preparación	Prepararse antes de una tarea de interpretación, lo que incluye la exploración de los antecedentes del orador y del discurso y la familiarización con términos o expresiones técnicas del discurso (Dong, Li y Zhao, 2019)
Reparación/corrección/autocorrección	Realizar correcciones cuando detecta distorsiones del significado original en su interpretación, encuentra una mejor forma de expresar lo dicho o detecta contradicciones entre su anticipación y el discurso original (Li: 2015)
Domesticación	Utilizar las expresiones de cultura de destino para representar las referencias cargas de cultura de origen (Chen, 2007)
Conversión/cambio de categoría gramatical/cambio de rango léxico	Cambiar la categoría gramatical de las palabras (Pang Yan, 2013)
Oposición	Las transiciones del orden de palabras, las entre la afirmación y la negación, y las entre las oraciones activas y las pasivas (Pang Yan, 2013)
Naturalización instantánea	Naturalizar el término de la lengua original adaptándolo a las reglas morfológicas y/o fonológicas de la lengua meta, cuando los intérpretes no conocen el término apropiado en la lengua meta (Gile: 2009)
Foregrounding	Resaltar el contenido central se resalta en la memoria fortaleciendo activamente la información clave y debilitar la secundaria (Wang Xiangling, Hu Zhenming y Zou Yuping, 2013: 77)

1.2.1. Investigación sobre estrategias de interpretación

Las estrategias no solo se relacionan directamente con el proceso cognitivo de la interpretación y afectan a su efecto comunicativo (como decisiones intencionales que emergen en este proceso), sino que también se trata de uno de los temas principales del análisis de la calidad de la interpretación y su didáctica (Moser-Mercer et al., 2000; Zhang Wei, 2015: 63). No es sorprendente, entonces, que este fenómeno ocupe un lugar central no solo en los enfoques cognitivos del estudio de la interpretación, vinculándose frecuentemente con la psicología, sino también en la evaluación de la calidad y la didáctica de la interpretación. Para esta investigación, también nos proponemos relacionar las estrategias con el segundo aspecto mencionado.

En el mundo occidental, desde los años 60 del siglo pasado, las estrategias han pasado a ser uno de los temas clave en el área de estudio de interpretación, citando los ejemplos de Oléron y Nanpon (1963) y Barik (1971).

En China, el estudio comienza bastante más tarde. El trabajo de Lü Shisheng (2004) sobre estrategias de la interpretación científica y tecnológica es uno de los primeros en el campo, y propone la necesidad de adoptar estrategias orientadas a la lengua de llegada sin especificar su aplicación. Además, ha habido un interés particular en el par de idiomas entre chino e inglés, con numerosos artículos que investigan estrategias específicas para este par lingüístico.

El interés por las estrategias de traducción e interpretación ha crecido significativamente en los últimos años, especialmente en China, reflejado en publicaciones académicas. No obstante, la traducción escrita siempre recibe una mayor atención, lo que se observa, por ejemplo, en el volumen 5 de 2021 de la revista china de *Shanghai Journal of Translators*, que supuestamente se centra en "estrategias de traducción e interpretación" pero todos los artículos versan sobre traducción.

La revisión de las investigaciones sobre estrategias de interpretación en China también parece insuficiente en comparación con la de la traducción escrita, aparentemente más completa y detallada, con la excepción del resumen de Li Xixi y Mu Lei (2022). Según esta publicación (Li Xixi y Mu Lei, 2022: 34), la investigación sobre las estrategias de interpretación, especialmente la simultánea, se aborda desde perspectivas que van desde el proceso cognitivo hasta el contexto social y cultural, pasando por la enseñanza y los factores que influyen en su uso. Segundo, el contenido de la investigación se extiende desde el resumen de las clasificaciones de estrategias de interpretación simultánea hasta la descripción minuciosa de las características de las estrategias de múltiples modos de interpretación, su didáctica, así como los factores que influyen en el uso de estrategias. Tercero, las metodologías evolucionan desde la descripción pura de experiencias y especulación, hasta la investigación mixta combinando la metodología cualitativa y cuantitativa.

No obstante, Zhang Wei (2015: 64-65) también plantea tres debilidades de la investigación en dicha área:

1) La mayoría de los estudios consisten en resúmenes de experiencias y comprensiones subjetivas sin respaldo de datos empíricos a gran escala y descripciones objetivas.

2) Predominan las conclusiones cualitativas y falta el seguimiento y análisis del desarrollo y cambios en las estrategias de interpretación.

3) Destacan la aplicación ideal de estrategias y las prestaciones casi perfectas de los intérpretes expertos, mientras que pasan por alto la situación real del aprendizaje y el uso por parte de los novatos en contextos reales.

1.2.1.1. Temas y contenidos de investigación sobre estrategias de interpretación

De acuerdo con nuestro estudio, a partir de la amplia gama de investigaciones en este campo es posible identificar tres áreas principales de enfoque: la esencia de las estrategias de interpretación, la aplicación de estas estrategias a la didáctica, y los factores que influyen en el uso de estrategias. Casualmente, esto coincide con los tres temas principales que proponen Li Xixi y Mu Lei (2022), como se detalla en la Tabla 2. Por lo tanto, en los próximos párrafos, seguiremos esta categorización a fin de presentar separadamente los temas y contenidos principales de investigación de las estrategias de interpretación, citando los resultados de los estudios pertinentes. Por supuesto, conviene destacar que algunos estudios contienen más de un tema, en cuyo caso se ubicarán bajo el título de su tema principal.

Solo realizamos una adición: hemos recogido numerosos estudios sobre los dos factores más estudiados que afectan al uso de estrategias: el par de idiomas y la direccionalidad de interpretación, así que los enumeramos individualmente en la categoría de "factores externos de intérpretes", como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Clasificación de temas y contenidos de las investigaciones de estrategias de interpretación sobre la base de la propuesta de Li Xixi y Mu Lei (2022: 38)

Tema	Contenido	Investigación específica
Composición y características de estrategias de interpretación	Composición de estrategias de interpretación	Clasificación de estrategias
		Sistema de anotación de estrategias
		Fortalecimiento de estrategias de interpretación (competencias)
	Características de estrategias de interpretación	Estrategias bajo diferentes modos de interpretación
		Estrategias en diferentes ocasiones de interpretación
		Estrategias dirigidas a dificultades específicas de interpretación

Didáctica de estrategias de interpretación	Enseñanza de estrategias de interpretación	Corroboración de la importancia de la enseñanza
		Exploración de métodos de enseñanza
	Aprendizaje de estrategias de interpretación	Características de uso de estrategias de interpretación
		Estudio transversal sobre estrategias de interpretación
		Estudio longitudinal sobre estrategias de interpretación
	Evaluación de estrategias de interpretación	Métodos y efectos de la evaluación de estrategias de interpretación
Factores que influencian el uso de estrategias	Factores personales de intérpretes	Factores psicofisiológicos
	Factores externos de intérpretes	Características de materiales originales de interpretación
		Factores derivados del entorno educativo
		Factores comunicativos de interpretación
		Factores socioculturales
		Par de idiomas
		Direccionalidad de interpretación

1.2.1.2. Composición y características de las estrategias de interpretación

De acuerdo con la clasificación de temas y contenidos de los estudios sobre las estrategias de interpretación que se propone en el párrafo anterior, en este apartado se va a hablar en detalle de las propuestas representativas de la delimitación conceptual de su composición y características intrínsecas, la aplicación de estrategias en la enseñanza y el aprendizaje y su evaluación, así como la identificación de los factores personales y externos que influyen en la aplicación de estrategias.

1.2.1.2.1. Composición de las estrategias de interpretación

(1) Clasificación de estrategias

Se han visto en el apartado 1.2.2.

(2) Sistema de anotación de estrategias

La única investigación que hemos encontrado relacionada viene de un investigador chino. Zhang Wei (2015, 2019), sobre la base del proyecto de establecimiento y análisis del corpus de estudiantes de interpretación de China, (CILC, por sus siglas en inglés), aclara los métodos de anotación de las estrategias de interpretación. Encuentra (Zhang Wei: 2015, 2019) que, respecto a las informaciones de concepto, comunicación interpersonal y discurso, existe una variedad del uso de estrategias. En la interpretación simultánea son más comunes las estrategias de transcodificación y explicación integrada, mientras que, en la consecutiva, son más comunes la omisión (como estrategia o error) y la explicación dispersa. Además, aparecen con frecuencia los errores de omisión y falsos sentidos.

(3) Refuerzo de estrategias de interpretación (competencias)

La competencia estratégica se considera crucial en la adquisición de experiencia de interpretación, siendo vista por algunos autores como un indicador de conocimientos expertos (Ericsson, 2001; Moser-Mercer et al., 2000).

Citamos el ejemplo de Xu Yi y Mu Lei (2023), las cuales, sobre la base de la escala de competencias estratégicas cognitivas de la interpretación entre chino e inglés, identifican tres factores de dicha competencia: escucha y análisis, memoria y toma de notas, y producción. Contribuyen positiva y directamente a la prestación de interpretación y, según las autoras, el factor de memoria y toma de notas es el más influyente. Además, las estrategias de escucha y análisis ejercen un positivo efecto unidireccional sobre las de producción.

Dentro de este enfoque también se incluye el área clave de la comparación entre intérpretes expertos y novatos para proporcionar sugerencias a fin de que los principiantes mejoren sus competencias del uso de estrategias de interpretación aprendiendo de los profesionales.

Esta comparación revela que la experiencia influye en la variedad y eficacia de las estrategias utilizadas. Los intérpretes experimentados aplican una gama más amplia de estrategias cognitivas explícitas, teniendo que hacer frente a menos problemas y errores, mientras que los novatos tienden a omitir información con más frecuencia (Ivanova, 1999; Tiselius, 2013; Liu, 2008). La investigación de Abuín González (2004: 19), dedicada a estudiar la prestación de expertos y novatos en la interpretación consecutiva entre inglés y español, muestra que, aunque tanto expertos como novatos identifican más estrategias que problemas, solo los expertos tienden a combinar estrategias para abordar un mismo problema, destacando la importancia de estudiar la aplicación dinámica de estrategias y sus criterios por parte de los expertos. Al mismo tiempo, destaca la compresión, síntesis y generalización como estrategias predominantes, notando diferencias entre principiantes y profesionales en el uso de supresión y en la toma y lectura de notas y la recuperación de información en memoria.

En China, la investigación comparativa entre estudiantes y expertos ha arrojado algunos resultados interesantes como, por ejemplo, que el uso de estrategias en los estudiantes se destina a las limitaciones de capacidad, la sobrecarga cognitiva y la compensación de éstas, mientras que en los expertos se destina a la mejora de la producción y la comprensión de la audiencia, y a la distribución más flexible de la capacidad de procesamiento.

Tang Fang y Li Dechao (2013) comparan el uso de la estrategia de explicitación entre ambos grupos y el resultado muestra que los novatos están motivados por compensar las deficiencias en sus competencias de interpretación, mientras que los expertos la usan con el fin de reducir la dificultad de comprensión para la audiencia, inclinándose más a explicitar las informaciones evaluativas implícitas.

Wang Xiangling, Hu Zhenming y Zou Yuping (2013) realizaron una investigación empírica sobre la influencia de los componentes psicofisiológicos en la selección de estrategias de interpretación con cuatro estudiantes novatos y cuatro intérpretes profesionales entre chino e inglés. Observan que los dos grupos aprovechan estrategias en la fase de expresión para ganar tiempo para el procesamiento, pero por diferentes razones: los profesionales procuran mejorar la cohesión y coherencia de la expresión, mientras que los novatos se encuentran con dificultades de recordar y expresar las informaciones originales. En la fase de coordinación, todos utilizan estrategias correctivas como repetición, substitución, etc. Además, son evidentemente mejores la calidad y la cantidad de estrategias utilizadas por los profesionales, y en cambio, el uso rígido de estrategias de los estudiantes produce efectos contrarios que incluso perjudica la coherencia y fluidez.

Wang Weiwei y Li Dechao (2015) hallan que la estrategia más utilizada por los principiantes es la omisión y las más acudidas por los profesionales, la adición y la repetición. Estas dos estrategias se usan exactamente en proporciones opuestas entre estos dos grupos. Aún más, incluso cuando utilizan la misma estrategia de interpretación, generalmente los principiantes se ven obligados a adoptar estrategias debido a la carga cognitiva o limitaciones de capacidad, mientras que a los profesionales les motiva conseguir una prestación más adecuada a la lengua meta y una mejor comprensión por parte de la audiencia, así como asignar de manera más flexible sus capacidades de procesamiento cognitivo.

1.2.1.2.2. Características de las estrategias de interpretación

(1) Estrategias según las modalidades de interpretación

Hay investigaciones acerca de las distinciones entre las estrategias para la interpretación simultánea y para la consecutiva. Kalina (2000: 7) subraya que, dado el elevado nivel de exigencia cognitiva de la interpretación simultánea en

comparación con la consecutiva, el uso de estrategias resulta aún más crucial en esta modalidad. Al contrario, Li (2015) observa que, aunque la interpretación consecutiva requiere de una menor carga cognitiva y, por ende, podría presuponerse el uso de menos estrategias, completar esta tarea demanda un esfuerzo significativo.

(2) Estrategias en diferentes situaciones de interpretación

No era un ámbito frecuentemente investigado hasta hace unos seis años en China. Lang Yue, Hou Linping y He Yuanjian (2019) investigan la distribución de estrategias de interpretación bajo diferentes modelos de input: sin asistencia de diapositiva, con asistencia por diapositiva de imagen y por diapositiva de guion. Según la prueba, varían considerablemente en sus impactos sobre la interpretación de los nombres propios. El modelo asistido por diapositiva de guion produce el mayor emparejamiento de memoria, seguida del asistido por diapositiva de imagen, y el sin asistencia.

Ma y Cheung (2020) revelan la gran diferencia en el uso de estrategias de reformulación en la interpretación con o sin textos originales, incluidas las de transformación morfosintáctica, síntesis y expansión. La reformulación del orden de palabras emerge con una mayor frecuencia notablemente en la interpretación con texto, mientras que, en la interpretación sin texto, las estrategias de síntesis aparecen más.

(3) Estrategias dirigidas a dificultades específicas de interpretación

Debido a que los estudios relacionados con este punto suelen abarcar un tema más dominante, se trata en otras partes del presente trabajo. Aún más, este tema también está implícito en el apartado 1.5., donde se explican las relaciones entre estrategias y problemas, dado que algunos problemas suelen originarse en algunas dificultades encontradas.

1.2.1.2.3. Didáctica de las estrategias de interpretación

Existen diferentes enfoques en las investigaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las estrategias de interpretación. Las investigaciones sobre la didáctica de estrategias se basan principalmente en experiencias docentes personales y especulaciones teóricas; las investigaciones sobre su aprendizaje se concentran en describir las características y el proceso de adquisición del alumnado utilizando principalmente la prueba T de muestras pareadas o el análisis de varianza de medidas repetidas para el procesamiento de datos; y las que se refieren a la evaluación prestan más atención al diseño de métodos evaluativos y al análisis de efectos de aprendizaje (Li Xixi y Mu Lei, 2022: 39).

(1) Enseñanza de estrategias de interpretación

① Importancia de la introducción de la enseñanza de las estrategias en la didáctica

La didáctica de la interpretación reconoce la enseñanza de estrategias como fundamental y orgánica (Gile, 2009; Forte, 2012), ya que pueden automatizarse con el tiempo y ayudar a los estudiantes a manejar diversos problemas (Sunnari, 1995; Kalina, 2000; Pöchhacker, 2010). Se puede integrar esta parte a través de explicación, demostración y ejercicios, observación de práctica, etc. (Moser-Mercer et al., 1997). De ahí que deban servir de base para el diseño didáctico y prestar más atención a los factores lingüísticos y extralingüísticos que influyen en su uso, como la velocidad, la densidad de información, el acento, la diferencia de fuerza entre participantes, la distancia social, etc.

Kader y Seubert (2015) respaldan la inclusión de estrategias en la formación de interpretación, reconociendo que las limitaciones cognitivas impuestas por la tarea de interpretación exigen estrategias efectivas para superar o evitar problemas de comprensión y producción.

Conforme a los resultados del estudio de Dong, Li y Zhao (2019) con 66 estudiantes especializados en filología inglesa en una universidad china de estudios extranjeros que participan en un curso de interpretación consecutiva de un año, se correlacionan sus prestaciones positivamente con el uso apropiado y frecuente de las estrategias recomendadas por los instructores, mientras que se correlacionan negativamente con el uso de las estrategias no recomendadas por ellos.

Li Xixi (2019) descubre que los factores educativos, incluidos el estilo y los métodos de enseñanza, el plan de estudios, el entorno de aprendizaje, etc., afectan a la adquisición y aplicación de estrategias de interpretación.

② Exploración de métodos de enseñanza

En relación con los métodos educativos, se enfocan en los ejercicios, materiales, metodología, estrategias didácticas, etc. Forte (2012) resume los ejercicios orientados a la adquisición de estrategias, que toman en consideración la selección de materiales y se dividen en tres categorías: los globales, los de comprensión (especialmente la anticipación y la segmentación), así como los de producción (especialmente la paráfrasis, la abstracción y la compresión).

Li (2013) aboga por integrar la enseñanza de estrategias específicas para distintos pares de idiomas en la didáctica de la interpretación, destacando la correlación moderada entre la formación específica en estrategias y su uso por parte de los estudiantes. Propone ejercicios diseñados para automatizar el uso de estrategias, ayudando a los estudiantes a manejar problemas derivados de limitaciones cognitivas y lingüísticas. En trabajos posteriores (2015: 187-188), Li profundiza en el objetivo, la metodología y los ejercicios específicos para esta enseñanza, enfatizando la importancia de enfrentar a los estudiantes a diferentes contextos y estrategias. En el proceso de investigación, se requiere que los participantes identifiquen y analicen las estrategias que usan y que encuentren

problemas y soluciones posibles con el fin de mejorar sus prestaciones, lo cual también proporciona una referencia para la metodología de este estudio.

Han y Chen (2016) sugieren estrategias didácticas para que los profesores fomenten entre los estudiantes el uso de agrupaciones de estrategias, desarrollando materiales que incluyan factores desafiantes como la velocidad alta del habla y estructuras sintácticas complejas. También identifican las estrategias más utilizadas en la interpretación inglés-chino, como la transformación sintáctica y la substitución, resaltando la flexibilidad en el empleo de estrategias frente a varios desafíos.

(2) Aprendizaje de estrategias de interpretación

Varios investigadores de China estudian la correlación entre la adquisición de estrategias y la enseñanza, como Li (2013). Más tarde, Li y Dong (2021) comprueban que el aprendizaje promueve la utilización de la estrategia de explicitación, lo cual impacta positivamente en la prestación de interpretación.

Además, Zhang Wei (2015: 71-72), sobre la base de los resultados del estudio empírico del corpus mencionado anteriormente, propone tres puntos clave para el aprendizaje de estrategias:

1) Se toma el aprendizaje autónomo como núcleo respetando las características individuales de las estrategias de interpretación.

2) Se crea un entorno educativo basado en experiencias reales de aprendizaje y se resumen los métodos de su aplicación para mejorar sus efectos.

3) Se centra en las reglas de desarrollo de las estrategias de interpretación, y se especifican no solo el contexto de uso de estrategias, sino también la aplicación integral de ellas.

Además, en la investigación sobre 685 informes de prácticas (2015-2021), la forma de trabajo fin de máster más elegida entre los estudiantes de lengua A

chino[2] de la especialidad de interpretación, se señalan y analizan los problemas encontrados durante la práctica de interpretación y se proponen las estrategias correspondientes (Sun Sanjun y Ren Wen, 2019). Wen y Li (2024) resumen las estrategias más analizadas por los estudiantes, que son las de reformulación (61,6 %), seguida de las preventivas (23,1 %) y las de comprensión (10,6 %). En cuanto a las estrategias específicas usadas en el proceso de interpretación, las más frecuentes incluyen la omisión (14,1 %), la adición (13,9 %), la paráfrasis (7,2 %), la compresión (5,8 %), la reestructuración (5,8 %), la solicitud de aclaración al orador (4,6 %), la generalización (4,4 %), la fragmentación (3,8 %) y la transformación morfosintáctica (3,1 %).

Sin embargo, cabe mencionar que, en la mayoría de las investigaciones, los temas subordinados del aprendizaje de estrategias de interpretación, características del uso de estrategias, estudios transversales y longitudinales, siempre están estrechamente relacionados con otros temas como la didáctica y los factores influyentes en el uso de estrategias. Por lo tanto, no planeamos presentar las investigaciones relacionadas aquí sino en otras partes de este trabajo.

(3) Evaluación de estrategias de interpretación

① Métodos y efectos de la evaluación de estrategias de interpretación

Entre otros, se estudian la relación entre calificaciones y uso de estrategias, como Liu Jianjun (2009), quien confirma la correlación positiva entre la estrategia de aproximación y las notas y la negativa con las de omisión y filtro.

1.2.1.2.4. Factores que influencian el uso de estrategias

Son diversos los elementos que influyen en el uso de estrategias, desde los factores personales de los intérpretes (principalmente los psicofisiológicos como memoria, concentración, autoconfianza y ansiedad), pasando por los factores

[2] Siguiendo la clasificación de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias, utilizamos el término lengua A para referirnos a la lengua materna o a una lengua con nivel de dominio similar.

comunicativos como la transculturalidad, el público y el posicionamiento de los intérpretes, hasta los de materiales originales de interpretación, como la direccionalidad, la densidad de información, el acento y la velocidad (Li Xixi y Mu Lei, 2022: 37-38).

(1) Factores personales de los intérpretes

① Factores psicofisiológicos

Primero, en la investigación relevante en este sector mencionada anteriormente de Wang Xiangling, Hu Zhenming y Zou Yuping (2013) respecto a la influencia de los componentes psicofisiológicos en la selección de estrategias de interpretación, confirman que los factores psicofisiológicos desempeñan un papel directo, general e interactivo en la elección de estrategias:

- La distribución efectiva de la memoria y la atención afecta a las estrategias de memoria y formación de ideas.
- La lógica y las habilidades integrales influyen en las estrategias de expresión y coordinación.
- La autoconfianza, prudencia y perseverancia influyen en todo el proceso de utilización de estrategias positivas o negativas.

Segundo, algunos académicos chinos prestan especial atención a la ansiedad, un factor psicológico que no se puede ignorar. Deng Yuan y Zhu Jianping (2016) detectan la obvia correlación negativa entre la ansiedad del procesamiento cognitivo y la competencia de uso de estrategias de interpretación entre los estudiantes. Más detalladamente, el aumento significativo en el uso de unas estrategias cognitivas de reparación ocasiona una reducción del uso de otras estrategias de memoria y expresión.

Tercero, sobre la base de la investigación y la propuesta de clasificación de Dong, Li y Zhao (2019), Li Yinghui y Dong Yanping (2020) prueban que la ansiedad en la interpretación aumenta significativamente después de recibir la

formación de interpretación, lo que podría vincularse con una disminución de autoeficacia y autoconfianza, o un aumento de frustración y dudas de sus propias capacidades debido a la dificultad creciente de las tareas de interpretación. Al mismo tiempo, esta ansiedad se correlaciona negativamente con la frecuencia del uso de las estrategias recomendadas por el docente, y positivamente con la frecuencia del uso de las estrategias no recomendadas, ambas de las correlaciones crecen a lo largo de la formación.

(2) Factores externos a los intérpretes

① Características de los materiales originales

Citamos el ejemplo de Pang Yan (2013), quien publica la primera obra académica en China en que se observan las estrategias de interpretación en el corpus paralelo de discurso original y la interpretación simultánea entre chino y japonés. La autora extrae conclusiones integrando dicha observación y las experiencias propias. Se analizan principalmente la interpretación de unos discursos originales caracterizados por oraciones largas y difíciles y las estrategias utilizadas por los intérpretes investigados.

En primer lugar, respecto a las oraciones en que las palabras clave se colocan al final, los intérpretes recurren primero a las estrategias de espera y anticipación para tener mejor comprensión y mayor fluidez de expresión, y luego a la omisión, repetición y reparación en la segunda fase dependiendo de si son efectivas las estrategias utilizadas anteriormente. En segundo lugar, en cuanto a las oraciones que cuentan con estructuras atributivas y oraciones subordinadas complejas, los intérpretes suelen usar reparación (a pesar de que no es alta la exactitud de la interpretación), segmentación y preparación previa a la interpretación.

② Factores derivados del entorno educativo

No hemos encontrado ninguna bibliografía directamente relacionada con este tema.

③ Influencia de la comunicación con el público receptor en la interpretación

El estudio más pertinente sobre los factores comunicativos de interpretación es el de Zhang Jiliang (2003). Destaca el impacto importante del receptor de la lengua meta, puesto que la selección de estrategias de interpretación adecuadas por parte de intérpretes depende de las diferentes características y necesidades del público.

④ Factores socioculturales

Dos investigadoras chinas, Wu (2001) y Chen (2007), proponen estrategias para hacer frente a los obstáculos causados por los factores socioculturales. Sobre el factor cultural específico, Wu (2001: 84) subraya la importancia de la estrategia de compresión debido a las diferencias de lo implícito/explícito y contexto cultural alto/bajo entre las dos lenguas, además de proponer estrategias para ayudar a los estudiantes de lengua A chino a interpretar más efectivamente al inglés.

En cuanto al conjunto de factores socioculturales, Chen (2007) sugiere que, a fin de combatir la falta de notificación y procesamiento de los factores interculturales, sociales y el contexto del proceso de comunicación, se recurra a las estrategias de preservación, adaptación, explicación o paráfrasis, domesticación, transformación estructural, generalización, simplificación y omisión durante la interpretación.

⑤ Par de idiomas

Respecto al efecto del par de idiomas en el uso de estrategias, hay opiniones divididas. Mientras la escuela de ESIT minimiza este efecto a través del concepto de desverbalización, la "teoría del procesamiento de información" sugiere que interpretar entre idiomas con diferencias sintácticas significativas plantee desafíos particulares, exigiendo un mayor esfuerzo de análisis y escucha (Gile, 1990: 20; Liontou, 2011: 43). Morelli (2008: 121) afirma que la diferencia de

sintaxis entre las lenguas juega un rol clave no solo en la selección de estrategias sino también en la resolución de problemas, indicando que existen estrategias específicas dependiendo de los pares de idiomas.

Setton (1999: 53-54) categoriza las posturas en "bilateralistas" y "universalistas". Los primeros argumentan que interpretar de idiomas como el chino a idiomas como el inglés, francés o español presenta dificultades únicas que requieren estrategias especiales debido a sus diferencias estructurales. Los universalistas, por su parte, sostienen que las asimetrías estructurales se neutralizan naturalmente debido al carácter predictivo de la comprensión (Wilss, 1978).

Investigaciones empíricas, como las de Donato (2003) y Liontou (2011), han examinado cómo los intérpretes manejan las diferencias lingüísticas entre pares de idiomas. Por ejemplo, Dawrant (1996) destaca el recurso a estrategias como la espera, la segmentación y la anticipación para superar desafíos relacionados con el orden de las palabras.

Donato (2003) encuentra que, mientras algunas estrategias son comunes a todos los pares de idiomas, otras, como la anticipación y las operaciones morfosintácticas, se emplean más en la interpretación del alemán al italiano, reflejando las diferencias estructurales entre idiomas. Li (2015) también corrobora esta opinión con el par chino-inglés que tienen diferentes órdenes de información.

Varios investigadores de diferentes países coinciden en prestar atención a las diferencias de orden de palabras en los distintos pares de idiomas. Entre chino e inglés, Guo Liangliang (2011), al explorar la selección de estrategias, concluye que se prioriza la interpretación de las estructuras de perfil determinado de información del discurso original y se ve afectada por la carga de memoria. Ma y Li (2021), en un estudio con seguimiento ocular, analizan el uso de las dos

estrategias principales de alivio cognitivo, segmentación y reordenamiento, para enfrentarse con la asimetría de órdenes de palabras.

Entre árabe e inglés, Al Zahran (2021) propone una nueva estrategia complementaria de "no esperar al verbo" que aprovecha la flexibilidad del orden de palabras de árabe que ofrece estructuras de cláusulas nominales similares a la estructura sujeto-verbo-objeto del inglés, con el fin de resolver las dificultades de asimetría estructural causadas por este par específico de idiomas inglés-árabe.

Sin embargo, la investigación empírica en el campo de la interpretación se encuentra con el desafío de la comparabilidad multivariada entre idiomas, discursos, eventos e intérpretes, lo que dificulta establecer afirmaciones definitivas sobre la especificidad de los pares de idiomas. Estas dificultades hacen que muchas de las afirmaciones permanezcan a nivel intuitivo y holístico (Setton, 1999: 55; Gile, 1992: 13).

⑥ *Direccionalidad en la interpretación*

En cuanto a la dirección de la interpretación, es decir, de la lengua A a la lengua B y viceversa, los estudios se centran principalmente en su influencia en el uso de estrategias y la aparición de problemas específicos (Gile, 2005; Kalina, 2005; Li, 2013). Aunque hay consenso sobre la existencia de diferencias entre ambas direcciones, las opiniones varían respecto a su importancia, con algunos estudios empíricos intentando corroborar su relevancia.

Diferentes investigaciones muestran variaciones en el uso de estrategias entre distintos pares de idiomas y direcciones. Por ejemplo, investigadores como Jänis (2002), Bartłomiejczyk (2006) y Chang y Schallert (2007) han encontrado que los intérpretes recurren más a estrategias basadas en significado para mejorar la aceptabilidad y cantidad de la interpretación, como omisión de informaciones secundarias, transformación, generalización y paráfrasis al interpretar de su lengua A a la lengua B.

Además, Lambert (1978) observa un mayor dominio de estrategias en el segundo idioma de estudiantes graduados estadounidenses, mientras que Al-Salman y Al-Khanji (2002: 620) notan que los intérpretes emplean estrategias distintas según la dirección de la interpretación, y cuentan con una mayor calidad de prestación en la dirección de la lengua A a la lengua B, refutando la supuesta mayor eficiencia de la interpretación de la lengua B a la lengua A y destacan las competencias estratégicas y estrategias comunicativas utilizadas para evaluar el desempeño de los intérpretes.

Bartłomiejczyk (2006) confirma la mayor frecuencia de ciertas estrategias dependiendo de la dirección entre inglés y polaco. Chang (2005) observa que los intérpretes profesionales que trabajan en ambas direcciones desarrollan diferentes estrategias, influenciadas no solo por la asimetría lingüística sino también por su conciencia metacognitiva, la disponibilidad de estrategias, las expectativas del público, etc.

1.2.2. Diferentes enfoques clasificatorios de estrategias

En primer lugar, hallamos los primeros intentos de clasificación del siglo pasado. Por ejemplo, Seleskovitch (1978) define tres "técnicas de análisis": la referencia al conocimiento preexistente, la posición positiva del intérprete y la visualización. Burdina (1995) resalta la división entre macroestrategias y microestrategias, relacionándose las primeras con los objetivos globales y a largo plazo, mientras que las segundas se centran en los objetivos comunicativos concretos planteados por el hablante.

Al entrar en el siglo XXI, también existen propuestas que se parecen más a una enumeración de estrategias observadas en la práctica y formación o utilizadas con frecuencia, que a una clasificación. Sus debilidades residen en la subjetividad de los criterios de enumeración, la incompletitud posible de la clasificación y la ausencia de definiciones.

Por ejemplo, para Kirchhoff (1976/2002), las estrategias incluyen segmentación, anticipación, cambio de fases, mantenimiento de la disponibilidad de datos para procesos posteriores, selección u omisión, compresión o aproximación, así como la monitorización de la producción con posibles reparaciones. No obstante, parece difícil entender la connotación de algunas de ellas, como el cambio de fases y el mantenimiento de la disponibilidad de datos para procesos posteriores.

Setton (1999), subrayando la importancia de la pragmática y la cognición, presenta solamente una tipología de las cuatro estrategias más citadas: espera (*waiting*), donde el intérprete aguarda la llegada de segmentos clave para el procesamiento completo de la información y el seguimiento de la interpretación; retraso (*stalling*), en que el intérprete pausa la interpretación hasta poder comprender más segmentos; segmentación (*chunking*), que implica segmentar las unidades en partes significativas para su posterior agrupación; y anticipación.

En segundo lugar, hay investigadores, sobre todo de China, que detallan la clasificación de una cierta subcategoría de estrategias de interpretación o la de estrategias frente a un problema determinado. Citamos el ejemplo de Wang Binhua (2006), que se limita a plantear estrategias para interpretar conocimientos y términos profesionales, como adaptación, transformación, generalización, paráfrasis, reproducción, y omisión selectiva. Zhong Weihe (2008: 185-188) se limita a resumir las estrategias para enfrentarse a las dificultades en la interpretación simultánea entre inglés y chino: inferencia y anticipación frente a la falta de comprensión, segmentación frente a oraciones largas, la velocidad alta de discurso original y la sobrecarga de memoria, retraso frente a la gran diferencia de orden de palabras de dos idiomas, corrección frente a los errores producidos, aproximación y omisión frente a informaciones confusas y demasiados modificadores yuxtapuestos.

Pang Yan (2013: 88-92), investigando las oraciones largas y difíciles en la interpretación simultánea entre chino y japonés, resume las siguientes estrategias

frecuentemente utilizadas: segmentación, espera, repetición, anticipación, paráfrasis, entonación, simplificación, adición, conversión, oposición, generalización y resumen.

Zhou Dandan y Guo Xinlin (2014) se concentran en las estrategias compensatorias de léxico y descubren que los participantes estudiantes del examen EEE8 de inglés prefieren las estrategias conceptuales, especialmente aquellos con puntuaciones más altas, y cuanto más altas son las notas, menos frecuentemente se utilizan las estrategias.

Tabla 3. Clasificación de estrategias compensatorias de léxico según Zhou Dandan y Guo Xinlin (2014)

Estrategias conceptuales	Integrales: reemplazo completo de conceptos	Aproximación, generalización y transformación de significado
	Analíticas: Extraer las características principales de los conceptos	Ejemplificación, descripción y explicación
Estrategias lingüísticas	Creación de palabras según reglas gramaticales o morfología	
	Cambio de categoría gramatical	
	Reducción léxica	

Yao Bin (2018), siguiendo los estudios de Jones (1998) y Gillies (2013), presenta cinco categorías de estrategias específicas de reformulación de informaciones: compresión y omisión de informaciones secundarias o redundantes, complemento de significado, clasificación de información, explicación de peculiaridad cultural, y explicitación de niveles de información.

Basándose en su estudio con cuatro intérpretes jordanos que trabajaron para una cadena de televisión estadounidense durante la Guerra del Golfo, Al-Khanji, El-Shiyab y Hussein (2000) identifican cuatro estrategias compensatorias comúnmente empleadas ante problemas del input: omisión (o salto), aproximación, compresión y substitución. Éstas se dividen en dos categorías generales, logro y reducción, estando la primera enfocada a encontrar soluciones

a problemas de comunicación mediante la recuperación de elementos lingüísticos necesarios, y la segunda a evitar dichos problemas sin desarrollar un plan alternativo.

En tercer lugar, los conceptos de producto/producción y proceso de la interpretación sientan la base para algunas clasificaciones. Coincidente con la idea de decisiones "*online*" de Gile, Pöchhacker (2004) plantea que, según el tiempo de aplicación, se dividen en estrategias "*online*", que se refieren a las estrategias de enfrentamiento durante la tarea de interpretación, y las "*offline*", que incluyen las de las fases anteriores y posteriores, como la preparación y la reflexión. Al mismo tiempo, las estrategias también se pueden agrupar en dos categorías: orientadas al proceso, para responder a la sobrecarga en la fase de comprensión, y orientadas al producto, para asegurar una comunicación efectiva.

Del mismo modo, Bartłomiejczyk (2006) enumera de forma inductiva las estrategias utilizadas por 36 estudiantes de interpretación, distinguiendo entre aquellas orientadas al producto individual (como adición, aproximación, transformación de orden, compresión, estancamiento, inferencia, reformulación paralela, omisión, explicación, reparación, reproducción, transcodificación, y transferencia, entendida como el uso de palabras en el idioma de destino que son etimológica o fonéticamente similares a las del idioma de origen, además de la resistencia a la transferencia) y las estrategias generales (anticipación, visualización, asociación personal, apoyo de conocimientos globales, participación personal).

En cuarto lugar, dividiendo aún más el proceso de interpretación, se clasifican por fases de interpretación las estrategias por una gran cantidad de investigadores, desde la separación más simple de dos categorías hasta la más detallada de cuatro partes.

Kohn y Kalina, en 1996 (130-132), señalan que las estrategias se desarrollan especialmente para las fases de comprensión y de producción debido al *décalage*

y al conflicto entre la memoria y la producción. Entre las estrategias de comprensión, destacan la importancia de la anticipación temprana. En cuanto a las estrategias de producción, pueden incluir la monitorización, la segmentación, la aproximación, la atenuación, la substitución y las de entonación. Además, mencionan las estrategias de emergencia activadas por la capacidad de memoria y procesamiento agotada o por competencias limitadas frente a las demandas, como la transcodificación.

Dos años después, Kalina (1998) describe de manera más sistemática estas formulaciones, diferenciando las estrategias para mejorar la comprensión (como la preparación, segmentación, inferencia) de aquellas orientadas a la producción, los clientes y sus culturas respectivas. Estas últimas se dividen en cinco categorías: estrategias condicionadas por la lengua de origen y por la de destino, las emergentes, las de reparación y las globales. La primera incluye la transformación sintáctica y la transcodificación, entre otras, mientras que la segunda abarca estrategias como intervalo auditivo-vocal (EVS, por sus siglas en inglés), compresión y expansión de texto, y las estilísticas y de presentación. Las últimas dos categorías se utilizan para solucionar problemas o hacer expresiones más elegantes y para corregir errores cometidos, respectivamente. Kalina reconoce que, en la práctica, las estrategias de diferentes tipos y niveles interactúan considerablemente, y que cualquier decisión estratégica conlleva el uso de muchas otras.

Tabla 4. Clasificación de estrategias de interpretación de Kalina (1998)

Estrategias para mejorar la comprensión	Preparación, segmentación, anticipación, inferencia…	
Estrategias para mejorar la producción	Estrategias condicionadas por la lengua de origen	Transformación sintáctica, transcodificación…
	Estrategias condicionadas por la lengua de destino	EVS, compresión de texto, expansión de texto, estrategias estilísticas, estrategias de presentación

	Estrategias de emergencia	Generalización, omisión, substitución…
	Estrategias de reparación	Autocorrección…
	Estrategias globales	Monitorización...

De forma similar a este criterio, Riccardi (1999, 2003, 2005, 2006), ofrece una clasificación de acuerdo con las características del procesamiento cognitivo que incluye estrategias de comprensión (anticipación, segmentación, selección de información, estancamiento), producción (compresión, expansión, aproximación, generalización, transformación morfosintáctica, etc.), generales (monitorización y *décalage*) y de emergencia (omisión, transcodificación, etc.), aunque a veces las fronteras entre ellas se desdibujan. En otras palabras, se asemeja a la clasificación de Kalina (1998), pero se elimina la categoría de reparación y las últimas tres categorías de emergencia, reparación y las globales ya no se subordinan a la categoría de estrategias para mejorar la producción, sino que se sitúan en paralelo. Además, distingue entre estrategias procesales o basadas en habilidades y estrategias declarativas o basadas en conocimiento, destacando cómo los intérpretes recurren a patrones de respuesta automatizados o a conocimientos específicos según la situación.

Donato (2003) incluye en su marco de estrategias de interpretación las siguientes tres categorías principales: estrategias de comprensión, como retraso y anticipación; las de reformulación, como reformulación morfosintáctica, síntesis mediante generalización, simplificación y omisión, y expansión mediante adición, repetición y paráfrasis; y las de emergencia, como transcodificación, aproximación, evasión y substitución.

Tabla 5. Clasificación de estrategias de interpretación de Donato (2003)

Categoría de estrategias	**Ejemplos de estrategias**
Comprensión	Retraso, anticipación…

Reformulación	Reformulación morfosintáctica, síntesis mediante generalización, simplificación y eliminación, expansión mediante adición, repetición, paráfrasis…
Emergencia	Transcodificación, aproximación, evasión, substitución…

Abuín González (2004) añade en su trabajo una clasificación de estrategias dividida según la fase de trabajo. Esta clasificación incluye, para la fase de recepción, la toma de notas y la coordinación, el uso de símbolos por palabras en la nota, cambio de orden de elementos, reducción a información primaria, supresión deliberada por desfase, interrupción momentánea para una mejor comprensión, etc., que integra esta última con la comprensión. En la segunda fase, la de producción, se utilizan estrategias como el cambio de orden de elementos y la regulación del ritmo de interpretación.

Gile (2009), en relación con su modelo de esfuerzos, enumera de forma deductiva una lista amplia de estrategias de comprensión, que incluye la inferencia o reconstrucción con el apoyo del contexto, la consulta a diferentes recursos, etc.; las estrategias de prevención frente a un posible surgimiento de problemas (como anotar figuras o nombres, el ajuste de EVS, entre otras); y las de reformulación, que abarcan la paráfrasis, la reproducción fonética de la información original, la naturalización instantánea, etc. Además, a pesar de que el uso de estrategias cuenta con diferentes énfasis en diferentes modelos de interpretación (en la consecutiva destacan las normas de toma de notas y la expresión, y en la simultánea, la distribución de esfuerzos, la omisión y la linealidad sintáctica), se observa un núcleo común que permite un análisis integrado de su aplicación.

Tabla 6. Clasificación de estrategias de interpretación de Gile (2009)

Categoría de estrategias	Estrategias
Comprensión	Retraso de respuestas, inferencia o reconstrucción de segmentos con el apoyo del contexto, consulta a recursos en la cabina, ayuda de compañeros de cabina
Prevención	Anotación de figuras o nombres, ajuste de EVS, segmentación o descarga de la memoria a corto plazo, cambio de orden de elementos en enumeración
Reformulación	Retraso de respuestas, consulta a recursos en la cabina, ayuda de compañeros de cabina, generalización, paráfrasis, reproducción fonética de la información original, naturalización instantánea, transcodificación, interpretación basada en formas, informar a los oyentes de los problemas, referencia a otra fuente de información, omisión, reformulación paralela, apagado del micrófono

Wang Xiangling, Hu Zhenming y Zou Yuping (2013: 77) presentan su clasificación sobre la base de las diferentes fases de interpretación, aunque por la imposibilidad de observación directa, se excluye la primera etapa de escucha y comprensión. Se enuncian las estrategias respectivas de las etapas posteriores, como *foregrounding*, recuerdo y organización de la interpretación basado en hilos de notas, inferencia, reconstrucción de mensajes según contexto y esquemas de la fase de memoria y formación de ideas; interpretación palabra tras palabra, retraso y transcodificación de la fase de expresión; y repetición, paráfrasis, substitución y autocorrección de la fase de coordinación. Sin embargo, nos resulta irrazonable apartar la fase de escucha y comprensión de la clasificación, porque en realidad tampoco es posible realizar una observación directa de las otras fases, ni de memoria, ni de formación de ideas, ni de coordinación.

Tabla 7. Clasificación de estrategias de interpretación de Wang Xiangling, Hu Zhenming y Zou Yuping (2013: 77)

Fases de interpretación	Ejemplos de estrategias correspondientes
Memoria y formación de ideas	*Foregrounding,* recuerdo y organización de la interpretación basado en hilos de notas, inferencia, reconstrucción de mensajes según contexto y esquemas de la fase de memoria, formación de ideas
Expresión	Interpretación palabra tras palabra, retraso, transcodificación
Coordinación	Repetición, paráfrasis, substitución, autocorrección

En lo que se refiere a las enumeraciones anteriores, nos proporciona una valiosa referencia de clasificación. No obstante, debido a la ambigüedad de definiciones de diferentes estrategias o la incompletitud de inclusión de todas las fases de interpretación y a que no hay suficiente atención a la particularidad del idioma chino, tendemos a referirnos a las siguientes clasificaciones de estrategias más completas para la interpretación entre el chino y otros idiomas.

Concretamente, varios académicos de China, sintetizando las propuestas anteriores dentro y fuera del país y tomando la peculiaridad de la interpretación entre chino y otros idiomas en consideración, comienzan a proponer clasificaciones cada vez más completas de estrategias de interpretación con sus definiciones precisas correspondientes.

Zhang Wei (2015), para presentar la anotación de estrategias de interpretación en el corpus de estudiantes de interpretación de China, organiza su clasificación en ocho subcategorías: transcodificación, cambio de rango léxico y sintáctico, elipsis activo y pasivo, substitución, simplificación, explicación semántica y adición morfémica, división, así como repetición positiva. En comparación con las anteriores, se introduce la teoría de la lingüística funcional sistémica y se agregan tanto definiciones como ejemplos, pero ignoran varias estrategias fundamentales en comparación con las siguientes enumeraciones más completas.

Cai Xiaohong (2007: 59-60), sobre la base de una encuesta a intérpretes profesionales y los trabajos relevantes anteriores, enumera veinte estrategias de interpretación *in situ*, es decir, sin las de la preparación previa, incluidas 16 comúnmente usadas, como anticipación, inferencia, explicitación, adición, resumen, omisión, compresión, substitución, transformación, captura del sentido en lugar de traducción literal limitada a la estructura original, paráfrasis de la información del discurso para la comunicación, establecimiento de sistemas personales de toma de notas, generalización, transliteración fonética, toma de notas, así como consulta a la audiencia. No obstante, entre ellas, el establecimiento de un sistema personal de anotación y la toma de notas evidentemente pertenecen a la preparación previa específica antes de la interpretación, en lugar de las decisiones tomadas según el contexto de la práctica de interpretación, de modo que nos conviene eliminarlas de la lista de estrategias en el siguiente análisis.

Además, se incluyen cuatro estrategias exclusivamente para la interpretación simultánea: ganar tiempo para esperar informaciones siguientes debido a dificultades temporales de comprensión; pedir ayuda a otros intérpretes; revisar materiales preparados; y olvidar los contenidos interpretados para garantizar el funcionamiento eficiente de la memoria instantánea. Son las que no consideramos incluir en nuestra investigación sobre la interpretación consecutiva.

Li (2013) resume 16 estrategias empleadas en la interpretación consecutiva inglés-chino, describiendo las variaciones en los nombres, sus definiciones y referencias. Éstas abarcan desde compresión y omisión hasta adición y estancamiento, entre otras. Posteriormente, el mismo autor (2015) amplía esta lista a un total de 27 estrategias (26 utilizadas en la interpretación consecutiva), clasificándolas en cuatro categorías: orientadas al conocimiento, que implican el uso de conocimientos para resolver o evitar problemas; la lengua, que se vincula con estructuras gramaticales y sintácticas; el significado, que se relaciona con el sentido y se dedica a solucionar problemas de comprensión, alta velocidad de

habla, etc.; y la expresión (*delivery*), que contiene las estrategias no verbales o de reparación. Cada categoría atiende a distintos aspectos del proceso de interpretación, desde la adquisición de nuevos conocimientos hasta el manejo de estructuras gramaticales y el procesamiento de contenido.

Han y Chen (2016), siguiendo una línea similar, listan quince estrategias con sus respectivas definiciones, contribuyendo así al estudio de la interpretación desde la perspectiva china.

Dong, Li y Zhao (2019), en su estudio longitudinal sobre alumnos principiantes de interpretación consecutiva inglés-chino, argumentan que las clasificaciones existentes se centran demasiado en los intérpretes expertos y presentan problemas de superposición. Tras revisar exhaustivamente la bibliografía especializada y consultar con instructores, proponen una lista refinada de estrategias, distinguiendo entre las preferidas por expertos y aquellas tendientes a ser utilizadas por novatos, y también entre las recomendadas, las recomendadas para usar con precaución y las no recomendadas. Este enfoque ayuda a identificar las estrategias más efectivas y accesibles para quienes están comenzando su formación en interpretación.

Tabla 8. Clasificación de estrategias de interpretación ordenadas de forma alfabética de Cai Xiaohong (2007), Li (2015), Han y Chen (2016) y Dong, Li y Zhao (2019)

Cai (2007)	**Li (2015)**	**Han y Chen (2016)**	**Dong, Li y Zhao (2019)**
Adición	Adaptación	Adición explicativa	Adaptación
Anticipación	Adición	Adición para mantener la coherencia	Adición
Captura del sentido en lugar de traducción literal limitada a la estructura original	Anticipación	Cambio de orden de frases	Anticipación
Compresión	Aproximación	Generalización	Aprovechamiento de la cohesión y la coherencia en la lengua de origen
Consulta a la audiencia	Cambio de orden	Omisión	Aproximación
Explicitación	Compresión	Paráfrasis	Asociación e inclusión personales
Generalización	Distribución de pausa	Reparación	Compresión
Inferencia	Entonación	Repetición	Explicitación
Omisión	Espera	Reproducción	Inferencia
Paráfrasis para la comunicación	Neutralización	Retraso mediante el uso de materiales neutrales	Informar a clientes de problemas de interpretación
Resumen	Inclusión personal	Segmentación sintáctica	No reparación de la información a menos que sea crítica

Substitución	Inferencia	Simplificación	Aportación de una alternativa en una estructura paralela
Transformación	Monitoreo	Substitución	Omisión
Transliteración fonética	No reparación	Transcodificación	Preparación
	Omisión	Transformación sintáctica	Reproducción
	Paráfrasis		Retraso
	Recurrencia a los conocimientos globales		Substitución
	Reparación		Suposición
	Repetición		Traducción palabra por palabra
	Reproducción		Transformación
	Retraso		Uso de expresiones formulistas
	Substitución		Visualización
	Transcodificación		
	Transferencia		
	Transformación morfo-sintáctica		
	Visualización		

Al comparar las definiciones de las estrategias de las cuatro propuestas, descubrimos que la clasificación de Dong, Li y Zhao (2019) cubre básicamente las estrategias de las tres clasificaciones anteriores, excepto la entonación y monitorización de Li (2015) y reparación de Han y Chen (2016). A nuestro parecer, en cuanto a la transliteración fonética y a la entonación, debido a que se trata de estudiantes principiantes, no se necesita incluirlas en la clasificación; en cuanto a la monitorización y reparación, se trata de dos acciones generales que realizan los intérpretes durante el proceso de interpretación y no se consideran como estrategias específicas, por lo que es razonable excluirlas en la clasificación de Dong, Li y Zhao (2019).

En resumen, para nuestra investigación, que también se centra en estudiantes de lengua A chino de nivel inicial de interpretación consecutiva, optamos por adoptar el esquema de clasificación desarrollado por Dong, Li y Zhao (2019) dada su exhaustiva revisión de la bibliografía, la lista completa de estrategias, su definición clara y la relevancia para nuestro grupo objetivo. En detalle, las estrategias se dividen en las siguientes 22 categorías (Dong, Li y Zhao, 2019: 423-424).

Tabla 9. Clasificación de estrategias de interpretación según Dong, Li y Zhao (2019: 423-424)

1	**Adaptación**	Ajustar la elección de palabras en la producción de lengua meta en función del contexto cuando la interpretación literal de expresiones de lengua de origen se considere inadecuada en lengua meta o cultura meta
2	**Adición**	Añadir palabras u oraciones subordinadas en la producción para complementar un mensaje de lengua de origen que pueda resultar difícil de entender para el público
3	**Anticipación**	Anticipar la información o las expresiones próximas de lengua de origen en función del contexto intralingüístico o extralingüístico
4	**Aproximación**	Parafrasear o utilizar una interpretación aproximada cuando el intérprete no pueda acceder a tiempo a la interpretación "ideal"

5	**Compresión**	Expresarse de forma sucinta y concisa en lengua meta eliminando redundancias, comprimiendo estructuras sueltas o utilizando pronombres y otras proformas en la producción en lugar de sustantivos
6	**Explicitación**	Hacer más explícito lo que se transmite de lengua de origen en la producción de lengua meta, por ejemplo, utilizando conectivos para explicitar una lógica implícita o vaga o empleando sustantivos en lengua meta para un pronombre correspondiente en lengua de origen
7	**Suposición**	Inventar un segmento del discurso para no hacer pausas ni dejar frases sin terminar al no captar, comprender o recordar el mensaje original
8	**Inferencia**	Reconstruir la información de lengua de origen en función del contexto, los conocimientos previos o el conocimiento del mundo
9	**Informar a clientes de problemas de interpretación**	Utilizar un lenguaje verbal o no verbal para indicar que el intérprete no puede recibir o entender lengua de origen o que no encuentra una producción equivalente. A continuación, se suele pedir al orador que repita lo dicho o al público que se remita a otras fuentes de información, si es posible.
10	**No reparación de la información a menos que sea crítica**	Renunciar intencionadamente a reparar errores cuando no son críticos.
11	**Aportación de una alternativa en una estructura paralela**	Ofrecer más de una interpretación en una estructura paralela cuando el mensaje original tiene más de una interpretación posible, o cuando el intérprete ofrece una reparación de un error en una estructura paralela para reducir el daño causado en la producción
12	**Asociación e inclusión personales**	Imaginarse a uno mismo como el interlocutor para comprender mejor la intención del orador e interpretar con mayor eficacia
13	**Preparación**	Prepararse antes de una tarea de interpretación, lo que incluye la exploración de los antecedentes del orador y del discurso y la familiarización con términos o expresiones técnicas del discurso
14	**Reproducción**	Utilizar expresiones de lengua de origen directamente en lengua meta cuando estas resulten más familiares al público que sus equivalentes en lengua meta

15	**Omisión**	Omitir un determinado segmento de lengua de origen al no comprenderlo o al no encontrar la interpretación adecuada
16	**Retraso**	Ganar tiempo para recordar mensajes originales, leer notas o buscar una expresión adecuada de lengua meta ralentizando el ritmo del discurso, haciendo pausas, añadiendo paréntesis o conectivos que no existen en el mensaje original, o empleando deliberadamente interpretaciones largas.
17	**Substitución**	Parafrasear o repetir la interpretación anterior en lugar de interpretar el segmento actual para evitar situaciones embarazosas al no entender el mensaje original
18	**Aprovechamiento de la cohesión y la coherencia en la lengua de origen**	Hacer uso de dispositivos cohesivos y coherentes en lengua de origen para mejorar la eficacia de la comprensión.
19	**Transformación**	Apartarse del orden de palabras y de la estructura y orden de las oraciones en lengua de origen y expresar el significado con un orden de las palabras y una estructura y orden de las oraciones diferentes en la producción
20	**Uso de expresiones formulistas**	Emplear expresiones formulistas o rutinarias en lengua meta para mejorar la eficacia de la interpretación
21	**Visualización**	Generar imágenes mentales de mensaje original para recordar las informaciones más eficazmente
22	**Traducción palabra por palabra**	Interpretar (casi) palabra por palabra y unir linealmente estos fragmentos de interpretación sin comprender suficientemente el significado original o sin tener en cuenta la gramaticalidad, la cohesión o la coherencia del resultado El uso suele ser el resultado de fallos en la comprensión de la lengua de origen.

1.3. Problemas de interpretación: investigación y clasificaciones

1.3.1. Investigación sobre problemas de interpretación

A pesar de que se ha prestado más atención a las estrategias que a los problemas en el ámbito de la interpretación, es crucial reconocer la importancia de entender los desafíos a los que se enfrentan los intérpretes. Bartłomiejczyk (2007) expone que las percepciones sobre problemas en la prestación de

interpretación (como pausas, voz vacilante, entonación monótona y comienzos en falso) podría facilitar una mejora real de la calidad de interpretación de los estudiantes, lo que confirma el papel fundamental que ejerce el conocimiento de los problemas en la mejora de la calidad de interpretación. A continuación, nos proponemos presentar las investigaciones sobre problemas de interpretación desde tres perspectivas: desencadenantes de problemas, estudios comparativos entre estudiantes y profesionales y las investigaciones específicas en China.

1.3.1.1. Desencadenantes de problemas de interpretación

Gile (2009: 171) describe en el modelo de esfuerzos los desencadenantes de problemas, *problem triggers*, como fenómenos asociados a dos condiciones cognitivas: demandas de procesamiento que superan la capacidad disponible, generando fallos en la gestión atencional; o vulnerabilidad a lapsos puntuales de atención en segmentos de discurso con características específicas. Clasifica estas razones que ocasionan problemas "*online*" en crónicas y ocasionales. Las primeras se refieren a la falta de habilidades cognitivas y conocimientos lingüísticos y extralingüísticos frente a las tareas, mientras que las segundas se refieren a los desencadenantes de saturación cognitiva surgidos en circunstancias específicas. Siendo pionero en plantear los desencadenantes de problemas, Gile los divide en seis categorías de tres niveles: léxico, sintáctico y cultural, al servicio de los propósitos pedagógicos, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 10. Desencadenantes de problemas planteados por Gile (2009)

Niveles de desencadenantes	Ejemplos de desencadenantes
Nivel léxico	Nombres propios, números, acrónimos
Nivel sintáctico	Colocación, pasivación
Nivel cultural	Términos específicos de cultura, estructuras con contenido religioso

Siguiendo este hilo, varios estudios se enfocan en los desencadenantes de problemas. Mankauskienė (2016) sugiere clasificar estos desencadenantes según su origen, ya sea relacionado con el hablante o con el mensaje, subrayando que los supuestos desencadenantes pueden considerarse en sí mismos problemas que conducen a errores. Este análisis demuestra que los nombres, números y términos técnicos, así como las unidades léxicas sin equivalentes exactos en la lengua meta, presentan desafíos significativos para los intérpretes.

Aal-Hajiahmed (2022), sobre la base del modelo de Gile, crea su propia taxonomía de desencadenantes de problemas para la investigación de la interpretación, en que detalla que los problemas léxicos abarcan nombres propios, números, acrónimos, términos técnicos y expresiones difíciles; los sintácticos, orden de palabra, pasivación, colocación y enumeración; los pragmáticos como repetición, modalidad, ironía y expresiones y estructuras coloquiales; los culturales, como términos específicos de cultura y estructuras religiosas y proverbios; y los relacionados con el discurso improvisado, como expresiones y estructuras redundantes.

Tabla 11. Clasificación de desencadenantes de problemas de interpretación de Aal-Hajiahmed (2022)

Problemas léxicos	Nombres propios, números, acrónimos, términos técnicos, expresiones difíciles
Problemas sintácticos	Orden de palabra, pasivación, colocación, enumeración
Problemas pragmáticos	Repetición, modalidad, ironía y expresiones, estructuras coloquiales
Problemas culturales	Términos específicos de cultura, estructuras religiosas y proverbios
Problemas relacionados con el discurso oral improvisado	Expresiones, estructuras redundantes

Por lo demás, varios académicos han investigado los desencadenantes particulares, como alta velocidad de habla, números, nombres propios, etc. Citamos el ejemplo de Pöchhacker (2010), quien identifica la alta velocidad del habla como uno de los principales desencadenantes, obligando a los intérpretes a aumentar su velocidad de habla o a adoptar estrategias de compresión.

Los números resultan problemáticos tanto para los expertos como para los estudiantes por la poca previsibilidad, poca redundancia y alta densidad de información (Mazza, 2001: 90) y atraen errores de omisión, aproximación, de léxico, de sintaxis, entre otros.

Los nombres propios, que pueden ser una sola palabra o más de una, representan nombres de personas, lugares, organizaciones, etc. Vianna (2005) cree que si el público no tiene acceso a las suposiciones contextuales compartidas por el orador y el intérprete y se expresan con ambigüedad las informaciones originales, los intérpretes pueden adoptar la aclaración, la adaptación y la omisión de informaciones. Meyer (2008) descubre que cuando los intérpretes no se familiarizan con los nombres o no los escuchan con claridad, utilizan nombres ficticios y más generales que no requieren conocimientos particulares para ellos y la audiencia.

Además, en el estudio mencionado anteriormente, Wen y Li (2024: 187-188) también enumeran los desencadenantes de problemas más recurrentes en los estudiantes de lengua A chino de máster de interpretación. Entre los informes, en primer lugar, el 44,3 % mencionan los desencadenantes lingüísticos en la fase de comprensión como términos, acrónimos y expresiones fijas desconocidas (10 %), presentación insuficiente de discurso (voz baja, pronunciación poco clara, redundancia, etc.) (6,2 %), acentos fuertes (5,7 %), velocidad rápida de habla (4,9 %) y oraciones largas y complejas (4,7 %). En segundo lugar, el 22,4 % hablan de los desencadenantes extralingüísticos también en la fase de comprensión, incluidos la falta de conocimientos específicos del tema, los elementos culturales y la densidad de información. En tercer lugar, llaman la

atención del 9,3 % de los autores de los informes los desencadenantes de problemas en la fase de reformulación, tales como la falta de acceso a los equivalentes correspondientes, la falta de conciencia de auto monitorización, y la interferencia de la lengua original. En cuarto lugar, los desencadenantes en la fase de toma y lectura de notas ocupan un 8,4 %, como la dificultad de entendimiento de notas.

1.3.1.2. Investigaciones sobre las diferencias entre principiantes y profesionales en cuanto a los problemas de interpretación

El estudio empírico de Abuín González (2004) destaca como una investigación fundamental, revelando que los principiantes tienen más problemas que los alumnos de nivel avanzado y los expertos, especialmente durante la fase de recepción del discurso y la toma de notas. Esto sugiere una correlación directa entre la comprensión y el nivel de experiencia. Contrariamente, la fase de lectura de notas muestra una similitud cuantitativa entre alumnos y expertos, resaltando su importancia. La menor incidencia de problemas identificados en la fase de reformulación por los alumnos podría indicar la limitada capacidad de reflexión de los principiantes sobre su desempeño.

El análisis de los informes retrospectivos de interpretación de los participantes por parte de Ivanova (2000: 40-43) refleja que los intérpretes expertos cuentan principalmente con los problemas de comprensión y de percepción, como la escucha errónea de los nombres propios. Al mismo tiempo, los principiantes, quienes también se encuentran con los problemas comprensivos, tienen más problemas de procesamiento cognitivo que los expertos.

1.3.1.3. Investigaciones sobre problemas de interpretación en China

En China, el estudio de estos problemas no ha recibido la atención especializada que merece, posiblemente debido a la ambigua distinción entre los términos "problema" y "error" en el idioma chino. La mayoría de los estudios se limitan a pruebas dirigidas a pequeños grupos de estudiantes de interpretación sin ofrecer una revisión exhaustiva, y se centran principalmente en la búsqueda de los problemas más comunes a los que se enfrentan.

Xiu Yan, Pan y Wang (2010), a través de cuestionarios distribuidos entre 45 estudiantes de una institución de educación superior de Hong Kong, China, comprenden los problemas encontrados más frecuentemente (la información perdida y la incapacidad de encontrar las expresiones correspondientes), los problemas de mayor preocupación (la información perdida y la incomprensible, y la incapacidad de encontrar las expresiones correspondientes), así como los percibidos como los más fatales (la información incomprensible y la perdida incapacidad de encontrar las expresiones correspondientes).

Dos años después, en un nuevo estudio dirigido a 77 estudiantes universitarios de China especializados en interpretación entre chino e inglés, Pan y Xiu Yan (2012) siguen explorando la percepción de los estudiantes de los problemas en la formación diaria mediante cuestionarios y obtienen también los resultados de tres categorías: los problemas encontrados más comunes son los lingüísticos, como la incapacidad para producir expresiones correspondientes (89,6 %), la falta de fluidez (84,4 %), la interpretación incorrecta (63,6 %) y la falta de cohesión (63,6 %). Los primeros dos problemas también ocupan los primeros dos puestos respecto a los de mayor preocupación, con porcentajes de 71,4 % y 64,9 % respectivamente, junto con los problemas de pronunciación incorrecta en inglés (68,8 %). Además, la interpretación incomprensible, la falta de fluidez y la incapacidad para producir expresiones correspondientes se consideran como los problemas más graves.

Mientras tanto, los resultados reflejan que, primero, las variables socio-biográficas, como el género, la especialidad y los antecedentes familiares, ejercerían cierta influencia "latente" en sus percepciones de los problemas, especialmente los lingüísticos y los de presentación. Segundo, el aprendizaje de idiomas constituye una parte indispensable para resolver los problemas tanto lingüísticos como de contenido. Tercero, la mejora del interés y la confianza de los alumnos en la interpretación ayuda a reducir los problemas de presentación y de contenido en el aprendizaje.

Wang Wenyu, Zhou Dandan y Wang Ling (2010) y Li Xiongwei (2014), al investigar los estudiantes de la especialidad de inglés de los últimos dos cursos de universidad, resumen los problemas comunes desde los errores que más de la mitad del alumnado comete. Los dos trabajos enumeran los problemas surgidos sin clasificación ni resumen sistemáticos: en la dirección inglés-chino, hay problemas como números, incomprensión, notas confusas, estructuras complejas, mientras que en la dirección chino-inglés, hay problemas como nombres propios, expresión sin conocer equivalentes y estructura en inglés.

Lin Liu (2019) y Liu Qingxue y Zhou Kexuan (2020) se centran en los problemas de un ámbito específico de interpretación y exponen soluciones o sugerencias didácticas relacionadas. Lin Liu (2019) observa que en la interpretación sobre equipos técnicos, aparecen con frecuencia los problemas de falta de estandarización del discurso original, terminología, interferencia de imagen y conocimientos profesionales. Liu Qingxue y Zhou Kexuan (2020), basados en sus experiencias e investigaciones, sintetizan tres problemas de la interpretación de ingeniería: conocimientos profesionales escasos, memoria a corto plazo y expresión.

1.3.2. Diferentes enfoques clasificatorios de problemas

Entre las pocas propuestas de la clasificación de problemas de interpretación que hemos encontrado, se dividen los problemas de acuerdo con las fases de interpretación, pero con diferentes maneras de división de dichas fases.

La taxonomía de problemas propuesta por Abuín González (2004) muestra similitudes con su clasificación de estrategias, dividiendo los problemas en fases de recepción (comprensión y toma de notas) y de producción (lectura de notas, que incluye tanto la producción de notas como la recuperación de información). Durante la comprensión, se identifican problemas de léxico, terminología, sintaxis, frases/segmentos, lógica, cifras, etc. En la toma de notas, los problemas pueden incluir la gestión de información primaria y secundaria, lazos de cohesión, símbolos, traducción de vocablos, el exceso de anotaciones, etc. En cuanto a la producción de notas, pueden surgir dificultades como la incapacidad para interpretar las notas, ambigüedad, discrepancias entre las notas y la reformulación. Durante la recuperación de la información, es posible que se presenten fallos de memoria.

Tabla 12. Clasificación de problemas de interpretación de Abuín González (2004)

Fases de interpretación	Problemas de interpretación
Comprensión	Léxico, terminología, sintaxis, frases/segmentos, lógica, cifras, conocimiento extralingüístico, registro expresivo, acento, cambio temático
Toma de notas	Gestión de información primaria y secundaria, lazos de cohesión, símbolos, énfasis, ambigüedad, traducción de vocablos, exceso de anotaciones
Producción de notas	Incapacidad para interpretar las notas, ambigüedad, discrepancias entre las notas y la reformulación, omisión de lo anotado, confusión de símbolos, reproducción errónea, velocidad de lectura
Recuperación de información	Fallos de memoria

Arumí Ribas (2012) propone una clasificación general de los problemas también según las diferentes fases de la tarea de interpretación: escucha y comprensión, toma de notas, decodificación de notas y expresión y reformulación. Esta clasificación abarca desde la falta de comprensión del discurso original hasta el nerviosismo y la baja confianza durante la reformulación.

Tabla 13. Clasificación de problemas según las fases de interpretación de Arumí Ribas (2012)

Escucha y comprensión	**Toma de notas**	**Decodificación de notas**	**Expresión y reformulación**
Falta de comprensión del discurso original	Falta de comprensión del discurso original	Fallo en comprensión de sus propias notas	Falta de comprensión del discurso original
Números	Números	Falta de velocidad de restitución	Nerviosismo
Velocidad de habla del discurso original	Velocidad de habla del discurso original	Falta de conectores	Baja confianza
Densidad de información	Densidad de información	Notas confusas	Notas confusas
Falta de práctica	Falta de práctica	Problemas de memoria	Uso excesivo de conectores
Falta de sentido común			Problema para expresarse
Desconocimiento de tema			
Problema de sonido			
Lentitud del discurso original			
Falta de atención/concentración			

Ambas clasificaciones reconocen los problemas como eventos que ocurren en la "caja negra" del cerebro de los intérpretes, estructurando sus taxonomías en

base a las fases del proceso de interpretación. Abuín González opta por una división en dos fases principales, mientras que Arumí Ribas detalla cuatro fases específicas. Este detalle adicional ofrece una mayor precisión en la localización de problemas, lo que resulta crucial para nuestra investigación. Dado que los problemas no se pueden detectar en la producción final, sino solo a través de informes retrospectivos verbales, la clasificación detallada de Arumí Ribas nos permite identificar con mayor exactitud dónde ocurren los problemas durante el proceso de producción de los estudiantes. Esto, a su vez, nos permite ofrecer sugerencias más precisas para la enseñanza y el aprendizaje, favoreciendo la resolución efectiva de problemas.

Al buscar las investigaciones relevantes en China, solamente hallamos la de Pan y Xiu Yan (2012: 203), que desarrollan su propia versión clasificatoria: problemas lingüísticos relacionados con la insuficiencia lingüística de los estudiantes, problemas de contenido relacionados con la fidelidad y la integridad de informaciones, y problemas de presentación, incluidos la voz, el estilo, la estructura, etc. Sin embargo, por la ambigüedad de definición de los conceptos como la insuficiencia lingüística, fidelidad y estructura, falta la practicidad para la implementación de investigaciones empíricas en la formación.

En conclusión, hemos decidido adoptar el enfoque clasificatorio de Arumí Ribas (2012) para la clasificación de problemas en nuestro estudio, por su división razonable en fases de interpretación, una clasificación más detallada y la descripción más precisa.

1.4. Errores de interpretación: investigación y clasificaciones

1.4.1. Investigación sobre errores de interpretación

Desde finales de los años sesenta, los investigadores (Sridhar, 1981: 222-223; Van Els et al., 1984: 49) comenzaron a subrayar la necesidad de establecer una base empírica para investigar los errores cometidos por los alumnos en el

aprendizaje de lenguas extranjeras, destacando la importancia de este enfoque en trabajos como el de Corder (1974) y Lederer (1994). El enfoque de Corder (1974) se estructura en cinco etapas: recogida de ejemplos, identificación y clasificación de errores, explicación de sus causas, y evaluación o corrección de los mismos. Lederer (1994), mientras tanto, argumenta que es crucial abordar errores que van más allá de la gramática y la morfología, centrando la atención en el uso activo del lenguaje.

En el campo de la traductología, la investigación de errores se ha desarrollado de manera más avanzada, adoptando aproximaciones que vinculan la noción de error con otros ámbitos del conocimiento y con la competencia del traductor (Gil-Bardají, 2009). Sin embargo, la investigación sobre errores en interpretación aún está en una fase temprana, con una notable escasez de métodos de enseñanza y formación que aborden los mecanismos fundamentales de los errores. A continuación, nos proponemos exponer los dos temas principales en la investigación relacionada con errores de interpretación.

1.4.1.1. Errores de interpretación cometidos por estudiantes vs. profesionales

Primero, hay estudios simplemente acerca de los propios errores de interpretación, como sus categorías y frecuencias. Por ejemplo, Gile (1987) observa que los estudiantes suelen cometer con frecuencia errores lingüísticos en comparación con otros tipos de errores, incluso en su lengua A. La prueba de interpretación dirigida a los estudiantes de interpretación de la Universidad de Basra de Iraq entre inglés y árabe de Musa y Al-Maryani (2021), halla que tienden a cometer un gran número de errores intertextuales, sobre todo de omisión y sustitución y errores de fluidez como la pausa de silencio. Sin embargo, cometen menos errores intratextuales.

En segundo, más investigadores se dedican a estudiar los factores que influyen en los errores. Barik (1971) investiga cómo la velocidad del lenguaje de origen

afecta la frecuencia de errores, notando que tanto alumnos como expertos cometen más errores, especialmente omisiones, a mayor velocidad de input, aunque los alumnos tienen más dificultades en esta situación.

Nan (2012), introduciendo el diario retrospectivo y entrevistas, analiza los errores de los estudiantes del cuarto año universitario en la clase de interpretación consecutiva especializada entre inglés y coreano y sus causas. Según él, los alumnos suelen cometer los mismos errores, cuya causa no es debida a factores externos que intervienen en la interpretación, sino a factores internos, como sus propios niveles de aptitud para la interpretación. Además, los errores en la fase de producción se originan casi siempre en la fase de recepción.

Mientras tanto, la direccionalidad es uno de los factores externos en los que se centran los investigadores del ámbito. Bozok y Kıncal (2022), a través del estudio empírico sobre la interpretación entre inglés y turco llevado a cabo con 10 estudiantes y 4 profesionales, descubren que los estudiantes cometen significativamente más errores de omisiones de comprensión, producción y de retraso, de cambios leves y sustanciales de léxico en la interpretación turco-inglés que en la dirección opuesta, mientras que la direccionalidad de interpretación no afecta a los errores cometidos o estrategias utilizadas por los intérpretes profesionales.

El estudio de caso de AlDayel y Alotaibi (2024), dirigido a los alumnos de interpretación entre inglés y árabe, ilustra que la omisión es el error más común, cuya frecuencia es mayor en la dirección inglés-árabe. Además, se describen otras conclusiones: 1) se cometen más los errores de sustitución en la dirección árabe-inglés; 2) se cometen más los errores de vacilación y pausa con silencio en la dirección inglés-árabe; 3) el dominio de inglés no afecta a la interpretación, es decir, los estudiantes de diferentes niveles de dominio cometen los mismos errores.

En resumen, los estudiantes, más susceptibles a diversos factores externos e internos como la direccionalidad de interpretación y el nivel de aptitud para la interpretación, suelen cometer más errores que los profesionales. Entre los estudiantes de interpretación, los errores más comunes incluyen omisión, sustitución, y de la producción de interpretación.

1.4.1.2. Análisis de errores específicos de interpretación

El tratamiento de errores específicos en el campo de la interpretación, especialmente los relacionados con cifras, ha captado la atención de diversos académicos debido a su impacto significativo en la precisión de interpretación. Además, para nuestra investigación relacionada con los estudiantes nativos de China, prestamos especial atención a los estudios sobre los errores de interpretación entre chino y otros idiomas.

Liu Jianjun y Xiao Defa (2010), por ejemplo, exploraron este tema a través de un corpus de interpretaciones inglés-chino durante una conferencia de DAVOS, identificando la alta velocidad del habla, la complejidad numérica y el contexto confuso como factores clave detrás de los errores. De manera similar, Mazza (2001) demostró que la inclusión de cifras puede reducir drásticamente la tasa de precisión de interpretación, de un 81,8 % a un 53,9 %. Pellatt (2006) añade que los errores numéricos pueden surgir tanto con cifras complejas como con las más sencillas. Pinochi (2009) cree que el hecho de cometer errores en las cifras con frecuencia se debe a la imposibilidad de resolución con estrategias de explicación o reestructuración de la información.

Además, se han publicado varios estudios específicos sobre el análisis de errores en la interpretación entre chino y otros idiomas, principalmente el inglés. Una búsqueda en la base de datos académica china CNKI con las palabras clave “interpretación” y “error” revela menos de 20 artículos académicos. Estos trabajos suelen examinar los errores en contextos de interpretación específicos,

ofreciendo sugerencias para su prevención. Sin embargo, a menudo carecen de una fundamentación científica sólida, limitando la generalización de sus hallazgos.

Wang (2015) investiga los errores de interpretación consecutiva entre chino e inglés en el tercer concurso de *CTPC Cup All China*, señalando que las cifras, nombres y relaciones lógicas son fuentes comunes de errores, siendo este último el más problemático.

Según el análisis de Chang (2018) basado en 146 muestras breves de interpretación consecutiva chino-inglés de un examen de competencia, no existen diferencias evidentes en cuanto a los errores gramaticales y léxicos cometidos entre los participantes de diferentes calificaciones.

Lu et al. (2021) descubren que los errores más cometidos por los estudiantes de lengua A chino de interpretación entre chino e inglés son de comprensión, como falsos sentidos, omisiones y adiciones en la dirección inglés-chino, y en la misma dirección, son escasos los errores gramaticales. Mientras tanto, aparece con mayor frecuencia la falta de fluidez en la dirección chino-inglés.

1.4.2. Diferentes enfoques clasificatorios de errores

Desde las clasificaciones más primitivas cuyo enfoque se sitúa en la integridad y precisión de la interpretación, hasta las más complejas con una cobertura más completa y una división más minuciosa, las investigaciones buscan entender y sistematizar los errores comunes en este campo.

En la primera etapa del siglo pasado, la primera clasificación planteada se remonta al año 1971, cuando Barik aporta una perspectiva interesante, que profundiza cuatro años después, al distinguir entre omisiones, adiciones y diferentes grados de errores semánticos y de expresión. La clasificación de errores en cinco tipos principales—el error semántico leve y el error semántico

grave (el segundo tipo se divide en las tres subcategorías de malentendido de elementos léxicos, referencia falsa y error de significado), junto con el cambio leve, sustancial y grave de expresión—, permite una comprensión detallada de cómo estos errores afectan a la interpretación.

Sin embargo, Bartłomiejczyk (2010: 185) plantea las limitaciones de Barik porque se concentra exclusivamente en el aspecto semántico y no distingue criterios entre la interpretación de conferencias y la traducción escrita, por lo que recibe críticas generalizadas. Además, la ambigüedad en términos de gravedad, como "leve", "sustancial" y "grave", implica desafíos significativos para su aplicación práctica en la enseñanza y evaluación. Estos términos, al ser subjetivos, complican la tarea de establecer criterios claros y consistentes para la identificación y clasificación de errores. Además, la variabilidad en la percepción individual de estos errores hace que sea difícil aplicar esta clasificación de manera uniforme en contextos educativos o de evaluación. La dificultad radica en la necesidad de definir y medir con precisión estos niveles de gravedad, lo que requiere un consenso más amplio entre académicos y profesionales del campo. Este consenso facilitaría la creación de herramientas de evaluación más objetivas y prácticas que puedan ser aplicadas de manera coherente en aulas o pruebas. La factibilidad de esta aplicación es esencial para mejorar la enseñanza de la interpretación y para establecer estándares claros de desempeño y corrección de errores.

Más tarde, en los años 90, han surgido más clasificaciones. Altman (1994), quien distingue entre omisiones que implican la pérdida de ideas y las que eliminan redundancias, clasifica los errores en cuatro categorías principales: omisión, adición, interpretación inexacta de elementos léxicos y de frases más largas, y los ordena según su gravedad. Esta propuesta, sin embargo, solo se limita a observar la transmisión de informaciones y dar importancia a su exactitud e integridad.

Schjoldager (1996: 191-192) ha desarrollado una rúbrica específica de respuesta para evaluar la prestación de interpretación en la asignatura desde las dos perspectivas de oyentes y oradores, la que se alinea con su propuesta de clasificación de errores con cuatro categorías. Pero en comparación con la propuesta de Altman (1994), se subdividen mucho más detalladamente mediante preguntas. Se presenta la clasificación con ejemplos en la siguiente tabla.

Tabla 14. Clasificación de errores de interpretación de Schjoldager (1996: 191-192)

Categoría de errores	Resumen de subcategorías
Comprensibilidad y pronunciación	Incomprensibilidad, articulación defectuosa, muletillas excesivas, ruido extraño, entonación innatural, correcciones excesivas, frases inacabadas, y tono de voz desagradable y poco convincente, errores de pronunciación
Lenguaje	errores gramaticales, interferencias del discurso original, uso inadecuado del lenguaje, registro inadecuado
Coherencia y plausibilidad	Inicios y finales abruptos, falta de coherencia, falta de lógica
Lealtad	Burlas por parte de los intérpretes hacia los clientes y hacia la información proporcionada, omisiones significativas, adiciones, cambios injustificados

No obstante, a pesar de una enumeración exhaustiva que proporciona sugerencias constructivas para la creación de nuestra propia clasificación, decidimos no adoptar completamente su planteamiento. Por un lado, hay subcategorías que no vemos necesarias incluir, como los errores intencionales, incluidas las interferencias deliberadas en la interpretación, los fallos técnicos, incluida la captación deficiente del micrófono, los factores externos como el ruido extraño, así como los errores minúsculos en la producción que suponen exigencias excesivas para los estudiantes principiantes, como entonación poco natural, tono de voz desagradable y poco convincente, inicios y finales abruptos. En otras palabras, nos parece razonable suprimir las categorías de comprensibilidad y pronunciación, coherencia y plausibilidad, así como lealtad.

Además, los errores restantes de la primera categoría se reasignan al segmento denominado pronunciación, en vez de la comprensibilidad global. De este modo, obtenemos una clasificación preliminar que orienta la taxonomía definitiva.

Tabla 15. Clasificación modificada de errores de interpretación sobre la base de la propuesta de Schjoldager (1996: 191-192)

Categoría de errores	Resumen de subcategorías
Pronunciación	Articulación defectuosa Muletillas excesivas Correcciones excesivas Frases inacabadas
Lenguaje	Errores de pronunciación Errores gramaticales Interferencias del discurso original Uso inadecuado del lenguaje Registro inadecuado
Coherencia y plausibilidad	Falta de coherencia Falta de lógica
Lealtad	Omisiones Adiciones Cambios injustificados

Otra clasificación influyente viene de Riccardi (1999) y consiste en dos partes: la discontinuidad de sentido, o sea, errores intertextuales, que abarcan omisión, sustitución y adición, y los errores o falta de fluidez, que abarcan silencio y pausas ocupadas por vacilación, repetición, corrección y falsos comienzos. Tres años más tarde, la misma autora (2002: 122-123) diseña también una rúbrica de evaluación, dirigida especialmente a la interpretación consecutiva, no solo para monitorear los objetivos alcanzados, sino también para indicar las desviaciones más frecuentes y los aspectos que quedan por mejorar. A continuación, vemos los errores que incluye como micro criterios.

- Desviaciones fonológicas (por ejemplo, errores segmentales)
- Desviaciones prosódicas (por ejemplo, errores suprasegmentales)

- Desviaciones de producción (comienzo falso, rellenos)
- Pausas (más de tres segundos)
- Desviaciones léxicas
- Desviaciones morfosintácticas
- Desviaciones lógicas/semánticas
- Omisiones
- Adiciones
- Registro

En comparación con la propuesta de 1999, la autora no incluye los errores de sustitución, silencio, etc., y también anota que se pueden pasar por alto los primeros cuatro criterios al principio de la formación y su peso va creciendo a lo largo de ella. Na'ja and Abu-Mighnim (2012), sobre esta base, aclaran las subcategorías de los errores intratextuales sintácticos como el uso incorrecto de género y de la pluralidad y la singularidad, el dialectalismo, la inflexión y los pronombres.

Ficchi (1999: 202), al analizar la interpretación consecutiva de sus estudiantes a nivel de posgrado, sintetiza los errores típicos en el aula: omisión, reproducción incorrecta de tiempo verbal y falta de coherencia y cohesión, traducción errónea, expresión en lengua meta, vacilación, pausas y oraciones inacabadas. Pero nos parece que esta propuesta de carácter sumativo no es exhaustiva puesto que solo enumera una parte de los errores.

Flores et al. (2003), enfocándose en la interpretación médica entre inglés y español, identifican cinco tipos de errores: adición, fluidez falsa (uso de expresiones incorrectas o inexistentes), omisión, sustitución y editorialización (inclusión de la opinión personal del intérprete). Sus hallazgos sugieren una correlación entre la cantidad y el tipo de errores con las horas de formación previa.

Alikina (2010: 66-67) propone una clasificación que incluye distorsiones de hechos, distorsiones lógicas, omisiones, adiciones, errores léxico-gramaticales, desviaciones fonológicas, autocorrecciones, repeticiones y errores estilísticos, como la mezcla de géneros y estilos. Inspirándose en esta clasificación, Pushkina (2013: 75) ofrece sugerencias para la enseñanza, incluyendo ejercicios de paráfrasis y autorreflexión para mejorar la flexibilidad de expresión y evitar interpretaciones literales.

Sin embargo, las tres clasificaciones anteriores de Ficchi (1999), Flores et al. (2003) y Alikina (2010) cuentan con las limitaciones de parcialidad, confusión y generalización que nos dificultaría la contabilización de los errores específicos de los estudiantes. Por ejemplo, Ficchi (1999), al hablar de los errores gramaticales, solo se refiere a los de tiempo verbal. La identificación de los errores de editorialización planteados por Flores et al. (2003), que representan la inclusión de las opiniones personales de intérpretes, produciría confusión en la evaluación ajena porque no se sabe si los errores pertenecen a falsos sentidos y contrasentidos o a esta categoría. Por último, Alikina (2010) no enumera todos los errores, ni aclara la definición de autocorrecciones que podrían ser estrategias y la de errores estilísticos, una parte de los cuales parece corresponder a los errores léxico-gramaticales.

Li Hongyu (2009) categoriza los errores de los estudiantes de China en fonética, gramática, léxico, comprensión estructural, conocimiento contextual y conciencia intercultural, aunque sin detallar la base de su clasificación.

Ruiz Mezcua (2009: 163-164) clasifica los errores en interpretación en tres secciones principales: comprensión, que incluye omisiones, adiciones y falsos sentidos; producción, relacionada con características suprasegmentales y aspectos oratorios como la articulación y dicción; y lengua meta, que abarca el uso de aspectos como el registro y la gramática. La clasificación en detalle y sus definiciones respectivas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 16. Clasificación de errores de interpretación de Ruiz Mezcua (2009: 163-164)

1. Comprensión	
Omisiones	Incluir todos los errores que consistan en la pérdida de información relevante
Adiciones	Todas las informaciones innecesarias, es decir, las que el alumno haya añadido y el orador original no haya enunciado
Falsos sentidos	Todas las informaciones que sean contrarias a la que el orador verbalice
2. Producción: engloba todos los aspectos relacionados con los rasgos suprasegmentales y la oratoria	
Articulación, dicción, entonación, tratamiento de las pausas, seguridad, velocidad, cohesión, coherencia, frases inacabadas	
3. Lengua meta: engloba todos en el uso de la lengua meta	
registro, errores gramaticales, interferencias lingüísticas	

El método de clasificación general de Ruiz Mezcua (2009) nos proporciona una referencia valiosa, por lo que la utilizamos en la prueba exploratoria y la acción pedagógica adicional. Sin embargo, después de la formación mencionada, en la discusión entre las directoras y la autora, creemos que existen limitaciones en ella: es general y no incluye todas las subcategorías de errores que se necesitaría detallar, y los errores de adición, omisión y falso sentido no deben categorizarse como "comprensión" porque podrían originarse también de otras fases de la interpretación. Por lo tanto, mejoramos nuestra propia clasificación basada en esta propuesta para la prueba definitiva.

Bartłomiejczyk (2010), para la realización del análisis de errores, los divide principalmente en dos categorías: imprecisiones comunicativas y fallos en la expresión (*delivery*), que se muestra en detalle en la siguiente tabla.

Tabla 17. Clasificación de errores de interpretación de Bartłomiejczyk (2010)

Imprecisiones comunicativas	Fallos en la expresión
Silencio	Vacilación audible
Omisión	Repetición
Frases inacabadas	Corrección
Oraciones ilógicas	Pronunciación incorrecta de palabras
Error léxico	
Error gramatical	

Sin embargo, esta clasificación dista mucho de ser completa, debido a que, por un lado, las imprecisiones comunicativas abarcan muchos más aspectos como adición, falsos sentidos, errores semánticos y sintácticos y, por otro lado, es confusa la inclusión de unos errores, como el silencio, que a lo mejor no significa una imprecisión en la comunicación y la pronunciación incorrecta, que sí lo significa.

Nan (2012), combinando la bibliografía anterior y su propia observación en la clase de interpretación, elabora una lista de errores típicos de interpretación consecutiva: error de completitud de información, de lengua meta, falso sentido, retroceso, vacilación, oraciones inacabadas, pausas, cobertura y contacto visual. Lamentablemente, comparte el mismo problema de falta de integridad de clasificación.

Frantescu (2020) sitúa errores de interpretación entre inglés y rumano en las siguientes categorías: léxico, pronunciación, morfología, sintaxis, análisis del discurso original, y distorsión de reformulación, y también analiza sus causas respectivamente. Sin embargo, es evidente que las categorías todavía se ven muy generalizadas, sin especificaciones.

Es relevante mencionar también el trabajo enfocado a la combinación lingüística entre chino y español. Chang (2013), tras observar a estudiantes de

lengua A chino de Filología Hispánica en contextos de didáctica de la interpretación, categoriza los errores más comunes para identificar sus causas y sugerir correcciones pedagógicas. Entre estos se encuentran deficiencias en competencia comunicativa, comprensión auditiva, y capacidad de re-expresión; imprecisión terminológica; desaciertos pragmáticos; errores por insuficiente bagaje cultural o desconocimiento de técnicas de interpretación; dificultades con cifras; traducción mecánica y literal; fallos de memoria; y otros errores técnicos, además de factores psicológicos adversos, problemas en el manejo de culturemas y en el tratamiento de aspectos transculturales. Aunque Chang complementa su clasificación con análisis detallados, ejemplos reales y propuestas de mejora, la tipología resulta algo redundante y con categorías no del todo delimitadas. Si bien estamos inclinados a adoptar la clasificación de Chang debido a su pertinencia para nuestro estudio sobre el par entre chino y español y su foco en estudiantes de lengua A chino, existe preocupación por su complejidad y la dificultad de aplicarla de manera práctica.

Wang (2015: 67), basándose en el análisis de un corpus, propone una clasificación detallada de los errores específicos en interpretación del chino al inglés y viceversa. En la dirección del chino al inglés, identifica errores tales como la combinación incorrecta de oraciones adyacentes, problemas con sustantivos, adiciones indebidas, errores de número, desviaciones de significado y de texto completo, omisiones, *undertranslation* (dejar una gran parte de informaciones sin interpretar), lógica impuesta por el intérprete, repeticiones, y el uso incorrecto de palabras. Para la interpretación del inglés al chino, señala una ligera variación, donde los dos últimos tipos de errores se reemplazan por la adición de conectores lógicos y por traducciones explicativas.

Sin embargo, la propuesta de Wang incluye subcategorías como sustantivos, la distinción entre omisión y *undertranslation*, y traducción explicativa, las cuales se presentan de manera ambigua sin definiciones claras por parte del autor.

Esta falta de claridad podría complicar el análisis y procesamiento de datos sobre errores en interpretación.

Siguiendo una lógica similar a Ruiz Mezcua (2009), Lu et al. (2021) identifican tres categorías de errores en la interpretación de los estudiantes de lengua A chino: comprensión (como omisión, adición, distorsión de informaciones), gramática (como el uso incorrecto de las formas singular y plural, los tiempos verbales y las estructuras oracionales, y el desacuerdo entre sujeto y predicado) y falta de fluidez (como pausa y tartamudeo). Se trata de una versión más detallada planteada sobre la base de la clasificación de Ruiz Mezcua (2009), dedicada especialmente a los estudiantes de lengua A chino, por lo que también presenta las limitaciones de la propuesta de Ruiz Mezcua.

Song Tianjiao (2022), a través del análisis de interpretaciones de estudiantes de filología inglesa en China, distingue entre errores implícitos, asociados a términos con carga cultural, y errores manifiestos, léxicos y gramaticales, aunque señala que su clasificación no es detallada ni exhaustiva para aplicaciones prácticas.

En resumen, las propuestas que nos proporcionan sugerencias constructivas para la creación de nuestra propia clasificación en la prueba definitiva son las siguientes:

1. Schjoldager (1996)
2. Riccardi (2002)
3. Ruiz Mezcua (2009)

En primer lugar, somos conscientes de que las propuestas de Schjoldager (1996) y Ruiz Mezcua (2009) están mejor estructuradas, en tanto que separan categorías y subcategorías, y no sitúan todas las categorías en paralelo al mismo nivel. Por lo tanto, también adoptamos el mismo modelo consistente en dividir los errores en dos categorías generales:

1) exactitud, integridad y lógica, que cubren aspectos de lealtad, coherencia, plausibilidad y comprensión de las propuestas anteriores;

2) expresión, registro y fluidez, que cubren aspectos de pronunciación, lenguaje, producción y lengua meta de las propuestas anteriores.

En segundo lugar, completamos estas dos categorías generales de errores que se han identificado en por lo menos dos de las tres propuestas, incluyendo omisiones, adiciones, falsos sentidos/cambios injustificados, falta de lógica/desviaciones lógicas/falta de coherencia/coherencia y cohesión, frases inacabadas, así como errores gramaticales para la primera categoría, y articulación defectuosa/errores de pronunciación/desviaciones fonológicas y prosódicas/articulación, dicción y entonación, muletillas excesivas/desviaciones de producción (comienzo falso, rellenos), interferencias del discurso original/interferencias lingüísticas, registro inadecuado/registro, así como pausas/tratamiento de pausas para la segunda categoría. Además, elegimos la denominación más explícita y completa en nuestra versión.

En tercer lugar, tenemos que decidir si las subcategorías restantes, que solo aparecen en una propuesta, se añaden a nuestra clasificación. En cuanto a la de Schjoldager (1996), quedan correcciones excesivas y el uso inadecuado del leguaje. A causa de la definición ambigua de los adjetivos “excesivo” y “inadecuado” y la dificultad de evaluarlos de forma objetiva, no consideramos añadir estos dos errores a nuestra lista. Respecto a Riccardi (2002), restan desviaciones léxicas, morfosintácticas y semánticas, que son parámetros fundamentales para la evaluación de los errores realizada por los docentes y necesitan formar parte de nuestra clasificación. Sobre Ruiz Mezcua (2009), sobran seguridad y velocidad, que también presentan el problema de una definición ambigua y amplia, por lo que decidimos no incluirlos.

En resumen, se muestra nuestra clasificación y definiciones correspondientes que proponemos basado en las tres propuestas anteriores en la siguiente tabla.

Tabla 18. Clasificación de errores planteados y sus definiciones

1. Integridad, exactitud, lógica	**Definiciones**
Adiciones	Consisten en la interpretación de todas las informaciones innecesarias que el intérprete haya añadido y el orador original no haya enunciado
Omisiones	Consisten en la pérdida de informaciones relevantes en la interpretación
Falsos sentidos y contrasentidos	Consisten en la interpretación de las informaciones que sean contrarias a la que el orador verbalice
Falta de coherencia y lógica	Consisten en interpretación con ideas desconectadas, secuencias ilógicas o una estructura narrativa que dificulten la comprensión
Frases inacabadas	Consisten en la interrupción de oraciones antes de completar la unidad de sentido
Errores gramaticales	Consisten en la violación de las normas gramaticales de la lengua meta, como el tiempo y la construcción de oraciones
Errores léxicos	Consisten en la selección incorrecta de palabras o expresiones en la lengua meta que no se ajustan al significado original
Errores morfosintácticos	Consisten en la incorrecta aplicación de las reglas morfológicas (como género y número) y sintácticas de la lengua meta
Errores semánticos	Consisten en la desviación del significado original por la aplicación de palabras
2. Expresión, registro, fluidez	
Errores fonológicos y prosódicos	Consisten en defectos en la articulación de sonidos, la entonación, el ritmo o el acento que afectan a la claridad de la interpretación
Falso comienzo y muletillas excesivas	Consisten en el inicio abortado de frases y el uso repetitivo de muletillas que interrumpen el flujo del habla
Interferencias del discurso original	Consisten en la transferencia no necesaria de rasgos fonéticos, sintácticos o léxicos de la lengua origen a la lengua meta
Registro inadecuado	Consisten en el uso de un registro en la lengua meta que no se corresponde con el contexto o el estilo del discurso original
Pausas silenciosas (más de tres segundos)	Consisten en interrupciones sin sonido en la interpretación que exceden tres segundos

1.5. Relación entre las tres nociones

Los problemas y las estrategias mantienen una relación intrínseca e inseparable, como se mencionó previamente en la sección 1.1.1. Varios investigadores conciben las estrategias como decisiones clave para la resolución de problemas. Chang (2005: 6) considera estrategias como el empleo consciente y orientado a objetivos de tácticas diseñadas para superar los problemas de procesamiento que encontraron los intérpretes. Gile (2009) sostiene que los intérpretes recurren a estrategias para abordar problemas o sus respectivos "desencadenantes".

Por su parte, Bartłomiejczyk (2006: 151-152) describe las estrategias como métodos potencialmente efectivos para resolver problemas específicos, mientras que Abuín González (2005: 52) argumenta que los intérpretes emplean estrategias con el fin de resolver o minimizar los problemas. A partir de su estudio sobre la relación estrategia/problema, Abuín González confirma que la correlación entre problemas y estrategias es un indicador fundamental del conocimiento experto que deben adquirir los estudiantes. Asimismo, Moser-Mercer et al. (2000: 110) enfatizan que los principiantes requieren formación en estrategias que les permitan aprender reglas específicas para solucionar problemas determinados.

Entre los investigadores chinos, Li (2013: 106) plantea la definición de estrategias como procedimientos intencionales orientados a resolver problemas resultantes de las limitaciones de la capacidad de procesamiento o de la falta de conocimientos de los intérpretes. Similarmente, Dong, Li y Zhao (2019) proponen que las estrategias son procesos dirigidos deliberadamente a prevenir o resolver posibles problemas o mejorar la prestación en la interpretación.

En conclusión, la estrecha relación entre estrategias y problemas de interpretación no solo es evidente, sino que además debe ocupar un lugar central en la formación de intérpretes noveles o estudiantes.

Varias investigaciones empíricas han corroborado este vínculo. Meuleman y Van Besien (2009) observan que, frente a los importantes desencadenantes de problemas como la complejidad sintáctica y la alta velocidad de habla, los intérpretes profesionales tienden a optar por dos estrategias de segmentación y seguimiento (*tailing*) respectivamente con mayor frecuencia. Wang y Liu (2023), en el caso de clases *online*, recopilan los problemas de producción rígida, expresión no fluida, etc., y resumen tres estrategias de generalización, simplificación de estructuras de oraciones y amplificación, aplicadas para resolver los problemas detectados.

En cuanto a la relación problema-error, Gile (2009) señala que los problemas actúan como factores y condiciones que incrementan la probabilidad de cometer errores por una gestión ineficaz de la atención. En otras palabras, sin una adecuada gestión y control de los problemas emergentes, los intérpretes están más expuestos a incurrir en errores.

Mazza (2001), adaptando la clasificación de Braun y Clarici (1996), enumera los errores causados por el problema específico de las cifras: omisión, que significa una omisión completa de las cifras o una sustitución por elementos generales como “muchos”, aproximación que representa el redondeo hacia arriba o abajo, errores léxicos que se refieren al orden incorrecto de las cifras, errores sintácticos que suponen cambios en la naturaleza de la cifra (por ejemplo, 120.000 se convierte en 1200), errores fonológicos como la escucha incorrecta de la cifra, entre otros.

Wang (2015), por su parte, añade que el análisis de errores beneficia el conocimiento de los desencadenantes de los problemas de cara a la capacidad de procesamiento de los estudiantes de interpretación.

Pratiwi (2016), al estudiar seis estudiantes de la interpretación inglés-indonesio, llega a la conclusión de que los errores cometidos por los estudiantes se deben a los 7 problemas surgidos a partir del nerviosismo, la falta de dominio

del idioma, la presión del tiempo, la falta de práctica, de vocabulario y de concentración, y el ruido.

La investigación de Tahir y Pinilih (2023) con estudiantes de interpretación inglés-indonesio corrobora que las ocho categorías de problemas de interpretación, incluidos los nervios, el dominio de inglés, la falta de práctica, los intérpretes cooperantes y compañeros de clase, la presión de tiempo, la autoconfianza y las habilidades para hablar en público, ocasionan los 159 errores encontrados y que pertenecen a ocho tipos: falta de conservación de características paralingüísticas, omisión, distorsión, dominio insuficiente de la lengua, traducción literal, adición, conservación de registro, protocolo, procedimiento y ética.

Basándonos en esta lógica, podríamos inferir que existe una relación directa entre las estrategias y los errores de interpretación, mediada por la noción de problemas. Es decir, un uso efectivo de estrategias contribuye a la reducción de problemas y, consecuentemente, a una disminución de la cantidad de errores cometidos. La prueba de Wang Xiangling, Hu Zhenming y Zou Yuping (2013), que investiga la relación entre el uso de estrategias correctivas y los errores de interpretación, verifica esta idea: cuando ocurren errores, los intérpretes profesionales se inclinan a utilizar más estrategias de alta calidad con calma y rapidez. Mientras tanto, los estudiantes cuentan con una peor calidad de auto reparación, lo que puede generar errores acumulativos o mutismo temporal.

Al-Jarf (2022), que se limita a estudiar los errores de pronunciación de nombres propios en la interpretación entre inglés y árabe, encuentran que las estrategias más utilizadas para resolverlos incluyen la sustitución de fonemas, destinada a la pronunciación del 68 % de los nombres propios de la muestra, la sobregeneralización de la pronunciación del árabe al inglés, aplicada para el 50 %, y la eliminación de fonemas y la provisión de nombres sin sentido, aplicada al 25 %. AlDayel y Alotaibi (2024), al estudiar el mismo par de idiomas, confirman que el error más cometido en ambas direcciones de interpretación, la

omisión, también suele emplearse como estrategia para enfrentarse a los desafíos de la alta velocidad de habla, la terminología especializada, las diferencias estructurales y la información numérica.

Además, cabe destacar el tema recurrente del concepto de omisión, sobre el que las investigaciones se relacionan con su característica de dualidad error/estrategia. Los investigadores del siglo pasado simplemente clasifican todos los fenómenos de omisión como errores (como Barik, 1975; Kopczyński, 1980). Gile (1999) evidencia en un estudio observacional que las omisiones se atribuyen a la asignación inadecuada del esfuerzo. Más tarde, los académicos como Vaggio (2002), Napier (2004) y Lu Xinchao (2021) afirman que la omisión constituye una elección deliberada de intérpretes en contextos específicos, categorizándose así como estrategia de interpretación.

En China, Liu Yingcheng, Zhang Daqiu y Guo Hongjie (2022) subrayan los motivos de la omisión estratégica que utilizan los intérpretes: informaciones contextuales, adverbios modificativos, repetición de significado, marcadores de discurso y palabras de transición. También descubren que la interpretación retocada con esta estrategia puede lograr el mismo o incluso mejor efecto cognitivo que el discurso original.

Respecto a las interrelaciones entre las tres nociones, Chen (2023) revisa los problemas más comunes en la interpretación consecutiva entre chino e inglés y sus causas, y plantea las estrategias correspondientes para resolverlos. Se espera que los intérpretes, después de identificar sus problemas específicos y aprovechar las estrategias, puedan reducir conscientemente los errores. Divide los problemas en cuatro categorías:

Tabla 19. Problemas de interpretación, sus causas posibles y las estrategias usadas como contramedida, planteados por Chen (2023)

Problemas	**Causas posibles de problemas**	**Estrategias usadas como contramedida**
Escucha y análisis	1. Insuficiencia de competencias lingüísticas 2. Demasiado tiempo en la toma de notas	1. Asignación apropiada de energía 2. Anticipación de contenidos
Decodificación de notas	1. Formato de notas 2. Abreviaturas	1. Mejora completa de comprensión 2. Mejora del sistema de toma de notas
Pérdida de informaciones o redundancia	1. Problemas de memoria a corto plazo 2. Diferencias culturales	1. Conversión del inglés al chino
Manejo incorrecto de lógica	1. Errores en toma de notas y escucha 2. Exceso de estimulación	1. Análisis de la lógica del discurso original

Existen conceptos que aparecen repetidamente en los estudios sobre los tres fenómenos. Citamos el ejemplo del fenómeno de auto reparación de los errores recibe atención en la bibliografía (Kohn y Kalina, 1996; Petite, 2005; Li Chaoyuan, 2011; Zeng Ji y Hong Mei, 2012; Yu Wenting, 2012; Tang Fang, 2020; Shen y Liang, 2020) porque refleja no solo el proceso de reflexión de los intérpretes, sino también los problemas y dificultades con los que se encuentran y la auto reparación necesita respaldo de estrategias de interpretación.

Sintetizando las propuestas anteriores, Tang Fang (2020), sin hablar directamente de estrategias, resume cinco tipos de reparación: reparación de errores (de pronunciación, gramática, léxico y semántica); reparación precisa que ofrece una alternativa más acertada que la interpretación anterior, incluidas la sustitución y la adición, explicitación, ofrecimiento de sinónimos; y reiniciación, que significa que el intérprete interrumpe la prestación y vuelve a codificar las informaciones cuando no existen errores.

Mientras tanto, Kohn y Kalina (1996), Li Chaoyuan (2011) y Shen y Liang (2020) incluyen directamente la auto reparación como una estrategia emergente de interpretación y no se limitan a la corrección de errores, sino que persiguen la idoneidad de la interpretación. Li Chaoyuan (2011) asegura que es mejor el uso inmediato de la estrategia de reparación que la demora y minimizar así el proceso de modificación de las versiones interpretadas. Los últimos dos autores (2020) identifican cinco formas de reparación y tanto los estudiantes como los profesionales emplean la sustitución con mayor frecuencia. En cuanto a la motivación de la reparación, los profesionales se concentran más en la coherencia y la adecuación semánticas, mientras que los estudiantes lo hacen en los errores gramaticales y sintácticos.

Con el propósito de ofrecer una visión clara y proporcionar una base teórica sólida para la investigación realizada, este capítulo establece nuestra propia definición de los tres fenómenos clave: estrategia, problema y error. Estas definiciones facilitarán el análisis subsiguiente y enriquecerán la comprensión de las dinámicas implicadas en el proceso de interpretación. Terminamos este capítulo resumiendo las tres definiciones propias definitivas:

- Estrategias de interpretación: son decisiones intencionales tomadas en base al contexto específico y al objetivo comunicativo, orientadas a resolver o prevenir problemas y facilitar la tarea de interpretación.
- Problemas de interpretación: son dificultades u obstáculos asociados al proceso de interpretación que se originan a partir de los desencadenantes específicos en la tarea y pueden dificultar la transferencia precisa o eficaz del significado.
- Errores de interpretación: son infracciones contra 1) la función de la interpretación, 2) la coherencia del discurso, 3) el tipo o forma del discurso, 4) las convenciones lingüísticas, 5) las convenciones y condiciones culturales y situacionales específicas, y 6) el sistema lingüístico.

En el siguiente capítulo, nos proponemos presentar el panorama de la formación de intérpretes en el mundo, especialmente enfocado en la del par lingüístico entre chino y español en China.

Capítulo 2. Didáctica de la interpretación entre chino y español

Habiendo visto en el capítulo anterior las investigaciones relacionadas con los tres fenómenos de interpretación de estrategias, problemas y errores, en este capítulo pasamos a explicar la evolución histórica y el estado actual de la didáctica de la interpretación en el contexto chino y el par lingüístico entre chino y español, poniendo énfasis en la singularidad del modelo formativo chino, sentando una firme base para el siguiente estudio empírico.

Para poder trazar una comparación general, presento brevemente los datos más destacados de la didáctica de la interpretación en el mundo occidental.

La didáctica de la interpretación se institucionalizó en Europa tras la Segunda Guerra Mundial (Bowen, 1995: 252), y se independizó de la enseñanza de lenguas extranjeras gradualmente en la segunda mitad del siglo XX para después pasar a formar parte de la disciplina de los Estudios de Interpretación. Esta independencia respondió tanto a la necesidad profesional, como a la de una formación específica que cubriera diversos temas y protocolos de distintas instituciones (Calvo Encinas, 2011: 55).

La creencia inicial en el innatismo de los intérpretes enseguida dejó paso al reconocimiento de que la interpretación puede enseñarse como una habilidad (Riccardi, 2005: 753-755, 761-762). El enfoque pedagógico evolucionó desde un aprendizaje práctico hasta un enfoque más científico, cognitivo, orientado al proceso y a la teoría (Pöchhacker, 2004), para luego adoptar enfoques holísticos centrados tanto en el docente como en el estudiante (Orlando, 2019: 218).

Respecto a la investigación en didáctica de la interpretación, la mayoría de los estudios los encontramos en el siglo XXI, en el que la didáctica y la formación de intérpretes pasan a ser uno de los temas principales de investigación. Sin embargo, anteriormente algunos académicos habían propuesto diversos modelos explicativos del proceso de la interpretación, la mayoría de ellos con una vocación didáctica clara. En relación a las temáticas que más han centrado la atención de los investigadores, hallamos la evaluación de la prestación tras la formación, la investigación-acción donde el docente observa y evalúa el impacto de la formación durante el proceso de aprendizaje, y evaluaciones antes y después de la formación para medir la evolución en la prestación de los estudiantes (Abdel Latif, 2020: 14).

En cuanto a China, aunque la práctica de la enseñanza de la interpretación se remonta a la dinastía Ming, la investigación en didáctica de la interpretación se inició relativamente más tarde que en el mundo occidental. Desde principios de los años 60 del siglo pasado, los académicos chinos comenzaron a publicar estudios sobre didáctica de la traducción e interpretación, centrándose principalmente en su relevancia dentro del marco de la didáctica de lenguas extranjeras y en las experiencias docentes, sin establecer una distinción clara entre la traducción escrita y la interpretación. No fue hasta 1978, cuando surgió la primera investigación de Huang Jun (1978) dedicada exclusivamente a la enseñanza de la interpretación. Posteriormente, a partir del siglo XXI, la investigación en este campo entró en un nuevo período histórico en el que aumentaron el número de estudios y publicaciones. Los estudios relacionados con la didáctica continuaron aumentando, siendo un ejemplo de ello la cantidad de artículos publicados sobre formación de intérpretes en las diez principales revistas chinas del ámbito que se ha duplicado cada cinco años (Xiu Yan, Pan y Wang, 2018: 62-71).

En cuanto a la temática, entre 1978 y 1992, las primeras investigaciones se centraron principalmente en dos líneas: el intercambio de experiencias prácticas

docentes y la presentación de los avances en los países occidentales. A partir de 1992, comenzaron a aparecer descripciones y análisis más sistemáticos, como los relativos a la evaluación de la eficacia docente (Cai Xiaohong, 1992), los modelos didácticos (Wang Jun, 1994) y la metodología pedagógica (Liu Heping y Bao Gang, 1994). Al entrar en el nuevo siglo, con la continua profundización de la comprensión académica y la ampliación del ámbito de investigación, se desarrollan las siguientes diez líneas de investigación: metodología de enseñanza, plan de estudios, desarrollo de competencias interpretativas, evaluación, materiales, instrumentos e historia de la didáctica, prestación y selección del alumnado, y perfil del profesorado.

2.1. Historia y evolución de la didáctica de la interpretación en China

El origen de la interpretación en China se traza hasta épocas antiguas, siendo identificados los intérpretes con diversos títulos como "Xiangxu (*象胥*)" y "Sheren (*舌人*)", este último traducible como el hombre de la lengua. De acuerdo con el texto clásico *Ritos de la Dinastía Zhou* (*周礼*, *Zhou Li*), ya en la dinastía Xi Zhou (1029-771 a.C.), se empezó a establecer una institución formal dentro del gobierno encargada de designar oficiales especiales para facilitar la comunicación con las minorías étnicas del país. Estos oficiales no solo se encargaban de recibir a emisarios extranjeros sino también de realizar labores de interpretación. Esto se considera el inicio formal de las actividades de interpretación e intérpretes en China, y a lo largo de las siguientes dinastías, se mantuvo como un órgano oficial encargado de diversas tareas de interpretación (Cheung y Lin, 2006).

Durante la dinastía Han (206 a.C.-220 d.C.), la introducción del budismo en China marcó un hito importante para la interpretación en el país. La traducción de textos budistas al chino, y la presencia de intérpretes para explicar en detalle el significado de estos textos, subraya el papel fundamental de los intérpretes en

la difusión de la cultura china y en los intercambios culturales entre pueblos. Este periodo destaca la importancia de la interpretación no solo en el contexto de la diplomacia y la administración, sino también en el ámbito de la religión y la espiritualidad, facilitando la asimilación e integración de nuevas corrientes religiosas y culturales.

En la dinastía Ming (1368-1644 d.C.), se estableció el primer instituto de lenguas extranjeras para la formación de intérpretes de lenguas asiáticas, conocido como "*四夷馆/四译馆* (Si Yi Guan)" y su institución hermana "*会同馆* (Hui Tong Guan)". El primer instituto formaba intérpretes para actuar como puentes de comunicación entre oficiales chinos y representantes de otros países (Xu, 2005: 233), evidenciando una vez más la importancia estratégica de los intérpretes en las relaciones internacionales y en el fortalecimiento de la diplomacia y el comercio exterior.

Durante la dinastía Qing, la formación de intérpretes se expandió a diferentes tipos de escuelas públicas, capacitando a intérpretes oficiales en diversas lenguas, incluyendo las de las etnias Man, Meng y Han. La traducción e interpretación se incorporaron al sistema de exámenes imperiales (Sun Yingchun, 2011: 39), destacando su relevancia en la administración y gobernanza del imperio. La escuela "*同文馆*" (Tong Wen Guan), conocida por su enfoque en el aprendizaje combinado de lenguas orientales y occidentales, se convirtió en uno de los institutos más importantes para la formación en diversas lenguas durante esta época (Ma, 2001: 373).

Durante la guerra contra el ejército japonés, la necesidad de profesionales en idiomas extranjeros se volvió cada vez más evidente en China, especialmente en Yan'an, el bastión del Partido Comunista de China (PCCh) en su resistencia contra los invasores japoneses. A Yan'an llegaron chinos de ultramar y amigos internacionales para apoyar al PCCh, y con ellos, la urgencia de contar con

intérpretes calificados se hizo patente[3]. En particular, durante los años 30 del siglo XX, personal médico y técnico, junto con recursos seleccionados por la Unión Soviética, llegaron a Yan'an. Ante esta situación, el Partido Comunista de China tomó la iniciativa de crear talleres de lengua rusa para formar intérpretes acompañantes, cuya necesidad era inminente.

En junio de 1944, se estableció la escuela de lenguas extranjeras de Yan'an, con departamentos de ruso e inglés, preparándose para la formación no solo de intérpretes y traductores, sino también de diplomáticos para la Nueva China. Es destacable que esta escuela integrara en su currículum la enseñanza de traducción e interpretación (Mu Lei, 1999: 198), lo cual posiblemente la convirtió en la primera institución en ofrecer cursos oficiales y específicos en interpretación (Xu, 2005: 234).

Desde la fundación de la República Popular China en 1949, la interpretación se ha mantenido principalmente como una asignatura práctica, a menudo combinada con la traducción escrita, para estudiantes especializados en lenguas extranjeras, en lugar de constituir una disciplina independiente o un programa específico (Mu Lei, 1999: 199). La situación comenzó a cambiar tras la Revolución Cultural, que concluyó en 1976, cuando el Ministerio de Educación de China reconoció la traducción e interpretación como una asignatura obligatoria. Sin embargo, a nivel nacional, la enseñanza de esta materia aún hacía frente a problemas de desunificación en métodos e instrumentos pedagógicos (Villalta Muñoz, 2017: 174).

El interés y la demanda por formación en interpretación y traducción recibieron un impulso significativo con la implementación de la política de reforma y apertura en 1978, liderada por Deng Xiaoping. Esta nueva orientación política generó una creciente necesidad de intérpretes para facilitar los intercambios en ámbitos políticos, económicos, comerciales y culturales con el

[3] http://www.81.cn/jfjbmap/content/2019-07/07/content_237739.htm

exterior. Ante la escasez de traductores e intérpretes cualificados, en 1979, las autoridades locales de Beijing y las Naciones Unidas acordaron establecer un centro dedicado a la traducción e interpretación para servir a la ONU. Más tarde, este centro se incorporó a la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (BFSU, por sus siglas en inglés), que se trata de la primera universidad en el país en crear el programa de posgrado en traducción e interpretación y era antecesora de la Escuela de Graduados en Traducción e Interpretación de la universidad, la primera escuela de traducción e interpretación establecida en el gigante asiático.

El interés y la demanda por la formación en interpretación y traducción recibieron un impulso significativo con la implementación de la política de reforma y apertura en 1978, liderada por Deng Xiaoping. Esta nueva orientación política generó una creciente necesidad de intérpretes para facilitar los intercambios en ámbitos políticos, económicos, comerciales y culturales con el exterior. Ante la escasez de traductores e intérpretes cualificados, en 1979, las autoridades locales de Beijing y las Naciones Unidas acordaron establecer un centro dedicado a la traducción e interpretación para servir a la ONU. Este centro se incorporó más tarde a la BFSU, convirtiéndose en la primera institución del país en ofrecer un programa de posgrado en traducción e interpretación. Este programa fue el precursor de la Escuela de Graduados en Traducción e Interpretación de dicha universidad, estableciendo la primera escuela de traducción e interpretación en China.

La trayectoria de la formación en traducción e interpretación en China refleja un progreso significativo y sistemático hacia la institucionalización y profesionalización de la disciplina. Los esfuerzos de académicos chinos, particularmente de Tan Zaixi, jugaron un papel crucial al impulsar la creación de programas de grado y posgrado específicos en traducción e interpretación, independientes de los departamentos de lenguas extranjeras (Zhong Weihe y Zhao Tianyuan, 2020). El trabajo de Tan Zaixi, reconocido traductólogo e investigador de traductología en China con más de 20 obras publicadas sobre la

traducción, culminó en importantes hitos como la formación del comité de investigación y formación en traducción e interpretación en el primer foro asiático de traductores e intérpretes en 1995. El año siguiente, el primer congreso nacional de formación de traductores e intérpretes marcó un paso significativo hacia la consolidación de la especialidad de traducción e interpretación en el país.

En 1996, se celebró en Xiamen, provincia de Fujian, el primer seminario nacional de enseñanza y teoría de la interpretación. Un avance notable se produjo en 1997 con la fundación del primer departamento de traducción e interpretación en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangdong (GDUFS, por sus siglas en inglés) (Tan, 2008). Este periodo, desde 1997 hasta 2010, se considera una fase de desarrollo intenso para la disciplina y la especialidad de traducción e interpretación, durante la cual se consolidó su estatus independiente en la educación superior de China. Durante estos años, se definieron claramente el sistema de formación de profesionales en traducción e interpretación, sus niveles de enseñanza y se incrementó significativamente el uso de textos aplicados en la enseñanza, con un enfoque marcado hacia la profesionalización (Zhong Weihe y Zhao Tianyuan, 2020).

Un logro importante fue en el año 2000, cuando el curso de interpretación se estableció como una asignatura obligatoria según *la Guía Nacional de Planes de Estudio para los programas de grado en lengua inglesa*, debiendo impartirse en el tercer o cuarto año de estudios (Wang y Mu, 2009: 268). Estos avances reflejan un reconocimiento creciente de la importancia de la traducción y la interpretación como campos de estudio y práctica profesionales en China, evidenciando un compromiso institucional y académico con el fortalecimiento y la profesionalización de estos ámbitos.

Estas iniciativas culminaron en la creación del primer programa de máster académico (MA) en traducción e interpretación en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU, por sus siglas en inglés) en 2004, avalado por el Ministerio de Educación. En 2006, el mismo ministerio aprobó la nueva

especialidad de grado en Traducción e Interpretación (BTI), seleccionando tres universidades como instituciones piloto, lo que marcó un hito importante en la formalización de la enseñanza de la traducción e interpretación en el sistema educativo chino. La confirmación en 2007 del primer programa de máster profesional en traducción e interpretación por parte de la comisión de titulación académica del Consejo de Estado consolidó aún más esta especialidad como un campo de estudio reconocido y respetado.

La madurez de la disciplina y la especialidad se evidenció en 2011, cuando el Ministerio de Educación incluyó los "Estudios de Traducción e Interpretación" como una disciplina de segundo nivel bajo "Lenguas y Literaturas Extranjeras", formalizando así su estatus académico. Esta etapa de desarrollo maduro se caracteriza por una estructura de educación multinivel que ofrece una amplia gama de cursos y programas, desde cursos optativos universitarios hasta programas de grado y posgrado específicos en traducción e interpretación (Wang y Mu, 2009: 268-269).

Hasta 2022, China contaba con 316 facultades que ofrecían programas de posgrado en traducción e interpretación, y para abril de 2023, había 309 facultades de traducción e interpretación que ofrecían el programa de grado[4]. Este crecimiento refleja la creciente demanda y el reconocimiento de la importancia de la traducción e interpretación, tanto en el ámbito académico como en el profesional, consolidando a China como un líder en la formación en este campo a nivel mundial. La expansión y evolución de estos programas subrayan la importancia estratégica de la traducción e interpretación en el contexto de la globalización y la interacción intercultural, preparando profesionales calificados para hacer frente a los desafíos de la comunicación global.

[4] https://cnbti.gdufs.edu.cn/info/1006/1595.htm

2.2. Aproximación a la historia y evolución de la formación de intérpretes entre chino y español en China

Los estudios de Filología Hispánica en China comenzaron en 1952 en el entonces Instituto de Estudios Extranjeros de Beijing, precursor de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, marcando más de 70 años de trayectoria en esta especialidad. Hasta finales del siglo pasado, China contaba con solo 12 instituciones que ofrecían programas en Filología Hispánica. Sin embargo, para 2015, esta cifra se había multiplicado por cinco (Zheng Shujiu, 2015: 2), y para 2019, el número de instituciones de educación superior que ofrecían Filología Hispánica había ascendido a 101, con más de 25,000 alumnos inscritos (Yu, 2021).

Dentro de esta área, la asignatura de *Interpretación entre chino y español* se ha convertido en un componente esencial y distintivo de los programas, aunque su denominación puede variar entre las universidades (por ejemplo, interpretación de español, interpretación en ambas direcciones entre chino y español, interpretación chino-español, interpretación español-chino, teoría y práctica de interpretación entre chino y español, entre otros).

Aunque el interés en la interpretación entre español y chino ha crecido en China, la investigación sobre su didáctica aún es escasa. Una búsqueda en CNKI con la palabra clave “didáctica de la interpretación entre español y chino” revela apenas 18 artículos relacionados, cuyos enfoques y metodologías tienden a ser básicos, centrándose principalmente en experiencias docentes específicas, como la enseñanza de vocabulario y la aplicación de la clase invertida.

Entre estos estudios, el trabajo de Gao Bo (2017) destaca por su análisis basado en una encuesta realizada en seis universidades de Beijing, señalando que la enseñanza de esta disciplina tiene que hacer frente a varios desafíos: distribución inadecuada de horas lectivas, falta de materiales adecuados, posicionamiento ambiguo del curso, metodologías didácticas limitadas,

necesidad de mejora en el profesorado y evaluaciones no científicas. Como solución, Gao Bo propone un plan de reforma que integra la práctica de técnicas de interpretación y temáticas, distribuidas en cursos elementales e intensivos en el último año escolar. En 2018, un año después, la autora publicó la primera obra académica en China sobre la evaluación de la calidad de la interpretación consecutiva entre chino y español, titulada *Un estudio sobre la interpretación consecutiva español-chino: evaluación de la calidad e investigación de la docencia*. La obra se divide principalmente en dos partes, conforme a su título.

En la primera parte, expone sistemáticamente tanto los conceptos y métodos relevantes de la evaluación de la calidad de la interpretación como las publicaciones relacionadas en los países occidentales y en China entre 1990 y 2015. A través de una investigación empírica, explora un método de análisis comparativo que combina de manera orgánica la evaluación de la audiencia con el análisis de calidad basado en las transcripciones de interpretación. En la segunda parte, tras revisar la historia del desarrollo y la situación actual de los programas de grado en Filología Hispánica en nuestro país, Gao Bo detecta un vacío en la investigación sobre la formación en interpretación. Esto la motiva a realizar encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores de seis universidades de Beijing, sobre el estado actual de esta asignatura. En comparación con su trabajo anterior de 2017, la autora describe de manera mucho más completa y detallada todos los aspectos de la materia, incluyendo horas de clase, materiales didácticos, profesorado, métodos de enseñanza, evaluaciones, etc.

Siendo el único libro relacionado con la formación en interpretación entre chino y español en China hasta 2025, proporciona apoyo teórico y una referencia de datos para mejorar el sistema de enseñanza de esta materia en el país. Además, ofrece resultados sumamente valiosos para nuestra investigación, los cuales discutiremos en el siguiente apartado.

Además, Sheng Li (1986) señala la base lingüística limitada de los estudiantes como un obstáculo principal, reflejado en dificultades de comprensión auditiva

y expresión oral, lo que indica que su nivel de español en la interpretación es significativamente más bajo que en conversaciones ordinarias. Zhou Qin (2009: 93), sobre la base de una investigación empírica, sugiere que ciertas prácticas docentes en cursos básicos de los primeros dos años, como el énfasis excesivo del profesorado en detalles informativos del discurso en la clase de comprensión auditiva y la de lectura, tengan un impacto negativo en la enseñanza de la interpretación. Wei Shuhua y Liu Jiaoyue (2015) presentan la aplicación del enfoque por temas en la formación de la interpretación de discursos turísticos, así como el diseño didáctico detallado. Cui Qingxia (2017) analiza la posibilidad de introducir *chunk theory* en la enseñanza de la interpretación entre chino y español para resolver los problemas existentes. La autora y Lin Dajin (2022) analizan el diseño curricular de la interpretación entre chino y español que se centra en cuatro dimensiones: la naturaleza reguladora del posicionamiento curricular, la pertinencia de los contenidos, la capacidad de expansión de las actividades de enseñanza y la integralidad de la evaluación docente.

Para su trabajo final de máster, Feng Lu (2021) realizó un experimento empírico en el que participantes de tres universidades en Beijing llevaron a cabo interpretaciones consecutivas. Se evaluaron sus competencias lingüísticas y extralingüísticas con el fin de analizar el impacto de la didáctica en el desarrollo de la capacidad de interpretación.

En abril de 2020, se publicaron dos tomos de *La Guía Didáctica para las Especialidades de Filologías Extranjeras de Pregrado* (en adelante, “la guía”), por el comité directivo de didáctica universitaria de especialidades en filologías extranjeras, dirigido por el Ministerio de Educación de China. Estos cubren los idiomas inglés, ruso, alemán, francés, árabe, japonés y otras lenguas menos difundidas. La guía de Filología Hispánica, tras 9 años de estudio y elaboración, contó con su borrador final en marzo de 2021 y se publicó como suplemento de los dos tomos mencionados en marzo de 2022. Siendo el último estándar nacional y un hito esencial para el desarrollo de la disciplina en China, “la guía”

enmarca el acceso, el establecimiento y la evaluación de esta especialidad en todas las universidades chinas incluidas perspectivas de concepto, objetivo, práctica, calidad, etc. (Jiaoyubu gaodeng xuexiao waiguo yuyan wenxue lei zhuanye jiaoxue zhidao weiyuanhui deng[5], 2022: 83).

Dentro de "la guía", la asignatura *La teoría y la práctica de interpretación entre español y chino* (*西班牙语口译理论与实践*), clasificada como central y obligatoria de la carrera y fundamental para la formación lingüística, tiene especificados su objetivo y contenido didáctico. Según el documento, esta asignatura, dividida en dos partes, se imparte en el séptimo y octavo semestre, con dos horas de clase por semana. La distribución específica de horas entre explicación y práctica se ajusta según las circunstancias reales. La asignatura suma 4 créditos[6] (Jiaoyubu gaodeng xuexiao waiguo yuyan wenxue lei zhuanye jiaoxue zhidao weiyuanhui deng, 2022: 92).

Además, dado que algunas universidades tienen la capacidad de ofrecer diferentes orientaciones dentro de la especialidad, como traductología, literatura comparada y estudios interculturales, se ofrece otra asignatura opcional en la primera de estas ramas, denominada *Interpretación entre chino y español* (*西汉互译/口译*). Esta se imparte también en el séptimo semestre, con dos horas de clase por semana y otorga dos créditos académicos (Jiaoyubu gaodeng xuexiao waiguo yuyan wenxue lei zhuanye jiaoxue zhidao weiyuanhui deng, 2022: 93).

2.3. Estudios sobre didáctica de la interpretación en China

Como se ha mencionado en el apartado 2.1., la enseñanza de la interpretación se remonta a la dinastía Ming, cuando se estableció la primera institución dedicada a la formación de intérpretes. Sin embargo, la investigación en

[5] La Comisión de asesoramiento docente para especialidades de lenguas extranjeras en educación superior del Ministerio de Educación et al. (escrito en *pinyin*, sistema de transcripción fonética china).
[6] Siempre que se hable de créditos, nos referiremos a créditos chinos. Normalmente, para un programa chino de grado de 4 años, un crédito chino se equivale a dos ECTS y 50-60 horas de clase/trabajo del estudiante.

didáctica de la interpretación como disciplina académica no comenzó hasta después de la fundación de la República Popular China. Se considera como el punto de partida de la disciplina de traducción e interpretación en China el artículo de Dong Qiusi (1951) titulado *Sobre la construcción de la teoría de la traducción e interpretación*, trabajo que no solo repasa la historia de los estudios de traducción e interpretación en el país, sino que también enfatiza el reconocimiento de la interpretación como una disciplina académica independiente.

A partir de la década de 1960, los investigadores empezaron a conceder atención a la didáctica de la traducción y la interpretación en general, abordando principalmente dos perspectivas: su posición importante dentro de la didáctica de lenguas extranjeras y las experiencias docentes de los profesores. Tras la implementación de la política de reforma y apertura en China, se produjo en 1978 un hito relevante con la publicación de la primera investigación dedicada exclusivamente a la enseñanza de la interpretación en China (Huang Jun, 1978). Desde entonces, comenzaron a emerger trabajos centrados en el intercambio de experiencias prácticas entre formadores como el primer estudio sobre la enseñanza de la interpretación entre chino y español (Sheng Li, 1986), y la difusión de avances del ámbito de los países occidentales, entre los que destaca la presentación de la escuela de ESIT (Sun Huishuang, 1981). Según los resultados de búsqueda en la base de datos académica china CNKI con la palabra clave “enseñanza de la interpretación”, en esta etapa se publicaron un total de 31 artículos.

Posteriormente, entre 1992 y 2000, comenzaron a aparecer descripciones y análisis más sistemáticos del ámbito y el número de publicaciones aumentó drásticamente hasta alcanzar las 77. Entre los temas abordados destacan, por ejemplo, la evaluación de la eficacia docente (Cai Xiaohong, 1992), los modelos didácticos (Wang Jun, 1994), la metodología pedagógica (Liu Heping y Bao

Gang, 1994), la elaboración de manuales (Wu Bing, 1999), y el desarrollo de competencias relacionadas (Zhang Jiliang, 1999).

Al entrar en el nuevo siglo, se inició una nueva etapa de desarrollo con una continua profundización de la comprensión académica y una ampliación del ámbito de investigación. Se debe principalmente a tres factores: el establecimiento formal de programas universitarios especializados en interpretación; la creciente profesionalización de la práctica; y el consenso académico alcanzado de que la didáctica de la interpretación, definida por sus mecanismos intrínsecos, difiere de la enseñanza de lenguas tanto en sus objetivos y principios como en sus métodos y herramientas (Liu Heping, 2005). En la actualidad, la didáctica de la interpretación en China se ha consolidado como uno de los ámbitos más desarrollados dentro de los Estudios de Interpretación (Wang Binhua, 2018: 53), marcando una transformación significativa en la forma como se aborda y se investiga este campo. Este período se caracteriza por la combinación de perspectivas locales e internacionales, el enfoque interdisciplinario y la participación de investigadores de diversas generaciones. Mientras tanto, temáticamente, se han diversificado las investigaciones que pueden dividirse en diez líneas principales, que se presentarán con detalle en el siguiente apartado.

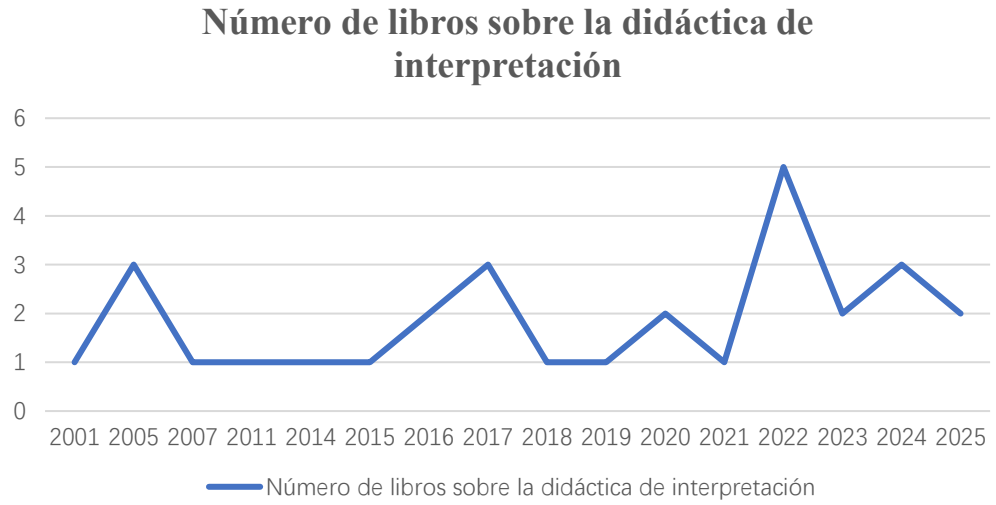
2.3.1. Publicaciones académicas en China sobre la didáctica de la interpretación

La evolución de las publicaciones académicas sobre la didáctica de la interpretación en China, según los datos extraídos de la Biblioteca Nacional de China[7] al final de 2025, refleja un crecimiento notable y un interés creciente. Con un total de 31 monografías originales identificadas, la mayor parte de la bibliografía se concentra en la interpretación entre el chino y el inglés o en pares

[7] https://www.nlc.cn/web/index.shtml

de idiomas no especificados, con la excepción de dos obras centradas en los pares entre español y chino (Gao Bo, 2018) y entre japonés y chino (Ling Rong et al., 2015). Este patrón sugiere un predominio del inglés en el estudio y la enseñanza de la interpretación, lo cual es consistente con la importancia global del inglés como lengua franca. Asimismo, las obras mencionadas abordan la didáctica de la interpretación desde perspectivas teóricas y prácticas, reflejando la diversidad y profundidad de enfoques en este campo de estudio en China. Cada una de estas contribuciones subraya diferentes aspectos de la enseñanza de la interpretación, desde la construcción de modelos teóricos hasta la aplicación práctica de estrategias didácticas.

Gráfico 1. Evolución del número de libros sobre didáctica de la interpretación en China



La tendencia temporal en la publicación de estas obras académicas indica que, tras la publicación de la primera obra relevante por Liu Heping en 2001, la producción de bibliografía académica se mantuvo relativamente constante, con pocas o ninguna publicación hasta 2015. A partir de 2016, se observa un aumento en el número de publicaciones, alcanzando un pico en 2022 con cinco publicaciones. Por un lado, este crecimiento exponencial puede atribuirse a varios factores, incluido un mayor reconocimiento de la importancia de la interpretación en el contexto de la globalización y la interacción internacional,

así como a la consolidación de la interpretación como una disciplina académica y profesional en China. Por otro lado, este auge en la producción de monografías sobre didáctica de la interpretación, refleja no solo el interés académico en profundizar en los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de la interpretación, sino también la respuesta a una demanda creciente de intérpretes calificados en un mundo cada vez más interconectado.

No obstante, a partir de 2022, el número de monografías publicadas también ha experimentado cierto descenso, pero señala una diversificación de los enfoques y metodologías en la enseñanza de la interpretación, así como un esfuerzo por adaptar y aplicar nuevas teorías y técnicas pedagógicas para mejorar la formación de futuros profesionales.

Por ejemplo, Wang Kui (2022) se centra en la práctica de la interpretación en el ámbito comercial, analizando desde la teoría del pensamiento y la construcción de modelos de didáctica específicos para este tipo de interpretación. Propone estrategias para afrontar desafíos en la enseñanza, evidenciando la importancia de adaptar las metodologías didácticas a contextos profesionales específicos.

Yao Bin (2022a) discute el enfoque por casos en la enseñanza de la interpretación a nivel de máster, buscando establecer una base teórica firme para su aplicación sistemática. Mediante ejemplos concretos de diseño y procesos didácticos, proporciona una guía práctica para implementar este enfoque, resaltando la utilidad de situaciones reales y casos prácticos en la formación avanzada de intérpretes.

Ren Wen, Zheng Lingqian y Wang Honglin (2025), mediante un enfoque metaanalítico, realizan un análisis del panorama actual de la enseñanza y el aprendizaje en interpretación, estableciendo un marco de referencia teórico y ofreciendo sugerencias de aplicación práctica.

Mao Miaowei (2025) presenta un modelo pedagógico para la enseñanza de interpretación asistida por la inteligencia artificial y propone, analizando también el potencial y los retos de esta tecnología en el ámbito didáctico.

Además, los modelos de didáctica de la interpretación representan un área fundamental dentro de las investigaciones sobre la enseñanza de esta disciplina en China, ofreciendo estructuras conceptuales y metodológicas para optimizar tanto el aprendizaje como la enseñanza de la interpretación. El trabajo de Chen Jing y Xiao Xiaoyan (2014), basado en la investigación y la experiencia docente del equipo de interpretación de la Universidad de Xiamen (XMU), es un ejemplo destacado de estos esfuerzos. Este equipo sistematiza los principios teóricos, los objetivos, los métodos de enseñanza y el diseño curricular para la interpretación entre chino e inglés. La clasificación del proceso de interpretación en cinco etapas —preparación, comprensión, análisis, expresión y control de calidad— proporciona una guía detallada para el profesorado, desde la teoría hasta la práctica en el aula.

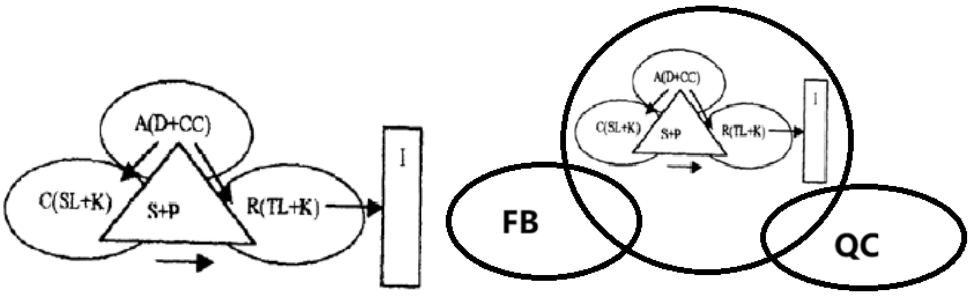
Aquí es pertinente mencionar que la esencia del equipo de la XMU alude al modelo didáctico de interpretación desarrollado por la universidad. Esta universidad, una de las pioneras en China en enseñanza de la interpretación, vio a su cuerpo docente publicar significativos avances didácticos ya a finales del siglo XX. Dicho modelo se gestó a partir del modelo de Gile en el marco del "Grupo de Cooperación de Proyectos de Inglés entre China y el Reino Unido", bajo la dirección del profesor Lin Yuru de la XMU y del profesor Jack Lonergan de la Universidad de Westminster (Lin Yuru et al., 1999).

Como ilustra el diagrama a continuación, el modelo integra los siguientes componentes: A(D+CC), que representa el análisis del discurso y la comunicación transcultural; C(SL+K), que simboliza la comprensión en la lengua de origen y el conocimiento; el triángulo S+P en el centro, que denota la estrategia/técnica más el estándar profesional; R(TL+K), es decir, reformulación en la lengua meta y conocimiento; e I, interpretación. Esto significa que el

proceso de interpretación engloba la comprensión del idioma y del conocimiento de origen, el análisis de la comunicación intercultural y el empleo de estrategias de interpretación para finalmente reformular en la lengua de destino. Centrándose en las estrategias y los estándares profesionales, este modelo enfatiza la importancia de entender los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos en el proceso de interpretación, el análisis del discurso, los aspectos de comunicación intercultural, así como la reformulación de la información y conocimientos de la lengua de origen (Zhong Weihe, 2001: 31).

Más tarde, en 2008, ante los cambios en la demanda de intérpretes profesionales y el avance en la comprensión de los principios cognitivos, así como las teorías didácticas, el equipo decidió ampliar el modelo original. A éste se le añadieron dos componentes esenciales: la preparación en lengua, conocimiento y psicología de la interpretación (*foundation building*) y la evaluación junto con el control de calidad (*quality control*). Esta ampliación del proceso formativo no solo refleja con mayor fidelidad las características esenciales de la comunicación oral propia de la interpretación, sino que también aporta una dimensión más científica y sistemática a la formación (Chen Jing y Xiao Xiaoyan, 2014).

Imagen 1. Modelo original y el ampliado en 2008 de la XMU



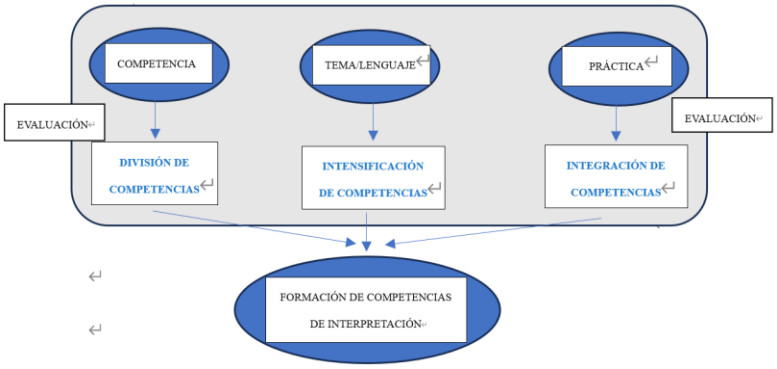
El equipo de didáctica e investigación en interpretación, liderado por el profesor Zhong Weihe de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangdong, ha desarrollado un sistema integral de enseñanza y asignaturas de interpretación

específicamente diseñadas para estudiantes chinos de idiomas extranjeros. Este sistema, que se detalla en el libro *Interpreter Training: The Guangwai Approach* (Zhong Weihe et al., 2020), es el resultado de largos años de práctica. El libro no solo establece conceptos y principios claros para la enseñanza de la interpretación, sino que también ofrece casos de enseñanza concretos. Está dirigido a abordar retos prácticos, tales como la creación de un sistema profesional de enseñanza, la planificación de programas de estudio, el diseño didáctico paso a paso y la retroalimentación.

Aquí nos gustaría presentar brevemente el modelo didáctico de la GDUFS. Una enseñanza integral de la interpretación debe incluir tres partes fundamentales: descomposición, intensificación e integración de habilidades, con el objetivo final de desarrollar competencias de interpretación. En primer lugar, el profesorado, aprovechando el contenido didáctico, desglosa las habilidades implicadas en el proceso de interpretación, como la comprensión del discurso original y la reorganización lógica de la información, para luego explicarlas y ponerlas en práctica.

En segundo lugar, mediante el uso de distintos pares de idiomas y temas variados de interpretación, el profesorado refuerza la aplicación de estas habilidades en el alumnado. En tercer lugar, a través de actividades tales como la observación de interpretaciones, conferencias simuladas y prácticas de interpretación, los estudiantes aprenden a integrar las habilidades adquiridas para, finalmente, adquirir competencias de interpretación. Además, la evaluación científica tanto del contenido como del progreso de aprendizaje del alumnado se mantiene a lo largo de todo el proceso (Zhong Weihe y Zhan Cheng, 2016: 40-41).

Imagen 2. Modelo de didáctica de la interpretación de GDUFS (traducción propia)



El otro tema en que se centran las obras reside en los materiales e instrumentos. Deng Juntao (2023) aplica de manera integral métodos como análisis de casos, investigación empírica, análisis del discurso e investigación comparada y el propósito es explorar de forma sistemática los mecanismos de procesamiento interno y externo del corpus de enseñanza de la interpretación, buscando promover la creación de un corpus de enseñanza de alta calidad y elevar el nivel de informatización de la enseñanza de la interpretación.

Lu Chen (2022) introduce un concepto de enseñanza de la interpretación basado en el contexto y desarrolla tres enfoques de interpretación asistida por ordenador. Subraya la importancia de utilizar factores como el entorno, recursos, tecnología e instrumentos, así como tareas y contextos de interpretación reales. Su objetivo es abordar los problemas derivados de la falta de contexto real y asegurar la efectividad de la enseñanza.

Yuan Rongjie (2022), enfocándose en la estructura del discurso, investiga su impacto en el nivel de dificultad de los materiales didácticos durante las etapas de adquisición y consolidación de habilidades de interpretación consecutiva. Mediante pruebas estadísticas, examina cómo los elementos centrales de la estructura del discurso, como el nivel de información y la relación lógica, afectan a la dificultad de los materiales didácticos. Además, a través del análisis del discurso, indaga las razones detrás de esta influencia.

En resumen, estas obras ilustran el amplio rango de investigación y desarrollo sobre didáctica de la interpretación en China, mostrando cómo los académicos buscan continuamente mejorar y enriquecer la formación. La combinación de enfoques teóricos y prácticos refleja una comprensión compleja de las necesidades de la enseñanza, abarcando desde la preparación técnica y lingüística hasta la consideración de aspectos culturales, éticos y profesionales. Estos estudios no solo contribuyen al avance académico dentro de China, sino que también ofrecen aportaciones valiosas que pueden ser aplicables a contextos internacionales, fomentando un diálogo global sobre la mejor manera de formar a los futuros intérpretes.

En los que se refiere a los artículos de revistas académicas, es importante destacar primero a dos investigadores por sus aportaciones significativas a la didáctica de la interpretación: Liu Heping y Zhong Weihe.

Liu Heping, desde principios del siglo XXI, propone el principio del método de enseñanza de interpretación basado en la teoría de interpretación, realizando análisis sobre el sistema de enseñanza de interpretación (2008) y resumiendo de forma sistemática las etapas de desarrollo de la enseñanza (2009; 2011), los modelos de enseñanza (2013) y los conceptos esenciales de la didáctica de la interpretación (2016; 2020).

Por su parte, Zhong Weihe, desde el inicio del siglo XXI, se ha enfocado en presentar los modelos didácticos de interpretación de China y otros países, como el modelo de esfuerzo de Gile, para servir de referencia en la educación de la interpretación en las principales universidades chinas, y ha resumido de manera sistemática los modelos, contenidos y métodos, así como las competencias de formación en interpretación. Desde 2006, ha investigado el desarrollo de la disciplina en los niveles de grado, máster y doctorado, abordando la construcción teórica y práctica de la disciplina, incluida la metodología de estudio de interpretación, la formación de competencias del alumnado, la compilación de materiales didácticos y la explicación de los estándares nacionales de calidad

didáctica. Los trabajos de estos dos académicos son ampliamente citados en la investigación sobre la didáctica de la interpretación y han tenido un impacto profundo en este campo.

Al analizar el panorama de la bibliografía china en el ámbito de la didáctica de la interpretación, Wang Qian y Liu Heping (2015) llevaron a cabo un estudio estadístico sobre artículos académicos publicados entre 2004 y 2013 en 10 de las principales revistas chinas reconocidas por el índice de citación de las ciencias sociales en chino (CSSCI, por sus siglas en inglés), así como en otras fuentes relevantes en traducción, interpretación y lenguas extranjeras[8]. Encontraron que la didáctica de interpretación, con un total de 220 artículos, representaba el 37 % del total, siendo el tema con mayor porcentaje entre los siete analizados. Dado que los docentes universitarios constituyen la mayoría de los investigadores en este campo, es natural que la enseñanza sea una de sus principales preocupaciones. Dentro de este ámbito, la metodología de enseñanza (con 103 trabajos) y el plan de estudios (con 65 trabajos) fueron las dos subcategorías más investigadas, abarcando un 77 % del total. El interés en este campo alcanzó el 45 % en 2004, pero debido a la diversificación de los estudios, este porcentaje ha disminuido significativamente desde entonces. Además, a diferencia de los estudios extranjeros, en China ha surgido un campo único de investigación sobre material didáctico. Sin embargo, las subcategorías relacionadas con la formación del docente, los instrumentos didácticos, la selección del alumnado y la historia de la didáctica han recibido menos atención en comparación con otros países.

Considerando las investigaciones de académicos chinos sobre este tema entre 2014 y marzo de 2024, nos proponemos compilar y analizar artículos utilizando la base de datos académica CNKI. Al igual que en el estudio anteriormente mencionado, se pretende limitar el alcance de la recopilación a los trabajos

[8] Las 10 revistas son:《中国科技翻译》,《上海翻译》,《东方翻译》,《广东外语外贸大学学报》,《北京第二外国语学院学报》,《民族翻译》,《天津外国语学院学报》,《外语教育》,《西安外国语学报学报》,《上海科技翻译》.

publicados en las principales revistas de CSSCI. Según la versión 2023-2024 del índice CSSCI, se identifican un total de 11 revistas en el campo de la filología extranjera[9].

Además, basándonos en la clasificación de temas de estudio propuesta por Wang Qian y Liu Heping (2015), y con una modificación menor (cambiando el tema de formación del docente por el más general de docente), nos proponemos organizar los trabajos en las siguientes 10 subcategorías: metodología de enseñanza, plan de estudios, desarrollo de competencias de interpretación, evaluación, materiales e instrumentos, historia de la didáctica, procesos de selección y prestación al alumnado, así como aspectos relacionados con el docente. Hemos recopilado estadísticas de los 209 artículos relevantes, cuyos resultados se presentan en la tabla siguiente.

[9] Las 11 revistas son: 《上海翻译》,《外国语》,《外语电化教学》,《外语教学》,《外语教学理论与实践》,《外语教学与研究》,《外语教育研究前沿》,《外语界》,《外语与外语教学》,《现代外语》,《中国翻译》.

Tabla 20. Estadísticas de artículos relacionados con la didáctica de la interpretación en las principales revistas de CSSCI de China

	Shanghai Journal of Translators [上海翻译]	*Journal of Foreign Languages [外国语]*	*Technology Enhanced Foreign Language Education [外语电化教学]*	*Foreign Language Education [外语教学]*	*Foreign Language Learning Theory and Practice [外语教学理论与实践]*	*Foreign Language Teaching and Research [外语教学与研究]*	*Foreign Language Education in China [外语教育研究前沿]*	*Foreign Language World [外语界]*	*Foreign Languages and Their Teaching [外语与外语教学]*	*Modern Foreign Languages [现代外语]*	*Chinese Translators Journal [中国翻译]*	Suma
Metodología de enseñanza	8		10				2	2	1		11	34
Plan de estudios	9	1	1	2		1	2	2			21	39
Desarrollo de competencias de interpretación	3		2	3	1			2	1	1	6	19
Evaluación de didáctica	1	1	1	2		1	1	7			6	20

Materiales de didáctica	6		1				1	1			4	13
Prestación del alumnado	4	1	6	4	2	3	2	3	4	1	7	37
Instrumentos de didáctica	3	2	10	2	1			2			8	28
Selección del alumnado					1				1		2	4
Docente	2			1			1	2			2	8
Historia de didáctica								2			4	6
Suma	36	5	31	14	5	5	9	23	7	3	71	209

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa, en primer lugar, que los temas más abordados, según el número de publicaciones, son los planes de estudios, la prestación de interpretación del alumnado y la metodología de enseñanza. Por otro lado, los temas menos investigados incluyen la selección del alumnado, la historia de la didáctica y el ámbito docente. Esto destaca los intereses predominantes en el campo de investigación chino y señala las áreas que requieren mayor atención académica. En segundo lugar, se ha identificado que las revistas *Foreign Language Learning Theory and Practice* (*外语理论教学与实践*) y *Modern Foreign Language* (*现代外语*) se enfocaron específicamente en la didáctica de la interpretación durante ciertos periodos de la última década, 2014-2021 y 2015-2017 respectivamente, y actualmente ya no publican trabajos relevantes en este campo. Como resultado, el número de trabajos publicados por estas revistas ocupa los últimos lugares. En tercer lugar, *Chinese Translators Journal* (*中国翻译*) es la revista que más ha contribuido al tema, con un total de 71 artículos publicados, lo que representa aproximadamente el 34 % del total.

A continuación, deseamos profundizar en el estado de la investigación de cada subcategoría, proporcionando ejemplos representativos.

En la metodología de enseñanza, los investigadores adoptan diversos enfoques y metodologías para analizar distintos contextos educativos. Por ejemplo, Yao Bin (2023) realiza un compendio de estudios desde 2001 hasta 2022 sobre el método de enseñanza basado en casos aplicado a la didáctica de la traducción e interpretación. Liu Chenchen y Feng Yajing (2019) exploran la enseñanza de interpretación entre chino y japonés a través de un enfoque orientado a la producción. Con el avance tecnológico, Li Xiaolong y Wang Mengjie (2018) investigan un nuevo modelo de didáctica de interpretación simultánea que integra a docentes, alumnado y la aplicación de reconocimiento de voz *iFlytek*, demostrando que esta tecnología puede incrementar significativamente la eficiencia en la práctica de interpretación. Hu Yanan y Wan Zhengfang (2018)

proponen, además, el modelo de aula invertida para abordar problemas comunes en la enseñanza de la interpretación, estructurado en tres dimensiones, como se muestra en la tabla a continuación. Incluyen el ejemplo de una sesión de toma de notas para ilustrar la eficacia del uso de plataformas tecnológicas educativas en la realización de tareas docentes fundamentales.

Tabla 21. El modelo de didáctica de aula invertida de Hu Yanan y Wan Zhengfang (2018)

<table>
<tr><th></th><th>Antes de la clase</th><th>En la clase</th><th>Tras la clase</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Profesorado</td><td>Creación de vídeo</td><td>Orientación a problemas</td><td>Seguimiento del proceso</td></tr>
<tr><td>Diseño didáctico</td><td>Creación de entorno</td><td>Evaluación multidimensional</td></tr>
<tr><td colspan="4">Plataforma tecnológica educativa</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Alumnado</td><td>Preparación autónoma</td><td>Investigación con pensamiento crítico</td><td>Uso integral</td></tr>
<tr><td>Intercambio en la plataforma</td><td>Investigación con cooperación</td><td>Extensión extraescolar</td></tr>
</table>

En la categoría del plan de estudios, el estudio titulado *Investigación y análisis del diseño curricular de los programas de grado en traducción e interpretación* realizado por Jiang Ping (2022), examina 55 programas formativos. Este trabajo clasifica los cursos especializados en tres grupos: teoría de la traducción e interpretación, conceptos básicos y habilidades prácticas en la traducción e interpretación, y cursos que incorporan elementos culturales chinos, analizando sus currículos de manera individualizada.

Investigaciones como las de Chen Jing y Wang Sisi (2022), Deng Xiaowen (2020) y Song Jing (2016) recurren a experimentos empíricos para ofrecer referencias y sugerencias que enriquezcan el diseño didáctico. Además, hay estudios que integran elementos ideológicos y políticos de China en el currículo, como los de Kang Zhifeng, Xiao Ting y Li Xiaqing (2023); Zhu Qiaolian (2022); y Zhang Ailing y Zhang Qiao (2022).

En cuanto al desarrollo de competencias de interpretación, Mu Lei y Zhang Rong (2023) se enfocan en una competencia específica raramente explorada: la interpretación en contextos militares. Establecen los objetivos, principios, métodos y utilidades para el desarrollo de una escala de competencias, proponiendo un marco teórico para la formación, selección y evaluación de intérpretes militares en China.

Zhou Jin y Chu Jun (2022) investigan las competencias esenciales para intérpretes y desarrollan un mecanismo de monitorización digital e inteligente para el seguimiento a largo plazo del desarrollo de estas habilidades, empleando tecnologías avanzadas como la evaluación inteligente basada en inteligencia artificial, reconocimiento de voz y análisis de corpus. Mu Lei, Shen Huizhi y Zou Bing (2017) analizan anuncios de empleo para intérpretes y traductores publicados por empresas globales de servicios lingüísticos, identificando los requisitos de calificación y las competencias clave demandadas, destacando una alta necesidad de intérpretes especializados en servicios médicos y un interés significativo en profesionales de lenguas menos comunes.

En el ámbito de la evaluación, el estudio de Deng Yi (2023) se basa en la teoría de la evaluación formativa del aprendizaje autorregulado fusionado (SRL, por sus siglas en inglés) propuesta por Andrade (2010), para examinar la validez consecuencial de la evaluación de interpretación dentro del contexto real de enseñanza. Este trabajo valida que dicha evaluación facilita que los estudiantes de interpretación comprendan mejor los criterios de evaluación, mejoren la precisión de su autoevaluación y su capacidad de reflexión, y desarrollen estrategias efectivas de autorregulación.

A la luz del papel transformador de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el panorama educativo actual, Chen Jing y Chen Pushun (2021) subrayan la imperiosa necesidad de investigar de manera sistemática la innovación en la evaluación de la interpretación asistida por la TIC, con objetivos tanto teóricos como pedagógicos. Abordando el concepto y las funciones de la

evaluación de la interpretación, estos autores se adentran en la innovación de la TIC, explorando temas variados, objetos integrales, medios virtualizados y métodos inteligentes para la evaluación.

En su artículo *Sobre la construcción y aplicación de la Escala de Competencias de Interpretación entre el chino y el inglés*, Wang Weiwei (2017) detalla el marco descriptivo de dicha escala, contemplando aspectos como la prestación general, la competencia estratégica, los conocimientos específicos y las características propias de la interpretación. Posteriormente, Wang profundiza en los métodos y procedimientos para construir una escala de interpretación y demuestra su aplicación práctica a través de casos de evaluación formativa en la enseñanza de la interpretación.

En el estudio de los materiales de enseñanza, Tao Youlan (2023) ofrece una revisión exhaustiva sobre el desarrollo y las características de la investigación en materiales didácticos de traducción e interpretación en China a lo largo de los últimos cuarenta años. Esta investigación destaca una notable evolución, partiendo de la descripción de experiencias personales y la evaluación subjetiva basada en un único par de idiomas inglés-chino, hacia un enfoque más integral. Esto incluye la incorporación de una mayor variedad de pares de idiomas, el uso más frecuente de métodos empíricos y un incremento en los estudios centrados en teoría.

Por su parte, Liu Chenxuan et al. (2023) aplican de manera innovadora las técnicas de aprendizaje automático, específicamente el modelo de preentrenamiento *RoBERTa*, para analizar y calificar la dificultad de los materiales didácticos de interpretación. Mediante el entrenamiento del sistema con 286 puntos de datos etiquetados y un conjunto adicional generado a través de la destilación del conocimiento y el aumento de datos, esta metodología promete facilitar la selección de materiales adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación.

Adicionalmente, Zhang Jiliang (2017) aporta a la clasificación de los materiales de formación en interpretación, basándose en la investigación existente y su experiencia docente. Identifica cuatro categorías principales: discursos en vivo en el aula, grabaciones de audio, grabaciones de vídeo y vídeos en línea. Cada una de estas categorías presenta características, ventajas y limitaciones únicas, lo que permite una selección más informada y efectiva de recursos didácticos.

En lo que respecta a la prestación del alumnado, Chen Liwen y Li Dandi (2020) llevan a cabo pruebas y cuestionarios entre 312 estudiantes de interpretación de cuatro universidades chinas, y analizan su desempeño utilizando modelos de ecuaciones estructurales en la plataforma Amos. Los resultados señalan que la deficiencia en la operación del conocimiento previo es la influencia más significativa sobre la deficiencia en la recuperación de memoria, y tiene un impacto negativo directo en la fidelidad de la interpretación.

Por su parte, Tang Fang (2020) estudia las prestaciones de 12 estudiantes frente a la misma tarea de interpretación consecutiva de inglés a chino, describiendo y discutiendo sistemáticamente el fenómeno de la autocorrección en sus prestaciones. Así, logra construir un marco de clasificación para dicho fenómeno, resumir las características de la autocorrección por parte de los estudiantes y ofrecer sugerencias para mejorar la fluidez expresiva, como enfocarse más en la mejora de competencias en la lengua A y emplear estrategias de corrección.

En cuanto a los instrumentos didácticos, varios investigadores se han enfocado en el uso de corpus. Lu Wei y Zhang Wei (2022) proponen la creación de una plataforma compartida en línea de corpus de interpretación entre chino e inglés, encargándose de estandarizar el procesamiento y la anotación, y de crear funciones como la búsqueda por clasificación, análisis de dificultad, explicación de estrategias y análisis de datos.

Huang Lihe y Wu Yun (2021) argumentan que el modelado de simulación puede beneficiar la enseñanza de la interpretación mediante la observación, el análisis y la extracción de datos de vídeos de interpretaciones en vivo y situaciones representadas en fragmentos de películas, que pueden ser analizados desde las perspectivas de los actores, las actividades y los sistemas. Además, este modelo proporciona un marco de análisis para la didáctica de la interpretación, sobre el cual se puede construir un corpus multimodal. Este corpus, a su vez, puede ayudar al alumnado a acumular experiencias multimodales para el aprendizaje de la interpretación.

En el ámbito de la selección de estudiantes, Xing Xin (2021) realiza una encuesta mediante cuestionario sobre las pruebas de aptitud para la interpretación en 21 programas de máster en traducción e interpretación en China. No solo comparte datos objetivos y autoevaluaciones, sino que también reflexiona sobre el contenido, los métodos y los efectos de estas pruebas, con el objetivo de mejorar la calidad en la formación de intérpretes. En el estudio de Zhang Wei y Liu Yubo (2023), que toma a estudiantes de máster en interpretación como sujetos, se realizan varias pruebas de aptitud que incluyen evaluación de la memoria lógica, la escala de ansiedad lingüística y la motivación de logro para explorar su validez predictiva. Los hallazgos subrayan la importancia de la prueba de recuento y la consideración de factores psicológicos en el proceso de selección.

Por otro lado, Zha Jianshe (2016) examina investigaciones previas sobre la aptitud para la interpretación y sus pruebas asociadas, comparando prácticas específicas en China y otros países. Este trabajo destaca por la creación de un modelo teórico para dichas pruebas y la propuesta de futuras líneas de investigación.

Respecto a la formación docente, Liang Weiling y Mu Lei (2020) analizan el proyecto de formación de profesores de interpretación de conferencias de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Ginebra.

Integrando la experiencia china, evalúan el diseño del proyecto de Ginebra desde su concepto hasta su implementación, destacando su modelo de formación centrado en el aprendizaje, sirviendo esto como referencia para la formación de docentes de interpretación en China.

Lü Bing (2018) revisa y analiza exhaustivamente la bibliografía sobre el profesorado de traducción e interpretación durante los últimos 20 años, clasificándola en cinco temas principales: la situación actual del profesorado, sus cualificaciones, competencias y conocimientos, las relaciones entre el profesorado y la direccionalidad de la interpretación y traducción, así como su formación.

Por su parte, Lu Xinchao (2016), basándose en la teoría del control adaptativo del pensamiento de Anderson (1992), propone el modelo *Practisearcher*, definiendo al docente de interpretación como una figura tridimensional experta en práctica, teoría y pedagogía.

Finalmente, basada en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), Wang Yong (2014) realiza una encuesta a 147 profesores de interpretación de 116 universidades chinas sobre sus motivaciones didácticas, revelando que la motivación extrínseca (por ejemplo, que se alinea con la especialidad del profesorado, enseña para cumplir con la carga docente requerida, le permite mejorar al profesorado sus propias competencias de interpretación y profundizar en sus investigaciones, la contribución al futuro profesional del alumnado le brinda gran satisfacción, etc.), predomina sobre la intrínseca (por ejemplo, que le apasiona la labor y enseña con genuina vocación, experimenta profunda satisfacción al resolver desafíos en clase, disfruta la flexibilidad para seleccionar materiales didácticos, etc.), y estableciendo una clara distinción entre ambas.

En lo que respecta a la historia de la didáctica, Yao Bin (2022b) emplea archivos históricos para examinar el desarrollo de las clases de traducción e interpretación entre chino y lenguas extranjeras, como el inglés, ruso y español,

que se iniciaron en la BFSU a mediados del siglo XX. Este análisis incluye el contexto histórico, los objetivos, el proceso formativo, así como el perfil del docente y del estudiantado. Las lecciones aprendidas revelan una estrecha relación entre la formación de intérpretes y las estrategias nacionales, destacando la exploración e innovación en los modelos didácticos.

Con el fin de ofrecer recomendaciones para el avance de la investigación en educación de traducción e interpretación en China, Mu Lei y Li Xixi (2019) examinan sus logros y carencias durante las últimas cuatro décadas. Para ello, analizan proyectos financiados por el Fondo Nacional de Ciencias Sociales y por el Ministerio de Educación de China en ciencias sociales, además de tesis doctorales y artículos de revistas académicas.

En su estudio *Diez años de educación en interpretación en China: reflexiones y perspectivas*, Liu Heping (2016) se enfoca en abordar los dilemas fundamentales de la didáctica en interpretación, los problemas existentes y cómo profundizar en las investigaciones sobre el modelo de formación aplicada para intérpretes, ofreciendo un resumen de la historia de dicha formación.

2.3.2. Tesis doctorales sobre didáctica de interpretación

Tras realizar una búsqueda en la plataforma china de artículos académicos CNKI con la palabra clave “didáctica de interpretación”, identificamos un total de 13 tesis doctorales. Aunque el ámbito de enseñanza de la interpretación se examina frecuentemente dentro del marco más amplio de la didáctica de traducción e interpretación, la particular complejidad que implica separar ambos campos nos lleva a concentrar nuestro análisis exclusivamente en aquellas tesis enfocadas en la interpretación. A continuación, presentamos una tabla que enumera las 13 tesis chinas sobre la enseñanza de la interpretación, reflejando así el estado actual y los enfoques predominantes en este campo de estudio.

Tabla 22. Tesis doctorales chinas sobre la didáctica de la interpretación

Autora/ Autor	Título de la tesis	Año	Universidad
Wan Hongyu	*A cognitive study of sight translation: with implications for undergraduate interpreting training*	2006	SISU
Sun Xu	*The relation between linguistic competence and interpreting competence during information processing in consecutive interpreting*	2010	SISU
Jia Dan	*A reflective approach to teacher development in interpretation classroom*	2010	SISU
Xu Han	*An empirical study of the skill-focused approach to undergraduate interpretation teaching for English majors*	2010	SISU
Zhu Jinping	*Tracking and comparison of interpreting competence and foreign language competence in conference interpreter training: an empirical study based on the consecutive phase*	2010	SISU
Su Wei	*Interpreting competence in the apprentice stage: an empirical study of China's undergraduates majoring in translation and interpreting*	2011	SISU
Yu Wenting	*Self-monitoring and self-repair patterns in consecutive interpreting: a corpus-based study on students' consecutive interpreting examination performance*	2012	SISU
Yang Liuyan	*Fluency development in English production of Chinese consecutive interpreting learners*	2012	SISU
Liu Meng	*Relationship between cognitive ability and consecutive interpreting competence: an empirical study based on MTI institutions in China*	2014	SISU
Chen Yu	*Process-oriented interpretation ability assessment: an empirical study aimed at undergraduate students*	2017	SISU
Shang Xiaoqi	*Predictive validity of retelling across languages in aptitude testing for interpreting*	2018	SISU
Li Yuanfei	*Étude empirique sur la directionnalité de l'interprétation pour un nouveau modèle de formation des interprètes de combinaison français-chinois dans le cadre du programme de MTI en Chine*	2019	SISU

Tan Liwen	*B language in conference interpreting: historical development, assessment criteria and their implication on interpreting training*	2022	SISU

En primer lugar, destacamos que la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, siendo la primera institución en ofrecer un programa de doctorado independiente en traducción e interpretación, alberga todas las tesis doctorales relacionadas con la enseñanza de la interpretación. Esto refleja su notable interés de investigación y su elevada capacidad productiva en este tema.

En segundo lugar, desde la aparición de la primera tesis doctoral en este campo en 2006 (Wan Hongyu, 2006), la producción anual alcanzó su punto más alto con cuatro tesis en 2010 y dos en 2012, para luego estabilizarse en aproximadamente una tesis por año, con excepción de los años 2013, 2015-2016 y 2020-2021. Esto sugiere que el interés investigativo en este ámbito alcanzó su pico entre 2010 y 2012, experimentando posteriormente una disminución en el número de tesis.

En tercer lugar, en cuanto a los pares de idiomas, solo una tesis se enfoca en la interpretación entre chino y francés (Li Yuanfei, 2019), mientras que las demás abordan el par chino-inglés, y se redactan en inglés. Esto evidencia que la investigación sobre la enseñanza de la interpretación chino-inglés predomina en los programas de doctorado en China, mostrando una notable escasez de estudios sobre otros pares de idiomas, especialmente entre chino y español, donde no se ha registrado ninguna tesis doctoral relacionada.

En cuarto lugar, respecto a los métodos de interpretación, seis tesis se centran en la interpretación consecutiva, dos en la interpretación simultánea y la traducción a la vista, respectivamente. En las cinco tesis restantes, el método de interpretación no se define específicamente. En términos de población objeto de estudio, siete tesis especifican que son estudiantes de posgrado en traducción e interpretación, y una destaca que los participantes son estudiantes de primer y

segundo año especializados en interpretación de conferencias (Zhu Jinping, 2010). Tres autores estudian al alumnado de máster en traducción e interpretación, y los grupos de investigación de los tres autores restantes son particularmente diversos, incluyendo expertos y principiantes para realizar análisis comparativos, estudiantes no especializados que toman clases de interpretación, y participantes en formaciones de traducción e interpretación de las Naciones Unidas.

Por último, once de las tesis son estudios empíricos que abordan una amplia gama de temas, como las competencias del alumnado, el desarrollo docente, la evaluación de la interpretación, la orientación de la interpretación, las pruebas de aptitud, la fluidez en la interpretación, entre otros.

2.4. Exámenes de acreditación de intérpretes en China

En 1995, el Gobierno Municipal de Shanghai estableció un examen para acreditar la capacitación de intérpretes, conocido como la Acreditación de Intérpretes de Shanghai (SIA, por sus siglas en inglés), el cual ha sido ampliamente reconocido por las empresas para la contratación de intérpretes (Wang y Mu, 2009: 276). Paralelamente, la BFSU desarrolló la prueba de acreditación nacional para traductores e intérpretes, y la Universidad de Xiamen introdujo el Certificado de Interpretación en inglés. Ante la necesidad de unificar criterios para la empleabilidad de los intérpretes, el Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social aprobó el sistema nacional de acreditación conocido como Prueba de Capacitación y Acreditación de Traductores e Intérpretes (CATTI, por sus siglas en inglés). Esta prueba, considerada un estándar nacional, evalúa y reconoce las competencias en traducción e interpretación de los participantes, siendo además la única prueba de idiomas incluida en el sistema nacional de cualificaciones profesionales de China, accesible a toda la sociedad[10].

[10] https://www.catticenter.com/cattiksjj/1394

Desde 2003, debido a una política del Ministerio de Educación, los programas de posgrado en Traducción e Interpretación (TI) dejaron de otorgar automáticamente la acreditación profesional a sus estudiantes, estableciendo que la superación del examen de CATTI representara la única acreditación oficial para intérpretes profesionales. Así, se exige a los estudiantes de máster en traducción e interpretación superar este examen de acreditación de cuatro niveles. En resumen, su importancia se refleja en los siguientes tres aspectos: es un certificado profesional que puede ser equivalente a profesor asistente en universidades; según las políticas del Ministerio de Educación, los estudiantes de maestría en esta especialidad deben aprobar el nivel II antes de graduarse; y se ha convertido en un requisito esencial o preferente para la contratación de traductores e intérpretes.

En relación específica con la interpretación entre chino y español, los exámenes correspondientes a los niveles I, II y III se han venido realizando en el segundo semestre de cada año desde 2006 y el primer semestre desde 2025. La principal diferencia entre estos niveles radica en sus objetivos: mientras los niveles II y III buscan evaluar la capacidad del candidato para llevar a cabo interpretaciones de dificultad media y media-alta respectivamente, el nivel I se enfoca en habilidades de interpretación de mayor complejidad, incluyendo la gestión de situaciones importantes y la resolución de problemas avanzados. Otra distinción importante se encuentra en las materias evaluadas: los niveles II y III comprenden aptitud en “lengua española” y “práctica de interpretación consecutiva”, mientras que el nivel I se centra únicamente en esta última. Además, los estudiantes de máster en traducción e interpretación pueden estar exentos de la primera prueba de aptitud. Finalmente, con excepción del segundo examen del nivel III, que tiene una duración de 30 minutos, el tiempo asignado para todas las demás pruebas es de 60 minutos.

Tabla 23. Prueba de Aptitud para la lengua española para los niveles II y III del examen CATTI entre chino y español

Tipo de tarea	Volumen de pregunta	Puntuación total
Preguntas de verdadero o falso tras escuchar un texto	15	15
Preguntas de opciones múltiples tras escuchar un texto con oraciones cortas	15	15
Comprensión de texto tras escucharlo	15	30
Resumen	Escuchar un material de audio en español de cerca de tres minutos y escribir un resumen en chino (nivel III) /español (nivel II) (no menos de 300 palabras)	40

Tabla 24. Prueba de práctica de interpretación consecutiva para el nivel III del examen CATTI entre chino y español

Tipo de tarea	Volumen de pregunta	Puntuación total
Interpretación de diálogo entre chino y español	Dos diálogos de diferentes direcciones de interpretación sobre diferentes temas, con unas 350 palabras en total	30
Interpretación consecutiva directa	Una grabación de audio en español de unas 400 palabras	35
Interpretación consecutiva inversa	Una grabación de audio en chino de unas 400 palabras	35

Tabla 25. Prueba de práctica de interpretación consecutiva para los niveles I y II del examen CATTI entre chino y español

Tipo de pregunta	Volumen de pregunta	Puntuación total
Interpretación consecutiva directa	Dos grabaciones de audio en español de 1000-1200 palabras (nivel II) / cerca de 1000 palabras (nivel I)	50

Interpretación consecutiva inversa	Dos grabaciones de audio en chino de 1000-1200 palabras (nivel II) / cerca de 1200 palabras (nivel I)	50

Según datos publicados sobre los exámenes de CATTI entre chino y español de los niveles II y III en 2010, se registró que 31 candidatos para el nivel III, de los cuales 25 se presentaron al examen y solo 6 lo aprobaron, resultando en una tasa de aprobación del 24 %. Para el nivel II, se registraron 36 candidatos, 29 participaron en el examen y 3 lograron aprobar, lo que corresponde a una tasa de aprobación del 10,34 %.

La información proporcionada por la cuenta oficial de CATTI en *WeChat* indica que, en 2020, la tasa de aprobados para el nivel I fue del 25 %, mientras que para el nivel III fue ligeramente superior, alcanzando el 26,12 %. Las tasas de aprobados para el nivel II se diferenciaron entre candidatos exentos de una materia, con un 28 %, y otros candidatos, con un 25 %.

En 2021, la tasa de aprobados para el primer nivel se mantuvo estable en 25 %. Para el segundo nivel, las tasas fueron del 37,93 % para candidatos exentos de una materia y del 12,77 % para otros candidatos. La tasa de aprobados para el nivel III disminuyó levemente a 20,66 %.

Estos datos sugieren que la tasa de aprobados ha fluctuado entre el 20 % y el 30 % en los últimos años, mostrando una preferencia por estudiantes de programas de máster en Traducción e Interpretación (TI). No obstante, la falta de información detallada sobre el número de participantes en los exámenes y la proporción de estudiantes de máster en TI impide realizar un análisis más profundo sobre la relación entre estas tasas de aprobados y la formación de posgrado en interpretación.

2.5. Grado en Interpretación en universidades chinas

En la actualidad, entre las universidades chinas, solamente existe el programa de grado en interpretación entre chino e inglés. A causa de la falta de un marco curricular común a nivel nacional, las facultades y/o escuelas de Traducción e Interpretación (TI) en China se encargan de diseñar su propio plan de estudios (Xiao Weiqing, 2012: 97).

No obstante, existen ciertos parámetros que suelen seguirse, según Zhong Weihe (2011): en los primeros dos años se enfocan en la introducción a la disciplina, mientras que en el tercer y cuarto año se centran en la especialización y adquisición de competencias específicas. El programa de grado completo debería alcanzar entre 2800 y 3000 horas de estudio, de las cuales al menos 900 horas estarían dedicadas a asignaturas de especialización en interpretación. Además, el currículo debe incluir un mínimo de 82 créditos en asignaturas obligatorias y 32 créditos en optativas, abarcando áreas como la interpretación consecutiva, interpretación de enlace e interpretación especializada.

Una encuesta general realizada por Wang y Mu (2009: 271) a universidades que ofrecen este programa revela que generalmente se abordan tres aspectos fundamentales: el desarrollo de la competencia bilingüe, con cursos tanto en la segunda lengua (cubriendo pronunciación, gramática, comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura) como en mandarín (incluyendo chino tradicional y moderno); la práctica en traducción e interpretación, que incluye, por ejemplo, interpretación consecutiva y práctica de interpretación basada en temas; y cursos que proporcionan conocimientos en dominios relevantes, tales como una visión general de los países del idioma objetivo, su cultura y literatura.

Los autores también destacan tres factores que especifican la didáctica de la TI en China: en primer lugar, a diferencia de los estudiantes europeos, los estudiantes de lengua A chino generalmente no tienen la ventaja del bilingüismo o multilingüismo, lo que subraya la necesidad de mejorar su competencia en la

lengua extranjera. En segundo lugar, a diferencia de la tradición occidental, que favorece la interpretación directa, en China se espera que los intérpretes trabajen en ambas direcciones lingüísticas, aumentando así las exigencias sobre su competencia en la segunda lengua. Por último, las diferencias entre los idiomas chino y occidentales justifican la inclusión en el currículo de componentes específicamente orientados a abordar problemas relacionados con pares de lenguas concretos.

2.5.1. Universidades chinas con programas mejor calificados de Grado en Traducción e Interpretación

En junio de 2023, *Ruanke*, una reconocida agencia de evaluación de la educación superior, lanzó oficialmente su *Ranking de especialidades de las universidades chinas 2023*, abarcando un total de 787 especialidades. Esta clasificación se distingue por ser la más extensa y con el mayor número de especialidades evaluadas hasta la fecha en China. El sistema de evaluación empleado por *Ruanke* incluye cinco categorías principales: condiciones de la universidad, apoyo disciplinario, calidad de los estudiantes, tasas de empleo y condiciones específicas de la especialidad. Basándose en estos criterios, las especialidades se clasifican en 6 niveles, desde A+ hasta D.

Dentro de la especialidad de traducción e interpretación, que abarca 157 universidades, seis instituciones han alcanzado la calificación más alta, A+. Estas son: la Universidad de Zhejiang, la Universidad de Fudan, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y la Universidad de Shandong. Este reconocimiento subraya la excelencia y el liderazgo de sus programas de Traducción e Interpretación (TI) a nivel nacional. A continuación, procederemos a presentar de manera detallada los proyectos específicos de TI de cada una de estas destacadas universidades.

2.5.1.1. La Universidad de Zhejiang (ZJU)

El programa de Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Zhejiang, impartido en la Escuela de Estudios Extranjeros, se enfoca en formar profesionales internacionales altamente competentes en diversos ámbitos como la cultura, la diplomacia, el periodismo, el turismo, el derecho, la economía, el comercio y la literatura. Este programa prepara a los graduados para roles significativos en organizaciones internacionales, empresas multinacionales y agencias gubernamentales, así como para la continuación de estudios avanzados en áreas relevantes.

El currículo se estructura en cuatro categorías principales:

1. Cursos Principales de la Especialidad: Se incluyen asignaturas como introducción a los estudios de traducción e interpretación, escucha e interpretación, interpretación consecutiva e interpretación de enlace en el segundo año; y temas como interpretación temática y una introducción a la interpretación simultánea en el tercer año.
2. Cursos Transversales de Disciplinas o Sectores: Estos cursos abarcan áreas específicas como interpretación de exposiciones, interpretación de noticias e interpretación comercial.
3. Seminarios Especiales y Conferencias: Se ofrecen talleres y conferencias especiales sobre traducción e interpretación, combinando áreas como interpretación y psicología.
4. Cursos Obligatorios de Educación General: Incluyen lectura intensiva de clásicos chinos, historia de los intercambios culturales entre China y Occidente, y obras clásicas del pensamiento occidental.

Además, el programa destaca por un módulo de interpretación opcional impartido en el tercer y cuarto año, que cubre temas como toma de notas para

interpretación, preparación para el examen CATTI, interpretación comercial y de conferencias, práctica de interpretación, así como interpretación de una tercera lengua (lengua C).

En resumen, la singularidad del plan de estudios de la ZJU no solo radica en su clasificación detallada de temas y la inclusión de preparación para el examen de acreditación CATTI y la interpretación de una tercera lengua, sino también en su enfoque transdisciplinario, evidenciado en cursos que combinan interpretación con psicología cognitiva.

2.5.1.2. La Universidad de Fudan (FUDAN)

Respondiendo a la demanda nacional de intérpretes y traductores cualificados, el Colegio de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Fudan estableció el Departamento de Traducción e Interpretación en 2004, recibiendo estudiantes en la especialidad de traducción e interpretación inglés-chino desde el otoño de 2005. En 2006, el departamento fue reconocido como una de las primeras instituciones piloto del país para fundar oficialmente la especialidad de grado en traducción e interpretación, comprometiéndose a formar traductores e intérpretes no solo competentes en sus disciplinas, sino también dotados de pensamiento crítico.

Desde 2021, la universidad implementa el innovador sistema de formación de grado *2+X*, basado en los principios de matrícula a gran escala, educación general, formación especializada y desarrollo diversificado. El modelo "2" integra la educación general con la formación especializada, mientras que "X" permite vías de desarrollo diversificadas, como avance en la especialidad, desarrollo interdisciplinario, innovación y emprendimiento, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes[11]. En este marco, para la especialidad

[11] https://jwc.fudan.edu.cn/61/fc/c27274a352764/page.htm

de traducción e interpretación, se requieren 39 créditos de educación general, 81 créditos de formación especializada y 36 créditos de desarrollo diversificado[12].

Los cursos directamente relacionados con la interpretación incluyen, en el módulo de educación especializada, asignaturas como escucha, habla e interpretación, tácticas de interpretación entre chino e inglés, interpretación consecutiva y una introducción a la interpretación simultánea, además de traducción, interpretación y especulación, y teoría y estrategia de traducción e interpretación. En el módulo de desarrollo diversificado se ofrecen cursos de avance en la especialidad como interpretación comercial, taller de interpretación, práctica de interpretación, la profesión y la ética de los intérpretes y la interpretación de conferencias de la ONU.

El departamento se distingue no solo por su diseño de cursos innovadores, como la lectura seleccionada de chino antiguo y la combinación de traducción, interpretación y especulación, sino también por el énfasis del pensamiento crítico, las estrategias de interpretación, y los aspectos profesionales y éticos de la carrera de intérprete.

2.5.1.3. La Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU)

La Escuela de Estudios Ingleses de la universidad juega un papel crucial en el reclutamiento de estudiantes para dos trayectorias académicas distintas: una especialización en traducción e interpretación y un innovador programa de doble titulación que une la traducción e interpretación con la administración de empresas. La primera especialidad está diseñada para formar intérpretes y traductores bilingües y multilingües de alto nivel. Entre las asignaturas obligatorias se encuentran la introducción a la traducción e interpretación, la

[12] https://jwc.fudan.edu.cn/_upload/article/files/a6/bf/b993a5944690a3030d0426b08f35/4bceddb3-2629-47b9-ac43-63ce72cda0d4.pdf

interpretación de enlace y la interpretación consecutiva, mientras que asignaturas como la interpretación política, comercial y simultánea son optativas.

Por otro lado, la segunda especialidad busca desarrollar profesionales integrales, capacitados tanto en las disciplinas culturales como en las científicas, desafiando el enfoque tradicional de los programas de TI que se centran principalmente en habilidades lingüísticas. Iniciado en 2021, este programa mantiene el 85 % del currículo de la especialidad en traducción e interpretación e incorpora un tercio de cursos especializados en administración de empresas[13].

2.5.1.4. La Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (GDUFS)

Desde su inicio en 1978 en la formación de traductores e intérpretes, la GDUFS ha sido un referente en el ámbito de la TI en China. En 1997, se distinguió por establecer la primera facultad de traducción e interpretación del país, la cual se transformó en la Escuela de Estudios de Interpretación y Traducción en 2005, marcando el inicio de la primera institución china en ofrecer un sistema completo de formación en TI que abarca desde el grado hasta el doctorado. En 2010, la GDUFS albergó la secretaría del Grupo de Colaboración Didáctica de la Especialidad en TI del Ministerio de Educación y, en 2014, lideró la creación del estándar nacional para la calidad de la enseñanza de TI a nivel de grado. Para 2019, la universidad estableció seis centros de investigación y bases educativas para la práctica en TI, incluyendo áreas como la interpretación educativa y la TI aplicada a los servicios públicos médicos[14].

La GDUFS ofrece tres innovadores programas de Grado en Traducción e Interpretación:

[13] http://www.ses.shisu.edu.cn/9f/4b/c8659a106315/page.htm
[14] https://sits.gdufs.edu.cn/xygk/xyjj.htm

1. Traducción e Interpretación: Incluye una clase de innovación enfocada en organizaciones internacionales, reflejando el compromiso de la universidad con la formación de profesionales capacitados para actuar en el ámbito global.

2. Traducción e Interpretación + Ciencias de la Computación: Desarrollado en cooperación con la Universidad Politécnica de Macao, este programa interdisciplinario permite a los estudiantes cursar parte de sus estudios en ambas universidades, combinando TI con tecnología avanzada.

3. Filología Inglesa + Traducción e Interpretación: Este programa permite a los estudiantes, después de dos años de formación intensiva en habilidades lingüísticas en inglés, elegir entre varias especializaciones, incluida la traducción e interpretación avanzadas.

El currículo para el Grado en Traducción e Interpretación abarca una base de educación general y se especializa en conocimientos y competencias lingüísticas, traducción e interpretación, y campos relacionados, junto con prácticas y un proyecto final de grado. Destacan cursos obligatorios y optativos que cubren desde los fundamentos de la interpretación y la interpretación consecutiva y la de conferencia, hasta talleres temáticos y gestión de proyectos en TI[15].

El programa "Traducción e Interpretación + Ciencias de la Computación" comparte similitudes curriculares con el de Traducción e Interpretación, destacando la flexibilidad y la integración interuniversitaria[16]. Por otro lado, el programa de "Filología Inglesa + Traducción e Interpretación" ofrece una diversidad de cursos optativos en interpretación, desde técnicas de interpretación consecutiva hasta interpretación de política y diplomacia, enfatizando la personalización del aprendizaje a partir del tercer año[17].

En resumen, los programas de Traducción de Interpretación de la GDUFS se caracterizan por su diversidad formativa, la autonomía de elección del alumnado

[15] https://zs.gdufs.edu.cn/info/1012/1405.htm
[16] https://www.gdufs.edu.cn/info/1373/60091.htm
[17] https://felc.gdufs.edu.cn/info/1028/6352.htm

después de una sólida formación básica y la integración de disciplinas interdisciplinarias, marcando la diferencia en la educación superior de traducción e interpretación en China.

2.5.1.5. La Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU)

En la BFSU, la Escuela de Inglés y Estudios Internacionales alberga el departamento encargado de los programas de grado en Traducción e Interpretación. La facultad, pionera en el país, fue fundada en 2007 y ofrece dos especialidades: Traducción e Interpretación, y Traducción e Interpretación Avanzadas en Diplomacia y Asuntos Exteriores[18].

Durante los primeros dos años del programa de cuatro años, los estudiantes de ambas especialidades cursan materias obligatorias diseñadas para fortalecer sus competencias esenciales y conocimientos básicos sobre los países del idioma objetivo, incluyendo debate, lectura crítica, escritura en diversos estilos, gramática, pronunciación y fonética, y lingüística contrastiva chino-inglés, todo en inglés. En los dos años siguientes, se intensifica la práctica en diversos modos de interpretación y temas de traducción escrita. Además, los estudiantes tienen la opción de elegir cursos en inglés en cinco áreas: práctica de traducción, literatura inglesa, lingüística y lingüística aplicada, sociología y estudios culturales, y estudios de países y regiones. Dentro de estos, solo la "interpretación intermedia" en el tercer semestre está directamente vinculada con la interpretación, ofreciendo 2 créditos y 32 horas de enseñanza. El programa también incluye oportunidades para estudios de corto plazo en universidades angloparlantes y prácticas en instituciones públicas y medios de comunicación en Beijing.

Además, la especialidad en Traducción e Interpretación introduce la formación básica en interpretación en el segundo año, con un módulo obligatorio

[18] https://seis.bfsu.edu.cn/info/1076/5111.htm

que incluye cuatro asignaturas, cada una de 2 créditos y 32 horas. Este módulo comprende una introducción a la interpretación, clases principiantes de interpretación consecutiva tanto de inglés a chino como de chino a inglés, y una clase avanzada de interpretación consecutiva. Para acceder a la clase avanzada, se requiere una calificación mínima de 70 puntos en las clases principiantes.

Por otro lado, la especialidad en Traducción e Interpretación enfocada en diplomacia comienza su formación en interpretación en el tercer año. El 5º semestre incluye una asignatura de interpretación de inglés a chino, y el 6º semestre abarca interpretación de chino a inglés y de conferencias, cada una con 2 créditos y 32 horas, sumando un total de 6 créditos en interpretación, 2 menos que la especialidad general.

2.5.1.6. La Universidad de Shandong (SDU)

Desde 1930, la especialidad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Shandong comenzó a forjar su camino bajo el departamento de Lenguas Extranjeras, con la participación de eruditos reconocidos que establecieron una base sólida para su futuro desarrollo. Hoy en día, el programa se estructura siguiendo el modelo de "formación en lenguas extranjeras + competencias de traducción e interpretación + conocimientos profesionales", proporcionando una formación integral y adaptada a las necesidades actuales del mercado laboral y el ámbito académico.

Las asignaturas dentro de la especialidad se dividen en varias categorías para garantizar una formación completa y especializada:

1. Asignaturas Obligatorias Básicas: Estas sientan las bases del programa, incluyendo la práctica básica de traducción e interpretación (TI), esenciales para introducir a los estudiantes en el campo.

2. Asignaturas Obligatorias Principales: Dirigidas a profundizar en habilidades y conocimientos específicos, como escucha e interpretación, interpretación de enlace, y uso de herramientas por intérpretes y traductores.

3. Asignaturas Optativas de Selección Limitada: Ofrecen especialización en áreas concretas, como la interpretación temática, consecutiva y simultánea, permitiendo a los estudiantes afinar sus competencias según sus intereses y objetivos profesionales.

4. Asignaturas Optativas de Selección Voluntaria: Incluyen temáticas innovadoras como Introducción a Python y la traducción e interpretación automática, abriendo caminos hacia la integración de tecnologías avanzadas en el ámbito de la TI[19].

2.5.2. Asignaturas de interpretación entre chino y español en los programas de grado en universidades chinas

Según el ranking de la especialidad de Filología Hispánica de 2023, publicado por *Ruanke* y mencionado anteriormente, la Universidad de Beijing (PKU) y la Universidad de Zhejiang (ZJU) son las únicas que alcanzan el nivel más alto de A+, seguidas por 7 instituciones en el segundo grado de A: la SISU, la BFSU, la FUDAN, la Universidad de Nanjing (NJU), la Universidad de Economía y Negocios Internacionales (UIBE), la GDUFS, la Universidad Renmin de China (RUC) y la Universidad de Sun Yat-sen (SYSU). El siguiente nivel B+ contiene 22 universidades, entre las que se clasifican en los primeros 6 puestos la Universidad de Estudios Extranjeros de Sichuan (SISU[21]), la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (BISU), la Universidad de Lenguas y Culturas de Beijing (BLCU), la Universidad Normal de la Capital (CNU), la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (XISU) y la XMU. Además,

[19] https://www.flc.sdu.edu.cn/info/1166/13758.htm

el nivel B abarca 20 universidades, incluyendo la Universidad Normal de Fujian (FJNU).

En resumen, en este apartado, nos proponemos citar estas 16 universidades con calificaciones más altas, más la FJNU, donde la autora trabaja, como referencia para realizar una presentación de las situaciones básicas de la asignatura de interpretación entre chino y español en sus programas. Sin embargo, las informaciones pertinentes publicadas en línea por las universidades son limitadas en diferentes grados. Por ejemplo, para las universidades de NJU, GDUFS, SYSU, y SISU[21], no tenemos acceso a sus planes detallados de formación, sino solo presentaciones breves. En consecuencia, la próxima presentación se basa únicamente en la información que somos capaces de conseguir.

En diferentes programas del Grado en Filología Hispánica, varía la denominación de la asignatura de interpretación. Siete de catorce programas optan por el nombre “Interpretación de español”, uno por “Interpretación”, uno por “Interpretación (español)”, uno por “Formación de simulacro de interpretación de conferencias”, y dos por “Teoría y práctica de interpretación de español”. Las últimas tres denominaciones parecen más detalladas que las anteriores.

Estos nombres omiten casi uniformemente la información sobre la otra lengua del par de idiomas de interpretación, el chino, posiblemente porque estas universidades chinas asumen que esta información, siendo universalmente conocida, no necesita reflejarse en el nombre. Solo la PKU y la BLCU especifican completamente el par de idiomas entre chino y español, con denominaciones como “Interpretación entre chino y español” e “Interpretación (de ambas direcciones entre chino y español)”.

Además, cabe detallar algunos casos específicos: la BISU divide sus asignaturas en dos temas, comercio y diplomacia, lo cual se refleja en sus

nombres, “Interpretación comercial de español” e “Interpretación diplomática de español”. La UIBE, por su parte, ofrece dos asignaturas relacionadas con la interpretación. En el quinto semestre, los estudiantes tienen un curso básico denominado simplemente “Interpretación (español)”, mientras que en el séptimo semestre cursan una asignatura experimental y avanzada denominada “Formación de simulacro de interpretación de conferencias (español)”.

En segundo lugar, esta asignatura se determina de manera distinta en diversas categorías, dependiendo de la estructura curricular y la filosofía educativa de cada institución. Algunas universidades consideran que se centra en el conocimiento teórico, mientras que otras la orientan hacia el desarrollo de habilidades prácticas. La mitad de las instituciones, es decir, siete universidades, la consideran un curso obligatorio. Entre estas se incluyen la PKU, ZJU, UIBE, RUC, CNU y FJNU, de las cuales la PKU y la UIBE la designan adicionalmente como “básica”. En la NJU y la GDUFS, es un curso optativo; en la NJU, se ubica en el módulo de desarrollo de competencias.

En la XMU, la asignatura se divide en dos partes: en el sexto semestre, la primera parte es obligatoria y central, con un crédito; en el séptimo semestre, la segunda parte se convierte en optativa, también con un crédito, y está destinada a los estudiantes que eligen la dirección de traducción e interpretación. Las otras cuatro universidades definen este curso sin especificar su carácter obligatorio u optativo, lo que depende de sus propios sistemas de diseño de cursos. Por ejemplo, en la SISU, que ofrece dos orientaciones en la especialidad de Filología Hispánica (una centrada exclusivamente en la filología y otra que combina la filología con la administración de empresas), el curso de interpretación se clasifica en la misma categoría de formación, pero con diferentes modelos: para la pura especialidad de Filología Hispánica, se encuentra en el modelo de traducción e interpretación, paralelo a los de competencias lingüísticas y de condiciones de los países hispanohablantes; en contraste, para la especialidad combinada, se ubica en el modelo de competencias lingüísticas, paralelo al de

administración de empresas. En la FUDAN, se considera un curso avanzado dentro del modelo de desarrollo diversificado; en la BISU, se determina simplemente como un curso central; y en la XISU, se considera formación en habilidades prácticas.

En tercer lugar, en cuanto al tiempo de impartición, cuatro universidades programan este curso solo para el segundo semestre del tercer año, mientras que cinco lo programan para los semestres sexto y séptimo. Estos dos diseños suman el 69,2 % del total, lo que indica que son más comunes en las especialidades de Filología Hispánica. Además, en la NJU y la BLCU, la asignatura se extiende a los últimos tres semestres. Un caso particular es el de la CNU, donde la asignatura se imparte desde el primer hasta el último año. En los primeros cuatro semestres, se denomina "Interpretación básica de español", comenzando con la interpretación de palabras y oraciones simples. En los últimos cuatro semestres, se titula "Interpretación de español", avanzando hacia la interpretación de segmentos más extensos. En la mayoría de las universidades, este curso otorga 2 créditos por semestre.

El resultado de la encuesta realizada por Feng Lu (2021: 15) en 40 universidades chinas con esta especialidad coincide con nuestros hallazgos. Solo dos universidades imparten interpretación entre chino y español en el primer o segundo año. Veinticuatro universidades la ofrecen en el tercer año y once en el último año. Según las respuestas de los profesores responsables de esta asignatura en seis universidades de Beijing (PKU, BFSU, BISU, BLCU, UIBE y CNU) en la entrevista dirigida por Gao Bo (2018: 214), la mayoría está de acuerdo con la impartición en el séptimo semestre, considerando que la interpretación requiere el uso sintetizado de todos los conocimientos de lengua aprendidos en los tres años anteriores y un alto nivel de la segunda lengua. Sin embargo, la insuficiente competencia en español puede obstaculizar la formación y afectar negativamente el resultado del aprendizaje, ya que la corrección de errores lingüísticos ocuparía demasiado tiempo de clase. Mientras tanto, el 75 %

de los alumnos encuestados prefieren empezar el estudio de interpretación más temprano, en el tercer, cuarto o quinto semestre, a diferencia del estado actual. Esto refleja su entusiasmo por la asignatura y puede servir como referencia para el futuro diseño curricular de las universidades, considerando tanto el obstáculo que representa la habilidad insuficiente en el aula como el deseo de los estudiantes de comenzar antes con la interpretación.

En cuarto lugar, respecto al crédito otorgado al curso, 11 de las instituciones educativas le asignan dos créditos por semestre. Por ejemplo, en la CNU, la clase de interpretación dura 8 semestres, acumulando un total de 16 créditos. En cambio, en la SISU y la XMU, el curso concede un crédito, lo que refleja un menor peso de la interpretación en sus estructuras curriculares. Además, en la BLCU, el curso otorga dos créditos en el tercer año, pero se reduce a un crédito en el cuarto año.

En quinto lugar, los planes de formación definen las horas de clase de diferentes maneras. Cinco universidades establecen dos horas semanales de clase (el total de horas varía según el número de semanas de enseñanza), mientras que ocho universidades especifican un total de horas de clase entre 18 y 256 horas, lo que equivale a entre 1 y 2 horas semanales. Esto refleja distintos niveles de atención y dedicación a la asignatura por parte de las instituciones. Asimismo, para los encuestados en la investigación de Gao Bo (2018), el 53 % de los alumnos, es decir, más de la mitad, desea aumentar la cantidad de horas, mientras que la mayoría de los profesores está satisfecha con el arreglo actual. No obstante, consideran también la opción de incrementar la cantidad total de horas de clase y distribuirlas a lo largo de la semana para evitar la sobrecarga de los alumnos en cada sesión.

En la siguiente tabla se presentan en detalle las situaciones básicas de las 14 universidades chinas mencionadas como referencia de estudio.

Tabla 26. Descripción general del curso “interpretación entre chino y español” en catorce universidades chinas

Universidad	Nombre	Semestre	Tipología	Crédito/hora de clase en total
PKU	Interpretación entre español y chino (*西汉口译*)	6, 7	Asignatura básica obligatoria de especialidad	4/2 (por semana)
BSFU	Interpretación de español (*西班牙语口译*)	7, 8	Asignatura central, asignatura de orientación de formación	4/64
ZJU	Interpretación de español (*西班牙语口译*)	7	Asignatura obligatoria de especialidad	2/2 (por semana)
SISU	Interpretación de español (*西班牙语口译*)	7	Asignatura del modelo de traducción e interpretación o de competencias lingüísticas de la categoría de orientación de formación	1/18
FUDAN	Interpretación de español (*西班牙语口译*)		Asignatura avanzada de especialidad del modelo de desarrollo diversificado	2/2 (por semana)
NJU	Interpretación de español/ (*西班牙语口译/文化口译理论与实践（汉西互译*）)	6, 7, 8	Asignatura optativa del módulo de desarrollo de competencias	6/2 (por semana)
UIBE	Interpretación/ Formación en simulacro de interpretación de conferencias (español) (*口译/会议口译模拟实训（西*）)	5, 7	Asignatura básica obligatoria de la disciplina, asignatura experimental	4/64
RUC	La teoría y la práctica de la interpretación de español (*西班牙语口译理论与实践*)	6, 7	Asignatura obligatoria	4

BISU	Interpretación comercial/diplomática de español (*西班牙语商务口译、外交口译*)	6, 7	Asignatura central	4/68
BLCU	Interpretación (de ambas direcciones entre chino y español) (*口译（汉西双向）*)	6, 7, 8	Asignatura optativa	5/86
CNU	La interpretación básica de español, La interpretación de español (*西班牙语口译基础、西班牙语口译*)	1-8	Asignatura obligatoria	16/256
XISU	Interpretación (*口译*)	6, 7	Asignatura de habilidades del módulo de especialidad	4/36
XMU	Interpretación de español (*西班牙语口译*)	6, 7	Asignatura obligatoria y central de especialidad; asignatura optativa de la dirección de traductología	2/72
FJNU	La teoría y la práctica de la interpretación de español (*西班牙语口译理论与实践*)	7	Asignatura obligatoria y central de especialidad y de conocimientos profesionales	2/2 (por semana)

2.5.2.1. Objetivos

Según el *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (Xibanyayu Zhuanye Jiaoxue Dagang Bianxiezu[20], 2000): los alumnos del cuarto curso deben tener la capacidad de desempeñar el cargo de intérprete en las ocasiones como visitas guiadas, exposiciones, conferencias simples, etc.

En la sección *Descripción de las asignaturas centrales*, se define con precisión el objetivo didáctico de *La teoría y práctica de la interpretación chino-español* (Jiaoyubu gaodeng xuexiao waiguo yuyan wenxue lei zhuanye jiaoxue zhidao weiyuanhui deng[21], 2022: 103):

Este curso está diseñado para desarrollar la competencia de interpretación directa e inversa en los estudiantes. A lo largo del curso, se espera que los alumnos comprendan las teorías básicas, así como las estrategias y técnicas comunes de interpretación; adquieran un conocimiento profundo del idioma y la cultura, y desarrollen una capacidad de expresión oral fluida; cultiven habilidades de memoria, inferencia lógica y adaptabilidad en diversas situaciones; fomenten el interés por los acontecimientos actuales, y sean capaces de presentar y explicar oralmente temas de actualidad. Asimismo, se les prepara para ser competentes en tareas cotidianas de interpretación, tales como la asistencia en eventos de asuntos exteriores, labores de guía turístico, participación en conferencias generales y negociaciones comerciales.

Según la información publicada, las universidades PKU, ZJU, SISU, FUDAN, NJU, UIBE, GDUFS, RUC, BISU, BLCU, CNU, SISU2, XMU y FJNU mencionan en sus objetivos de formación o requisitos de graduación de la especialidad la necesidad de disponer de sólidas competencias profesionales en interpretación para el futuro laboral. La UIBE destaca la capacidad de realizar

[20] El Grupo de redacción del programa de estudios de la especialidad de filología española (escrito en *pinyin*, sistema de transcripción fonética china).
[21] La Comisión de asesoramiento docente para especialidades de lenguas extranjeras en educación superior del Ministerio de Educación et al. (escrito en *pinyin*, sistema de transcripción fonética china).

tareas de interpretación de manera correcta y fluida como un requisito de competencia para la graduación; la BISU lo describe como la adquisición de un cierto nivel de competencia en interpretación; y la CNU exige que los alumnos posean competencias sobresalientes en interpretación al graduarse. Solo la BLCU detalla en línea específicamente el objetivo de esta asignatura: se trata de formar competencias de interpretación bidireccional entre español y chino para satisfacer las necesidades profesionales en futuros trabajos relacionados con los intercambios internacionales.

Según el estudio de Gao Bo sobre el objetivo de esta asignatura (2018: 216-217), en las universidades PKU, BFSU, BLCU y CNU, el objetivo consiste en establecer una base sólida mediante la enseñanza de habilidades de interpretación y la mejora del dominio del español, de modo que los estudiantes sean competentes para realizar tareas de interpretación en su carrera futura. La BISU espera tanto elevar el nivel de expresión en chino y español como satisfacer las necesidades profesionales. La investigadora también está de acuerdo en que el objetivo principal de la asignatura debe ser la enseñanza de habilidades de interpretación. Sin embargo, teniendo en cuenta la gran dificultad que supone la insuficiente competencia lingüística en español, es imprescindible asegurar que, antes de cursar esta asignatura, los estudiantes estén mejor preparados con otras asignaturas básicas de lengua, como comprensión auditiva, expresión oral y lectura intensiva. En la asignatura de interpretación, el objetivo principal se complementa con la mejora del nivel de la lengua B[22].

En la Universidad de FJNU, donde trabaja la autora, el programa de enseñanza de la versión 2020 para la especialidad de Filología Hispánica otorga a la asignatura de interpretación una posición destacada como un curso obligatorio y central de la especialidad. Este curso es esencial para cumplir con el requisito de graduación, que incluye dominar los conocimientos básicos y las teorías

[22] Según la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias, utilizamos el término lengua B para referirse a la lengua activa o el nivel de dominio similar.

fundamentales de la lengua española, así como de la literatura, la sociedad y la cultura de los países hispanohablantes. Los estudiantes deben contar con una base sólida en el idioma español y desarrollar habilidades lingüísticas en escucha, habla, lectura, escritura, traducción e interpretación.

Además, la asignatura tiene como objetivo formar a los alumnos para que dominen las teorías básicas de la interpretación, posean capacidad de comunicación intercultural y realicen interpretaciones de contenidos no especializados entre chino y español. El diseño curricular de esta asignatura enumera cinco objetivos de estudio:

1. Asimilar los conocimientos básicos de práctica de la interpretación y llevar a cabo ejercicios en habilidades básicas de interpretación, como memoria a corto plazo, toma de notas, etc.

2. Desarrollar la capacidad de análisis del discurso, pensamiento lógico y expresión oral en chino y español.

3. Promover, durante el aprendizaje, los valores fundamentales socialistas, fomentar el hábito de prestar atención a los asuntos de actualidad y acumular conocimientos. Dominar los métodos básicos de consulta de datos y documentación, y tener conocimientos básicos sobre los temas principales de interpretación.

4. Adquirir las teorías principales de la interpretación para disponer de capacidades preliminares de investigación académica.

5. Ser competentes para realizar tareas de interpretación consecutiva en actividades generales de diplomacia, política, economía, comercio, cultura y turismo.

Además, se determinan objetivos didácticos específicos para las cuatro secciones del curso: introducción a la teoría y práctica de interpretación, el módulo de política y diplomacia, el de economía y comercio, y el de cultura y turismo.

Para la primera sección, la enseñanza se orienta a promover la comprensión de los estudiantes sobre la definición, clasificación y evolución histórica de la interpretación, así como sus características, criterios de evaluación, proceso de trabajo, cualidades requeridas y competencias básicas. También se presenta el plan curricular de la asignatura en esta sección.

Para las siguientes tres secciones, los objetivos principales son:

- Dominar la terminología profesional en el campo correspondiente y realizar las conversiones lingüísticas pertinentes.
- Con los conocimientos lingüísticos de chino y español, y los extralingüísticos, comprender materiales de dificultad moderada en el campo correspondiente e interpretarlos con precisión y fluidez.
- Adquirir conocimientos básicos del ámbito correspondiente, entender las condiciones nacionales básicas de China y los países hispanohablantes en el mismo aspecto y sus intercambios relacionados, y asimilar habilidades de comunicación intercultural.

2.5.2.2. Profesorado

Según Gao Bo (2017; 2018), entre las seis instituciones de la capital, la CNU, para poder ofrecer la enseñanza de interpretación durante ocho semestres, se ve obligada a contar con cuatro profesores para la asignatura, mientras que en las otras cinco instituciones solo se cuenta con un docente. Este curso está a cargo de profesores jóvenes menores de 45 años, quienes poseen un alto nivel académico: el 63 % de ellos son doctores en Filología Hispánica y han acumulado una considerable experiencia práctica en interpretación. A pesar de esto, presentan ciertas limitaciones, tales como una experiencia práctica en interpretación variable e inconsistente, así como una breve trayectoria en la enseñanza, lo que conlleva una experiencia docente limitada. En este aspecto, la

investigadora destaca la importancia del mantenimiento de la práctica de interpretación a largo plazo para impulsar la actualización y mejora de la práctica docente.

Además, la investigadora discute con los profesores la posibilidad de una formación conjunta por parte de docentes chinos e hispanohablantes. La mayoría coincide en que merece la pena probar este modelo de enseñanza, aunque subrayan la necesidad de seleccionar cuidadosamente a los profesores extranjeros, quienes deben dominar el chino y tener experiencia abundante en la práctica y formación en interpretación entre chino y español.

En la FJNU, la autora, con 31 años y siendo la única entre las siete profesoras chinas de la especialidad con un título de maestría en interpretación entre chino y español, se ha encargado de la enseñanza de esta asignatura durante los años 2020 a 2026, desde que se unió a la facultad. Desde 2017, ha acumulado variadas experiencias prácticas en interpretación en reuniones entre instituciones oficiales y empresas, recepción de delegaciones de países hispanohablantes, seminarios de oficiales, eventos públicos, etc., sumando cerca de 400 horas. Además, coincide con la característica de ser una profesora joven con una breve trayectoria en la enseñanza, como describe Gao. En la evaluación de la asignatura por parte de los estudiantes, ha recibido puntuaciones de 98,45, 100, 100 y 99,08 en los cuatro semestres, logrando una media de 99,38 puntos.

2.5.2.3. Materiales didácticos

En el país, las opciones de materiales publicados específicamente para la enseñanza de la interpretación son limitadas, destacando principalmente los libros de Chang Shiru, que se actualizan sucesivamente, los materiales para la preparación del examen de español como especialidad nivel 8 (EEE8) y los del examen de acreditación de China para traductores e intérpretes (CATTI).

Tabla 27. Libros de referencia en la asignatura de interpretación entre chino y español en China desde el año 2000

Título de libro	Fecha de publicación	Redactor	Editorial
Curso de Interpretación de Español para la Economía y el Comercio Internacionales (经贸西班牙语口译教程)	2023-3	Liu Peng	*The Commercial Press*
Nuevo Curso de Interpretación Español-chino (新编西班牙语口译教程)	2021-11	Chang Shiru	*Foreign Language Teaching and Research Press*
80 Textos de Traducción a la Vista para EEE8 (西班牙语专八口译快速突破 80 篇)	2020-2	Lu Yang	*Editorial de la Universidad de Donghua*
Palabras Clave de China: La Diplomacia de la Nueva Era (中国关键词:新时代外交篇)	2020-1	China Foreign Language Publishing Administration et al.	*New World Press*
Análisis de las Pruebas Reales del Nivel III de CATTI Español (西班牙语三级口译真题解析)	2019-11	Jiang Nanyi	*New World Press*
Curso Avanzado de Interpretación de Español (高级西班牙语口译教程)	2012-1/ 2024-3	Chang Shiru	*Shanghai Foreign Language Education Press*
Curso de Intérpretes Español-Chino al Nivel Enlace-Acompañante) (西汉初级口译教程)	2011-4/ 2024-2	Chen Quan	*The Commercial Press*
Interpretación de Español (西班牙语口译)	2007-2	Chang Shiru	*Foreign Language Teaching and Research Press*

El Dr. Chang Shiru, editor de *Interpretación de Español* (2007), enfatiza la importancia de satisfacer las necesidades prácticas de comunicación con hispanohablantes, por lo que destaca temas de uso frecuente, como viajes por la ciudad y lugares pintorescos, cultura china, exposiciones de comercio exterior, entre otros. En sus 40 lecciones, cada una incluye transcripciones de diálogos y sus interpretaciones correspondientes, vocabulario y frases relacionadas, "observaciones para la interpretación" donde se explica el uso de ciertas palabras relevantes y estrategias aplicadas, así como ejercicios de interpretación de oraciones y sus soluciones.

En su próxima obra, *Curso Avanzado de Interpretación de Español* (Chang Shiru, 2012), se amplían significativamente las conversaciones para cubrir una amplia gama de temas: desde la exploración de lugares turísticos y culturas tradicionales de China hasta intercambios políticos, relaciones diplomáticas, protección medioambiental, economía, finanzas y comercio exterior.

Al inicio de cada lección, el autor proporciona un resumen del contenido, objetivos didácticos y recomendaciones para la preparación previa de las clases, facilitando así la mejora de la eficiencia en la enseñanza. Junto a los diálogos, se incluyen análisis de las dificultades y sugerencias de interpretación. Cada lección ofrece ejercicios de traducción a la vista en ambas direcciones relacionados con el tema de la lección.

En la sección sobre teoría y técnicas de la interpretación, el enfoque se centra más en técnicas o estrategias prácticas que en teorías propiamente dichas. Se abordan características de la interpretación, competencias esenciales para los intérpretes, preparaciones previas, respuestas inmediatas y principios, estrategias y soluciones a problemas comunes de interpretación, tales como el principio de fluidez y corrección, estrategias de omisión, adición, interpretación literal y transformación, así como soluciones a las dificultades de comprensión y la interpretación de números.

Finalmente, los ejercicios de interpretación de oraciones se integran en una sección de “repaso y afianzamiento”. Sin embargo, este material escrito tiene sus limitaciones para la práctica oral de interpretación. En la interpretación inversa, se puede acudir a la pronunciación de la profesora y los estudiantes, siendo todos nativos de mandarín. En cambio, en la dirección directa, se enfrenta el problema de la falta de verbalización por parte de hispanohablantes nativos en las clases, lo que puede afectar negativamente la calidad de la formación.

En el último manual, *Nuevo Curso de Interpretación Español-Chino* (Chang Shiru, 2021), los materiales están actualizados e incluyen temas de actualidad como la Iniciativa de la Franja y la Ruta, la banca en línea, la conducción autónoma, etc. Este se centra en la practicidad y está escrito íntegramente en chino y español, con traducciones de referencia para el vocabulario, las oraciones y los textos. El lenguaje es fluido y auténtico, consistente con los hábitos de expresión, y todos los textos se presentan en forma de diálogo. Contiene un total de 22 lecciones con temas que el autor evita repetir respecto a manuales anteriores.

Diez de estas lecciones tratan temas cotidianos a tener en cuenta al vivir en otros países, como la alimentación, la reserva de billetes de avión, el alquiler de viviendas y la conducción, así como las compras, la visita al médico, el seguro médico y el estudio. Las otras doce lecciones presentan aspectos de las sociedades y culturas de China y España, incluyendo la dieta mediterránea, el té y el café, los jardines chinos, la Ruta de la Seda, la ecología y protección medioambiental, el Instituto Confucio y el Instituto Cervantes, la literatura, etc. La estructura de las lecciones se asemeja al material de 2008: comienza con los requisitos de preparativos previos, el objetivo didáctico, y las introducciones e instrucciones de los ejercicios de interpretación. El cuerpo principal de la lección consiste en una lista de vocabulario y expresiones, los textos, y un complemento con otras expresiones relacionadas.

A diferencia del libro anterior, en este manual, el análisis de dificultades y sugerencias para la interpretación de los textos se coloca después de los textos, junto con la presentación de teoría y técnicas de interpretación. No solo se exponen conocimientos teóricos como la interpretación literal y la libre, sino que también se proporcionan sugerencias prácticas para la práctica de interpretación, como el uso de explicación y explicitación, el tratamiento de términos de grado, la conversión de frases largas en cortas, la interpretación de números, y el tratamiento del enfoque final. Por último, el autor recopila oraciones como ejercicios de traducción a la vista para repasar y afianzar los conocimientos adquiridos.

El libro recientemente publicado por Liu Peng (2023), titulado *Curso de Interpretación de Español para la Economía y el Comercio Internacionales*, se centra en los ámbitos económico y comercial y enfatiza la formación sistemática de competencias de interpretación. Cada unidad didáctica contiene no solo fragmentos de práctica de interpretación sobre temas específicos, sino también explicaciones sobre el desarrollo de competencias, como técnicas de comprensión auditiva, métodos de toma de notas y mejora de competencias de interpretación integrales. Los temas tratados incluyen gobernanza global, promoción del comercio y la inversión, cooperación agrícola, negociaciones comerciales, inversión en energía y minería, integración económica, responsabilidad social corporativa, formación de recursos humanos, etc.

El material *Curso de Intérpretes Español-Chino* (*Nivel Enlace-Acompañante)* (Chen Quan, 2011/2024), principalmente destinado a las universidades privadas enfocadas en la formación técnica aplicada, se ha diseñado para preparar a los estudiantes para el examen de certificación profesional de intérpretes de enlace y acompañante en Shanghai, China. Este incluye cinco secciones con 30 unidades sobre etiquetas, exhibiciones, reuniones, visitas comerciales, ocio, entretenimiento y la vida cotidiana, presentando una dificultad menor en

comparación con los libros previamente mencionados. Cada unidad está compuesta por cuatro textos bilingües acompañados de grabaciones de audio.

Considerando la importancia del examen CATTI, algunos programas incluyen en su material el libro *Análisis de las Pruebas Reales del Nivel III de CATTI Español* (Jiang Nanyi, 2019), que contiene exámenes de 2014 a 2018 y preguntas frecuentes con respuestas, facilitando la preparación de los estudiantes para el examen y su desarrollo profesional.

La serie *Palabras Clave de China*, como el tomo de *la Diplomacia de la Nueva Era* (China Foreign Language Publishing Administration et al., 2020) actúa como una plataforma multilingüe y multimedia que interpreta y explica términos clave relacionados con la gobernación, diplomacia, políticas y cultura contemporáneas de China. Por ejemplo, este tomo aborda temas como la administración del país, la diplomacia de la nueva era, la reducción de la pobreza, la iniciativa de la Franja y la Ruta y el XIX Congreso Nacional de China, ofreciendo a los estudiantes un conocimiento profundo del discurso con características chinas y preparándolos para tareas de interpretación relacionadas con sus futuras carreras profesionales.

Los exámenes de español como especialidad nivel 8 (EEE8) en China, destinados a estudiantes de último año universitario desde 2005, evalúan la capacidad de los alumnos para actuar como intérpretes en diversas situaciones, como visitas guiadas y conferencias. La traducción a la vista, similar a la interpretación, se utiliza como método de evaluación. Desde 2016, la ponderación de esta sección en el examen se redujo de 20 a 10 puntos, representando el 10 % de la nota total.

En el EEE8, los examinados tienen aproximadamente cinco minutos para prepararse antes de interpretar un texto de alrededor de 150 caracteres chinos al español en un plazo de tres minutos. Se señalan específicamente las palabras que no están incluidas en el currículo de la especialidad de español (Xibanyayu

Zhuanye Baji Kaoshi Zhenti Jiexi Zhuanjiazu[23], 2021). Para alcanzar una calificación alta, es necesario adherirse a normas de fonética y entonación, asegurar una expresión coherente y fiel al texto original, y mantener una alta calidad lingüística. La interpretación debe ser adecuadamente comprendida y aceptada por los hablantes de español. Además, se espera que los examinados apliquen de manera integral los conocimientos gramaticales, de vocabulario, pragmáticos y culturales adquiridos durante su formación.

Según un estudio realizado por Liu Yuanqi y Liu Jian (2016) sobre las presentaciones de los examinados en los años 2014 y 2015, las desviaciones típicas de las calificaciones en la traducción a la vista son elevadas (2,61 y 2,14 respectivamente), indicando una variabilidad significativa en los resultados de esta sección oral del examen, que presenta un alto grado de dificultad. Este estudio también demuestra que la calificación obtenida en esta sección tiene un impacto considerable en la puntuación total del EEE8, con coeficientes de correlación de Pearson de 0,818 en 2014 y 0,766 en 2015 respectivamente en relación con la puntuación total.

En conclusión, existen razones suficientes para enfatizar la práctica de la traducción a la vista en las clases de interpretación. El libro *80 Textos de Traducción a la Vista para EEE8* (Lu Yang, 2020), el primer recurso de este tipo publicado en China, se convierte en una referencia crucial para los estudiantes. Este libro incluye 80 textos preparados que emulan la prueba real en temas, estilos y extensión, organizados en siete módulos: turismo, comercio, cultura, la China moderna, China y América Latina, la comunidad internacional y la sociedad. Además de los textos, el libro ofrece análisis de errores comunes y ejemplos de interpretaciones de referencia.

Además, se señala que los docentes suelen incorporar materiales derivados de su propia experiencia de interpretación como recursos de formación, aunque esta

[23] El Equipo de expertos para el análisis del examen EEE8 (escrito en *pinyin*, sistema de transcripción fonética china).

práctica se caracteriza por cierta arbitrariedad (Gao Bo, 2017: 150) y subraya la necesidad urgente de crear un corpus común para todo el profesorado de la asignatura. Según los resultados de la encuesta realizada por Feng Lu (2021:16), la mayoría de los estudiantes utilizan una combinación de manuales publicados y materiales audiovisuales o escritos obtenidos de diversas fuentes.

Entre las 17 universidades investigadas, es notable que, según la descripción de la asignatura en la XISU, se utiliza la revista académica china P*eriódico de Traductores Chinos* (中国翻译), publicado por la Asociación de Traductores Chinos, como uno de sus recursos didácticos. Esta revista, incluida en CSSCI, se considera una publicación central en el campo de la traductología en China, reflejando el interés de la universidad por mantenerse al día con las dinámicas y avances del sector académico.

Además, la BLCU incluye como materiales didácticos las dos obras de Chang publicadas en 2007 y 2008 respectivamente, y materiales editados por el propio docente. Las seis universidades estudiadas por Gao Bo (2018: 215) seleccionan *Interpretación de Español* de Chang como manual principal. Algunas también consideran *Curso Avanzado de Interpretación de Español* como material auxiliar, mientras que la CNU utiliza el *Curso de Intérpretes Español-Chino* (*Nivel Enlace-Acompañante*) como apoyo. Simultáneamente, todos los profesores aprovechan materiales acumulados en su práctica para la formación. En cuanto a la dificultad de los materiales, el 76 % de los alumnos la consideran moderada y el 18 % de nivel alto.

La FJNU utiliza el manual avanzado de 2008 de Chang como material principal para los conocimientos básicos de teoría de interpretación y la interpretación inversa. Para los ejercicios de interpretación directa, se usan materiales audiovisuales pronunciados por nativos hispanohablantes y seleccionados por la profesora en Internet, lo que compensa la insuficiencia del material de Chang y forma una combinación complementaria. Hay una variedad de materiales utilizados que incluyen diálogos, entrevistas, discursos,

conferencias y noticias, con un nivel de dificultad adecuado para diferentes fases de la formación.

2.5.2.4. Diseño didáctico

Para alcanzar los objetivos curriculares de cada asignatura, es fundamental basarse en un diseño pedagógico sólido, el cual implica definir la forma y la estructura organizativa del curso. Este diseño se sostiene en dos niveles de preparación distintos: un nivel macro, que implica la selección de principios y valores fundamentales, y un nivel más detallado, que abarca la organización técnica y la implementación práctica de los componentes del curso (Sheng Qunli, 2010).

"La guía" (2022: 103-104) establece de manera general el contenido de la asignatura de la siguiente forma:

"Este curso estructura sus unidades didácticas en torno a los ejes de los temas de discurso y las habilidades de interpretación. Cada unidad se divide en dos secciones principales: la práctica de habilidades individuales y la interpretación propiamente dicha. La primera se enfoca en estrategias generales de interpretación, tales como la escucha activa, la identificación de información clave, la memoria a corto plazo, el uso de notas y la paráfrasis, además de ofrecer explicaciones, demostraciones y ejercicios de habilidades específicas como la interpretación temática y numérica. La segunda sección se dedica a la aplicación práctica de estas estrategias en escenarios reales, abarcando una amplia variedad de temas, que incluyen situación actual, política, economía, sociedad, cultura, folclore, deportes, salud y turismo. Se actualiza constantemente con temas de relevancia y se enriquece con contextos prácticos tales como asuntos exteriores, recepciones, reuniones, entrevistas y discursos."

En lo concerniente al diseño específico de la enseñanza de la interpretación, según Feng Lu (2021: 15), el 84 % de las instituciones realizan prácticas de

traducción a la vista y el 33 %, interpretación consecutiva. La PKU destaca por ser la única que enseña interpretación simultánea. Aunque muchas instituciones combinan ambos modelos de interpretación, la proporción dedicada a la interpretación consecutiva sigue siendo insuficiente.

Liu Shiyang (2021: 190-191) critica el modelo tradicional chino de enseñanza de esta asignatura, donde los profesores se limitan a leer en voz alta o reproducir audios para que los estudiantes interpreten, resultando en una participación pasiva y en la falta de oportunidades para que expresen sus opiniones.

Zhang Lixiang (2019: 6-7) se concentra en el vocabulario, abordando problemas comunes como los nombres propios, la terminología y palabras con carga cultural, junto con estrategias didácticas para su resolución. Esto incluye el trabajo con palabras en distintos temas y contextos, la práctica con sus sinónimos y antónimos, así como sus diversos usos.

Gao Bo (2017: 151) confirma que en las seis universidades de Beijing prevalece el modelo tradicional, centrado en una explicación intensiva y práctica extensiva, donde los profesores guían la prestación de interpretaciones y fomentan la participación estudiantil en debates y reflexiones.

A lo largo del semestre, se sigue una estructura general que inicia con una lección introductoria sobre el curso y los aspectos generales de la interpretación, para luego dividirse en módulos temáticos que alternan entre la exposición de conocimientos y la práctica, con una proporción de tiempo aproximada de 1:9. Sin embargo, Feng Lu (2021: 17) señala la problemática de la marginalización de la teoría e información sectorial.

En cuanto a la práctica, se observan variaciones en los métodos empleados por diferentes instituciones, como la interpretación consecutiva con grabaciones reproducidas por profesores o simulaciones individuales de situaciones reales. Los profesores se esfuerzan por recrear escenarios de interpretación realistas tanto con los materiales del libro como con textos adicionales, promoviendo la

investigación y la expansión del vocabulario previo a las prácticas. Luego, se realizan múltiples rondas de ejercicios seguidas de sesiones de escucha y análisis colectivo de las interpretaciones, donde se discuten el proceso y la producción de la interpretación, y se resume la experiencia adquirida. Adicionalmente, cuando lo permiten el tiempo y el espacio, se sugiere incorporar otros formatos de enseñanza como observaciones prácticas y talleres de interpretación, para incrementar el interés y la motivación de los estudiantes.

La implementación de los objetivos específicos detallados en “la guía” se puede realizar paso a paso dentro del diseño pedagógico. En primer lugar, se abordan las teorías básicas junto con las estrategias habituales de interpretación. A pesar del énfasis en la práctica, la enseñanza de teorías de interpretación es indispensable. Zhong Weihe (2021: 23) sugiere manejar equilibradamente la enseñanza de la teoría y la práctica de interpretación: la primera debe ofrecer un marco de principios, estrategias y métodos que orienten la práctica, incluyendo el origen y desarrollo de investigaciones en el campo, teorías fundamentales de escuelas relevantes (como la teoría de interpretación de la ESIT y los modelos de esfuerzo de Daniel Gile), destacando especialmente las contribuciones de investigadores de países hispanohablantes.

En segundo lugar, es crucial el dominio de conocimientos lingüísticos y culturales y la capacidad de expresarse fluidamente en ambos idiomas. Desde una etapa inicial, los estudiantes deben establecer una sólida base lingüística, reforzando sus conocimientos y habilidades expresivas a través de actividades dentro y fuera del aula. Por ejemplo, en temas de historia y cultura, es beneficioso incorporar información sobre la historia china para que los estudiantes aprendan a presentar la rica cultura tradicional en español.

El tercer objetivo se centra en desarrollar las habilidades de memoria, pensamiento lógico y adaptabilidad bajo diversas circunstancias. Especialmente en la enseñanza de la interpretación consecutiva, donde la memoria juega un papel crucial, se recomienda empezar con ejercicios de repetición del contenido

original en el idioma de origen, resumen en el de llegada, así como interpretación sin notas, avanzando progresivamente hacia la toma de notas efectiva y el establecimiento de un sistema personal de notas, además de explorar soluciones para situaciones imprevistas.

En cuarto lugar, se enfatiza la importancia de mantenerse informado sobre eventos actuales y temas de interés. La preparación de sesiones donde los estudiantes presenten e interpreten los últimos acontecimientos nacionales e internacionales puede enriquecer su conocimiento sobre eventos mundiales significativos y políticas nacionales, facilitando una mayor comprensión y capacidad para abordar una amplia gama de temas.

Finalmente, la competencia para manejar tareas diarias de interpretación, reflejada en los contenidos de "la guía", permite seleccionar temas de diversos campos adaptados a situaciones específicas. Esto incluye la preparación para escenarios comunes en el ámbito profesional, como la política y diplomacia, la cultura e historia, y la economía y comercio, garantizando así una cobertura amplia de los posibles entornos de trabajo de un intérprete.

Entre las universidades investigadas, el proyecto de la BLCU opta por una combinación de métodos didácticos diversos, centrando el enfoque en simulacros de tareas de interpretación reales, y proporciona a los estudiantes oportunidades de prácticas de interpretación en asuntos exteriores. El estudio de Gao Bo (2018) observa que el español predomina en la enseñanza, y se usa el mandarín solo para la explicación de puntos complicados de conocimiento.

Asimismo, los métodos de enseñanza preferidos por los alumnos encuestados son actividades prácticas de interpretación, simulacros de interpretación in situ y formación conjunta por profesores chinos e hispanohablantes. Por otro lado, los métodos que reciben *feedback* negativo son la interpretación consecutiva después de la lectura de los profesores, la participación en seminarios de expertos en el ámbito y la práctica de interpretación en grupos.

La FJNU, dedicada a cumplir los objetivos planteados, pone en marcha las actividades didácticas que consisten en la presentación sistemática de conocimientos y teorías fundamentales del ámbito, así como ejercicios de restitución en la misma o en otra lengua, documentación, memoria a corto plazo, toma de notas e interpretación consecutiva simulada. La mayor parte del tiempo en clase se dedica a la práctica del alumnado, incorporando breves explicaciones por la profesora, sin enfocarse exclusivamente en los tres conceptos de estrategias, problemas y errores de interpretación. Basada en un enfoque temático, la asignatura se divide en cuatro módulos de introducción, cultura y turismo, economía y comercio, y política y diplomacia.

De acuerdo con los requisitos de "la guía", se plantea un diseño didáctico detallado en cuatro módulos. A continuación, se describen los títulos, horas de clase, estructuración de las unidades, materiales seleccionados y tareas de cada módulo:

1. Introducción a la práctica y la teoría de la interpretación consecutiva

Horas de clase: 2

Estructuración de la unidad:

- **Tarea 1:** Basándose en situaciones personales reales, los estudiantes discuten el propósito de aprender interpretación y sus expectativas respecto a la asignatura. La profesora presenta el plan didáctico del semestre, ajustándolo a las necesidades de los estudiantes.
- **Tarea 2:** Ejercicio de calentamiento en el que una mitad de los estudiantes ve un vídeo en español e intenta describir el contenido a la otra mitad. Esto sirve como introducción a la práctica de la interpretación.
- **Tarea 3:** Los estudiantes asimilan las definiciones y clasificaciones principales de la interpretación consecutiva, así como su origen y desarrollo.

- **Tarea 4:** Los estudiantes asimilan las características y normas básicas de evaluación de la interpretación consecutiva.
- **Tarea 5:** Los estudiantes asimilan las cualidades fundamentales de los intérpretes y las categorías de ejercicios correspondientes.

Materiales:

1. Parte teórica introductoria de *Curso Avanzado de Interpretación de Español*.
2. Vídeo: Modelos de interpretación consecutiva y simultánea.
3. Vídeo: Concurso de español de CGTN – Liu Jian.

Trabajos de casa: Preparar un informe sobre las características culturales de la ciudad de Fuzhou, en la provincia de Fujian, donde se ubica la universidad. Realizar tareas de interpretación sobre lecciones relacionadas con el tema de cultura y turismo.

2. Interpretación sobre el tema de cultura y turismo

Horas de clase: 10

Estructuración de la unidad:

- **Tarea 1:** Los estudiantes comparten sus preparaciones sobre el tema. La profesora aporta expresiones y conocimientos extralingüísticos importantes relacionados con cultura y turismo.
- **Tarea 2:** Recuento en la misma lengua de discursos en español.
- **Tarea 3:** Ejercicio de resumen oral de los discursos en español.
- **Tarea 4:** Ejercicio de interpretación consecutiva directa de discursos en español sin toma de notas. Después de escuchar la interpretación, la profesora y los estudiantes discuten y analizan la prestación, y la profesora explica los puntos clave y ofrece sugerencias de mejora.

- **Tarea 5:** La profesora y estudiantes voluntarios actúan como oradores, leyendo en voz alta discursos del manual en chino. Los estudiantes, por turno, actúan como intérpretes para realizar la interpretación consecutiva. Después, la profesora y los estudiantes discuten y analizan la interpretación, ofreciendo sugerencias de mejora.
- **Tarea 6:** Los estudiantes asimilan los conocimientos teóricos sobre la preparación para el programa académico de interpretación propuesto por el Instituto de Estudios Internacionales de Monterey, y la fase de comprensión en la interpretación y los principios de expresión de la interpretación, propuestos en el manual.

Materiales:

1. Vídeo: *El Templo Shaolin del Sur*, noticia de CGTN.
2. Vídeo: *Un célebre sitio cultural de Fuzhou resiste a la urbanización*, noticia de CGTN.
3. Vídeo: *El secretario de Turismo de México presenta el desarrollo turístico entre su país y China*, entrevista de CGTN.
4. Lección 1 del manual: *Palacio Imperial*.
5. Lección 5 del manual: *Fiestas tradicionales de China*.

Trabajos de casa: Prepararse en conocimientos de marketing y relaciones comerciales entre China y América Latina y el Caribe. Realizar tareas de interpretación sobre lecciones del tema de economía y comercio. Completar más de 20 horas de prácticas de interpretación.

3. Interpretación sobre el tema de economía y comercio

Horas de clase: 10

Estructuración de la unidad:

- **Tarea 1:** Los estudiantes comparten sus preparaciones sobre el tema. La profesora aporta expresiones y conocimientos extralingüísticos importantes relacionados con economía y comercio.
- **Tarea 2:** Recuento en la misma lengua de discursos en español.
- **Tarea 3:** Ejercicio de interpretación consecutiva de discursos en español sin toma de notas. Después de escuchar la interpretación, la profesora y los estudiantes discuten y analizan la prestación, y la profesora explica los puntos clave y ofrece sugerencias de mejora.
- **Tarea 4:** La profesora y estudiantes voluntarios actúan como oradores, leyendo en voz alta discursos del manual en chino. Los estudiantes, por turno, actúan como intérpretes para realizar la interpretación consecutiva. Después, la profesora y los estudiantes discuten y analizan la interpretación.
- **Tarea 5:** Los estudiantes asimilan el sistema de toma de notas y cómo integrarlo en su práctica de interpretación.
- **Tarea 6:** Los estudiantes asimilan los conocimientos teóricos sobre la fase de expresión y reformulación en la interpretación, y los protocolos del trabajo de intérprete.

Materiales:

1. Vídeo: *El autoengaño más grande del marketing*, seminario de la Universidad Continental.
2. Vídeo: *Emprendedora latina comparte por Internet sus experiencias*.
3. Vídeo: *Las relaciones entre China y América Latina y el Caribe después del brote de la pandemia*, programa *Diálogo* de CGTN.
4. Lección 4 del manual: *La Feria de Cantón*.
5. Lección 19 del manual: *Negociación de comercio exterior*.

Trabajos de casa: Prepararse sobre las relaciones diplomáticas entre China y Cuba y el proyecto del Puerto de Chancay de Perú. Realizar tareas de interpretación sobre lecciones del tema de política y diplomacia. Completar más de 20 horas de prácticas de interpretación.

4. Interpretación sobre el tema de política y diplomacia

Horas de clase: 10

Estructuración de la unidad:

- **Tarea 1:** Los estudiantes comparten sus preparaciones sobre el tema. La profesora aporta expresiones y conocimientos extralingüísticos importantes relacionados con política y diplomacia.
- **Tarea 2:** Ejercicio de interpretación consecutiva directa de discursos en español con toma de notas. Después de escuchar la interpretación, la profesora y los estudiantes discuten y analizan la prestación, y la profesora explica los puntos clave y ofrece sugerencias de mejora.
- **Tarea 3:** Utilizando los discursos del manual en chino, se realiza un simulacro de tareas de la interpretación consecutiva reales en escenarios como ruedas de prensa, entrevistas y reuniones oficiales, con la profesora y los estudiantes actuando en diferentes roles. Después, la profesora y los estudiantes discuten y analizan la interpretación.
- **Tarea 4:** Los estudiantes asimilan los conocimientos teóricos sobre las principales escuelas de teoría de interpretación y sus propuestas.

Materiales:

1. Vídeo: *Inauguración del Megapuerto de Chancay*.
2. Vídeo: *Entrevista a un expolítico cubano, testigo de las relaciones diplomáticas entre China y Cuba*.
3. Lección 8 del manual: *Política exterior de China*.

4. Lección 10 del manual: *Entrevista de alcaldes de ciudades hermanas*.

5. Lección 18 del manual: *Relaciones entre China y América Latina*.

Trabajos de casa: Completar más de 20 horas de prácticas de interpretación y reflexionar sobre todo lo aprendido en el semestre.

2.5.2.5. Evaluación

Según los criterios de gestión de calidad establecidos en "la guía" (2022: 96), es imprescindible integrar la evaluación formativa con la sumativa, utilizando los resultados evaluativos para optimizar el proceso educativo. La evaluación formativa debe abarcar diversos aspectos del aprendizaje del estudiante, constituyendo así un enfoque multidimensional que evalúe la preparación previa a la clase, la participación activa durante las sesiones, el cumplimiento de tareas posteriores y el aprendizaje autónomo.

Específicamente, la preparación de los estudiantes antes de cada sesión debe ser evaluada que se enfoca en tres áreas principales, ajustadas al contenido específico de la clase:

1. Preparación del conocimiento lingüístico: Implica leer previamente los materiales didácticos relacionados con los temas de la clase, revisar recursos de referencia, organizar y memorizar el vocabulario clave y la terminología, además de practicar habilidades auditivas y orales.

2. Preparación del conocimiento extralingüístico: Consiste en recopilar información contextual, adquirir un conocimiento básico de las áreas de especialización pertinentes, los eventos y figuras relevantes, y mantener un aprendizaje continuo de conocimientos generales y un seguimiento de los acontecimientos nacionales e internacionales.

3. Otras preparaciones: Incluyen aspectos como la organización de herramientas necesarias (p. ej., cuadernos de notas), preparación psicológica (p.

ej., gestión del nerviosismo), presentación personal (p. ej., vestimenta formal para prácticas de interpretación simuladas) y desarrollo de habilidades expresivas adecuadas (p. ej., práctica de velocidad y tono de habla).

Durante las clases, es crucial evaluar si los estudiantes participan activamente en ejercicios y discusiones, superan obstáculos, implementan diversas estrategias de interpretación, completan tareas de interpretación de manera eficiente y se adhieren a las normas profesionales del intérprete.

Posteriormente, la evaluación puede incluir la calidad de las tareas realizadas, la cantidad de tiempo dedicado a la práctica, el establecimiento de parejas para la práctica de interpretación, la creación de bases de datos terminológicas y la lectura de publicaciones especializadas en interpretación. Las puntuaciones asignadas a cada componente deberían diferenciar entre tareas obligatorias y aquellas que permiten obtener puntos extra.

En lo referente a la evaluación sumativa, “la guía” (2022: 96) subraya la importancia de evaluar “la capacidad de los alumnos para analizar y resolver problemas prácticos”, lo que implica incorporar en los exámenes dificultades específicas de interpretación tales como oraciones largas con estructuras complejas, números y refranes, entre otros. La evaluación puede adoptar diversas formas, como la reproducción de audios o vídeos por parte del profesor, seguida de una interpretación consecutiva por parte de los estudiantes que es grabada en ordenadores, o bien, evaluaciones individuales donde los estudiantes son examinados uno por uno. Además, se fomenta que los estudiantes presenten informes de interpretación que reflejen su análisis y reflexión sobre su práctica, y se les anima a participar en experiencias de interpretación reales fuera del aula. Aquellos estudiantes que demuestren un rendimiento excepcional e innovador pueden recibir puntos adicionales, enriqueciendo así la diversidad del sistema de evaluación.

La mayoría de las 17 universidades no especifican sus métodos de evaluación dentro de sus planes de estudio, salvo la BLCU, que solo menciona la prueba oral, y la NJU, que también opta por una evaluación oral del curso, distribuyendo las calificaciones de la siguiente manera: 30 % para la evaluación formativa, 30 % para la evaluación intermedia, y 40 % para el examen final.

De acuerdo con la investigación de Gao Bo (2017: 152), en las seis principales universidades de Beijing, los métodos de evaluación varían:

- BFSU, BISU, UIBE y BLCU: Los estudiantes realizan interpretaciones a partir de grabaciones o lecturas de profesores con materiales generalmente no vistos previamente en clase.
- CNU: Opta por la traducción a la vista.
- PKU: Adopta el método de interpretación simulada, donde los profesores actúan como oradores de dos partes y los estudiantes como intérpretes.

Cuatro de estas seis universidades encargan la calificación al mismo profesor de la asignatura, mientras que la PKU y la BISU introducen a otros profesores no encargados de la clase de interpretación para obtener una puntuación conjunta. Además, la evaluación formativa varía en porcentaje entre el 10 % y el 40 % de la nota final. Este enfoque introduce un grado de variabilidad y hace que la evaluación sea más subjetiva, dependiendo de la selección de materiales por parte de los profesores, las calificaciones otorgadas por uno o dos docentes (según la universidad) y de cómo se determina la proporción entre las evaluaciones formativa y sumativa.

En la FJNU, la evaluación final, diseñada por la autora, se compone de tres partes:

- Prestación en clase: 40 %
- Examen de mitad de semestre: 20 %
- Examen final: 40 %

Los materiales nuevos para las pruebas de mitad y final de semestre, un fragmento en español y otro en chino, son seleccionados por la autora de manera controlada en cuanto a dificultad y pertenecen a los temas tratados en clase. Después de escuchar o ver los materiales audiovisuales, los estudiantes realizan la interpretación consecutiva. La autora utiliza el sistema *NewClass* del aula para grabar las prestaciones y realiza la calificación final.

A continuación, se presenta una tabla que relaciona los objetivos de aprendizaje del curso con los criterios de evaluación en el diseño curricular de la asignatura.

Tabla 28. Rúbricas de evaluación y objetivos de aprendizaje relacionados

Puntuación de evaluación	**Objetivos de aprendizaje**			
90-100 puntos	Asimilar a nivel alto los conocimientos básicos de práctica de la interpretación, y llevar a cabo prácticas en habilidades básicas de interpretación para que dominen las habilidades y estrategias básicas de interpretación, como memoria a corto plazo, toma de notas, etc.	Asimilar a nivel alto la capacidad de análisis del discurso, pensamiento lógico y expresión oral de chino y español.	Dominar a nivel alto los métodos básicos de consulta de datos y documentación, y asimilar conocimientos básicos sobre los temas principales de interpretación.	Adquirir a nivel alto las teorías principales de la interpretación y ser altamente competentes para realizar tareas de interpretación consecutiva en actividades generales.
80-89 puntos	Asimilar generalmente los conocimientos básicos de práctica de la interpretación, y llevar a cabo prácticas en habilidades básicas de interpretación para que dominen las habilidades y estrategias básicas de interpretación, como memoria a corto plazo, toma de notas, etc.	Asimilar generalmente la capacidad de análisis del discurso, pensamiento lógico y expresión oral de chino y español.	Dominar generalmente los métodos básicos de consulta de datos y documentación, y asimilar generalmente conocimientos básicos sobre los temas principales de interpretación.	Adquirir generalmente las teorías principales de la interpretación y ser moderadamente competentes para realizar tareas de interpretación consecutiva en actividades generales.

60-79 puntos	Asimilar básicamente los conocimientos básicos de práctica de la interpretación, y llevar a cabo prácticas en habilidades básicas de interpretación para que dominen las habilidades y estrategias básicas de interpretación, como memoria a corto plazo, toma de notas, etc.	Asimilar básicamente la capacidad de análisis del discurso, pensamiento lógico y expresión oral de chino y español.	Dominar básicamente los métodos básicos de consulta de datos y documentación, y asimilar básicamente conocimientos básicos sobre los temas principales de interpretación.	Adquirir básicamente las teorías principales de la interpretación y ser básicamente competentes para realizar tareas de interpretación consecutiva en actividades generales.
0-59 puntos	No asimilar los conocimientos básicos de práctica de la interpretación, y llevar a cabo prácticas en habilidades básicas de interpretación para que dominen las habilidades y estrategias básicas de interpretación, como memoria a corto plazo, toma de notas, etc.	No asimilar la capacidad de análisis del discurso, pensamiento lógico y expresión oral de chino y español.	No dominar los métodos básicos de consulta de datos y documentación, y no asimilar conocimientos básicos sobre los temas principales de interpretación.	No adquirir las teorías principales de la interpretación y ser incompetentes para realizar tareas de interpretación consecutiva en actividades generales.

2.5.2.6. Enseñanza relacionada con estrategias, problemas y errores

El análisis de los planes de estudio publicados de las universidades mencionadas revela la ausencia de mención a contenidos didácticos específicos relacionados con estos tres fenómenos. Pero conforme a los resultados de los cuestionarios distribuidos por Feng Lu (2021: 32), al hablar de los motivos que subyacen a las dificultades en la interpretación, la mayoría de las respuestas señalan que las estrategias de interpretación no se enseñan en las clases. Esto incluye aspectos como la memoria a corto plazo y la interpretación de cifras.

2.6. Posgrado de Interpretación en universidades chinas

En el ámbito de posgrado, China ofrece programas de formación en interpretación que se dividen en dos orientaciones principales: el máster universitario en interpretación, enfocado en la investigación, y la maestría profesional en interpretación, orientada hacia la práctica profesional. Aunque existen características comunes entre los programas ofrecidos por diferentes instituciones, cada una de ellas incorpora especificidades que reflejan su contexto local o institucional, lo que vamos a presentar detalladamente en las siguientes partes.

La investigación realizada por Wang y Mu (2009: 270) en tres universidades representativas del campo en China —la BFSU, la SISU y la GDUFS— reveló que sus programas de posgrado en interpretación comparten cuatro componentes curriculares fundamentales:

1. Componente basado en competencias: Incluye formación en interpretación consecutiva y simultánea.

2. Componente basado en el conocimiento del sujeto: Abarca la práctica de interpretación basada en temas y cursos de conocimientos especializados.

3. Componente específico de pares de idiomas: Se enfoca en la particularidad de los pares de idiomas con los que se trabaja.

4. Componente orientado a la práctica profesional: Incorpora la observación y evaluación de interpretaciones, simulacros de conferencias y prácticas.

5. Cursos de traducción escrita y componentes orientados a la investigación: Presenta las teorías básicas de la interpretación y metodologías de los Estudios de Interpretación.

6. Elaboración de una tesis académica o un informe de práctica de interpretación al final de la formación.

Además de estas tres instituciones educativas de TI de renombre nacional, la Universidad de Xiamen destaca por su pedagogía original en interpretación, sirviendo como otro ejemplo prominente de los proyectos de posgrado en interpretación en China.

1) La Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU)

La Escuela de Traducción e Interpretación de la BFSU ofrece programas de posgrado centrados en la excelencia académica y aplicada. En el máster, los estudiantes escogen entre la especialidad académica de tres años (teoría y práctica de interpretación, traducción e investigación transcultural) o la aplicada de dos a tres años con especialización en interpretación trilingüe, interpretación simultánea chino-inglés, interpretación de conferencias o traducción e interpretación. Todos los programas comparten cursos básicos como interpretación consecutiva, simultánea y traducción escrita, con variaciones en créditos: 49 para interpretación y 45 para traducción.

El doctorado (3-6 años) permite especializarse en estudios de traducción o interpretación. Con una matrícula estable de más de 200 estudiantes, incluidos los internacionales, acceden a prácticas en organismos globales y agencias de traducción. El plan de estudios incluye: cursos públicos (como el de un tercer

idioma), básicos (investigación en interpretación, estudios actuales de traductología) y académicos (como la crítica traductológica). Destaca el curso de investigación en interpretación, que mediante el análisis diacrónico y de metodologías, enseña a los estudiantes a realizar investigaciones conceptuales y metodológicamente sólidas.

2) La Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU)

Desde su creación en 2003, el Instituto Universitario de Interpretación y Traducción de la SISU se ha enfocado en la educación de posgrado, manteniendo colaboraciones con instituciones internacionales y ganando renombre a nivel mundial. Certificada en 2005 por la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC, por sus siglas en inglés) como institución de enseñanza de interpretación de conferencias de mayor nivel, estableció acuerdos pioneros con la ONU en 2008 y el Parlamento Europeo en 2012, además de albergar la oficina asiática de la Conferencia Internacional Permanente de Institutos Universitarios de Traductores e Intérpretes (CIUTI)[24].

Los másteres se dividen en académico (2,5 años) y profesional (2 años), con especializaciones en interpretación chino-inglés/francés/ruso e interpretación de conferencias. Esta última destaca por: 1) Formación práctica en interpretación consecutiva/simultánea con discursos reales, reforzada con oratoria y conocimientos temáticos (economía, derecho); 2) Evaluación intermedia en primer año (interpretación consecutiva y traducción a la vista), permitiendo cambiar al programa de interpretación de conferencias; 3) Examen final bajo estándares internacionales. Un panel con expertos de la ONU y la UE evalúa la calidad, otorgando un Diploma Profesional reconocido por dichas organizaciones (134 de 191 matriculados lo obtuvieron hasta 2023), garantizando excelencia profesional. El doctorado abarca tres líneas de investigación: interpretación, traducción y traductología.

[24] http://www.giit.shisu.edu.cn/xueyuangaikuang/history.htm

3) La Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (GDUFS)

La GDUFS estructura su oferta de posgrado en tres ejes. El doctorado en Estudios de Traducción e Interpretación profundiza en investigación académica especializada. El máster académico con 42 créditos incluye cuatro especializaciones: investigación en interpretación o traducción, formación en TI y traducción literaria, exigiendo la certificación de CATTI Nivel II para graduarse[25]. Por último, el máster profesional desarrolla competencias adaptadas al mercado con seis ramas: interpretación de conferencias internacionales (conocida como Clase de diploma profesional en interpretación de conferencias), interpretación aplicada (con competencias avanzadas en interpretación consecutiva y básicas en interpretación simultánea), TI comercial, jurídica, mediática y gestión de localización.

2.6.1. Posgrado de Interpretación entre chino y español en universidades chinas

En China, existen dos programas de máster relacionados con la interpretación entre chino y español: el primero, de perfil investigador, se titula *Teoría y práctica de traducción e interpretación*; el segundo, de perfil profesional, se denomina *Interpretación entre chino y español*. Dado que el primer programa no distingue entre traducción e interpretación, preferimos concentrarnos en el segundo, dedicado completamente a la interpretación. Hasta 2024, cinco universidades ofrecían este programa de maestría profesional: la BFSU, la SISU, la GDUFS, la BISU y la Universidad de Estudios Internacionales de Jilin (JISU).

Primero, las pruebas de admisión se unifican entre ellas. En la primera fase, es necesario superar cuatro pruebas escritas: conocimientos básicos de español, traducción entre chino y español, composición en chino, y conocimientos enciclopédicos y política. En la segunda fase, que se realiza en las universidades

[25] https://sits.gdufs.edu.cn/info/1053/1823.htm

correspondientes, se incluyen dos pruebas de traducción entre chino y español y una entrevista oral presencial. El contenido del último examen varía según la universidad, incluyendo presentación personal, resumen oral, traducción a la vista, interpretación consecutiva, entre otros.

Segundo, en cuanto al modo de estudio, solo se ofrece la opción de tiempo completo, y la duración suele ser de dos años, con posibilidad de prorrogar un año más, excepto en la Universidad JISU, donde la duración mínima es de dos años y medio.

A continuación, presentaremos brevemente las condiciones actuales de cada programa en términos de objetivos de formación, métodos de enseñanza, plan de estudios, descripción de asignaturas, evaluación, trabajo final de máster y otros aspectos pertinentes.

(1) Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU)

La Facultad de Estudios Hispánicos y Portugueses de la BFSU, vanguardia en educación e investigación en Filología Hispánica, cuenta con la historia más larga en la enseñanza del idioma español, el profesorado más destacado, los recursos didácticos más ricos, la estructura más completa y los logros académicos más influyentes en China. Desde finales de la década de 1970, lidera en el país la formación de máster en Filología Hispánica; en 1997, inició el primer programa doctoral nacional; y en 2015, estableció el primer programa de maestría en traducción e interpretación entre chino y español, formando a más profesionales de alto nivel en el ámbito. Las ventajas específicas del programa de posgrado en traducción e interpretación entre chino y español son:

1. Reputación: Mantiene una excelente reputación en la formación de traductores e intérpretes profesionales, en la investigación académica y en los servicios sociales.
2. Personal docente: Cuenta con el profesorado destacado, logros académicos sobresalientes y actividades frecuentes de traducción e

interpretación entre español y chino, además de un elevado número de graduados de alto nivel.

3. Materiales didácticos: Posee manuales de enseñanza influyentes y contenidos ricos que son ampliamente utilizados en universidades chinas.

Pueden acceder a este máster los graduados de cualquier grado con una sólida base bilingüe en chino y español. Esto significa que no se limita a los estudiantes especializados en Filología Hispánica, sino que están abiertos a licenciados con diversos antecedentes académicos.

En cuanto al método de formación, se combina la explicación y discusión en el aula, la simulación de tareas y la práctica in situ, y la orientación conjunta de profesores y profesionales de la industria. Se enfatiza la práctica a lo largo de todo el proceso de formación, requiriendo más de 400 horas de práctica de interpretación para los alumnos. Además, se utilizan tecnologías de la información, laboratorios, aulas multimedia y otros equipos.

La estructura del máster incluye asignaturas obligatorias y optativas, con un total de 38 créditos y 608 horas. A continuación, se presenta una tabla con todas las asignaturas impartidas.

Tabla 29. Planificación de asignaturas impartidas del máster profesional de Interpretación entre chino y español de la BFSU

Tipo de asignatura		**Asignatura**	**Semestre**	**Hora**	**Crédito**
Asignaturas obligatorias	Generales	Teorías políticas	1, 2	48	3
		Lengua y cultura chinas	1	48	3
	De especialidad	Teoría y habilidades básicas de interpretación	1	32	2
		Teorías occidentales de traducción e interpretación	1	32	2

		Traducción, interpretación e intercambios interculturales	2	32	2
	De dirección de interpretación	Interpretación consecutiva de discursos sociales y culturales	1	32	2
		Interpretación consecutiva de discursos científicos y tecnológicos	2	32	2
		Interpretación simultánea de discursos políticos y diplomáticos	3	32	2
		Interpretación simultánea de discursos comerciales	3	32	2
Asignaturas optativas de la especialidad	Integrales	Compresión audiovisual y crítica de noticias en español I, II	1, 2	64	4
		Análisis contrastivo entre chino y español	2	32	2
	De traducción	Traducción política y diplomática	1	32	2
		Traducción comercial	1	32	2
		Traducción científica y tecnológica	2	32	2
		Traducción literaria	2, 3	64	4
		Traducción social y cultural	3	32	2
		Traducción jurídica	3	32	2
	De interpretación	Interpretación consecutiva de discursos políticos y diplomáticos	2	32	2
		Interpretación consecutiva de discursos comerciales	2	32	2
		Interpretación simultánea de discursos sociales y culturales	3	32	2
	Restringidas	Traducción asistida por ordenadores	Sin determinar	32	2
		Traducción audiovisual		32	2

Entre las asignaturas, en primer lugar, la teoría y habilidades de interpretación consiste en tres módulos: interpretación consecutiva sin notas (4 semanas), interpretación consecutiva con notas (6 semanas) e interpretación simultánea (6 semanas). Se introducen diversas habilidades de interpretación, incluidos análisis, memoria, toma de notas, expresión, información especial, preparación, etc. La forma de evaluación incluye la prueba de habilidades especiales y la redacción de un trabajo del curso.

En segundo lugar, las asignaturas obligatorias y optativas sobre la interpretación consecutiva, con los materiales de interpretación compilados por el docente del corpus real de actividades, los reportajes informativos y programas, tienen como objetivo que el alumnado obtenga una comprensión básica de las características del discurso y las expresiones más usadas en diferentes temas, y una experiencia práctica. Las clases suelen constar de la presentación del contexto de los materiales, la explicación de terminologías profesionales, la práctica de habilidades de interpretación consecutiva, discusión interactiva de temas, etc. Los exámenes finales consisten en realizar tareas de interpretación consecutiva.

En tercer lugar, en las asignaturas obligatorias y optativas de interpretación simultánea, a través del aprendizaje de las teorías y métodos básicos de este tipo de interpretación, los alumnos asimilan sus características y requisitos; mediante ejercicios como *shadowing*, recuento y toma de notas, así como prácticas de traducción a la vista y la interpretación con o sin discursos originales, mejoran las capacidades de memoria instantánea y a corto plazo, y la coordinación de escucha y expresión. Las clases suelen consistir en las tres partes de explicación del método, ejercicios de interpretación y comentarios reflexivos. La interpretación simultánea constituye, sin duda, la prueba final.

Además, el trabajo de fin de máster es obligatorio con un límite de al menos 15.000 palabras. Permite tres formas de cumplimiento:

Informe de pasantía de interpretación: escribir un informe de pasantía sobre el proceso de prácticas.

Informe de experimento de interpretación: realizar experimentos sobre un determinado aspecto de la interpretación, analizar los resultados y redactar un informe experimental.

Trabajo de investigación de interpretación: realizar una investigación sobre un tema determinado en interpretación y redactar un trabajo sobre el estudio.

(2) La Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU)

La universidad no ha publicado el plan de estudios del máster mencionado en línea, por lo que nos limitamos a analizar la información disponible en su plan de admisión de alumnado. Su programa, denominado Máster en interpretación español-chino-inglés es solamente una de las 8 direcciones de idiomas en el proyecto general del MTI del Instituto Universitario de Traducción e Interpretación de la universidad.

Tiene como objetivo formar intérpretes de conferencias que estén familiarizados con los asuntos globales con una perspectiva internacional y dominen las habilidades profesionales de la interpretación consecutiva y simultánea. Los estudiantes deben ser competentes en llevar a cabo tareas de interpretación consecutiva entre chino y español y las de interpretación simultánea del mismo par de idiomas y de inglés-chino/español, garantizando la integridad y la precisión de la información, al servicio de las conferencias celebradas por organizaciones internacionales y regionales, entidades públicas, empresas, etc.

Los estudiantes que han obtenido la certificación del examen de español como especialidad, nivel 4, están calificados para participar en la prueba de admisión, que consta de dos partes como lo que hemos mencionado anteriormente. La segunda parte contiene dos materias: prueba integral de traducción escrita bidireccional, conocimientos enciclopédicos y entrevista de especialidad.

A partir de la información anterior, se puede observar que en la SISU, este programa de maestría se coloca en paralelo con los programas de otros pares de idiomas, separado de otros programas de la Filología Hispánica, como el de máster académico de teoría y práctica de traducción e interpretación, encargados por la otra escuela de estudios europeos y latinoamericanos. Asimismo, el programa de Máster en interpretación español-chino-inglés agrega una tercera lengua, inglés, y se dedica a la formación de intérpretes de conferencias de tres idiomas, lo que representa que los requisitos de dominio de tres lenguas para los estudiantes admitidos son relativamente altos.

(3) La Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangdong (GDUFS)

El programa de la GDUFS se dedica a la formación de intérpretes profesionales de alto nivel con competencias y habilidades altas de interpretación consecutiva y habilidades básicas de interpretación simultánea, en diferentes campos como comercio, diplomacia y derecho. Los graduados deben ser competentes para realizar tareas de interpretación en diversas situaciones.

Adoptan el sistema de créditos con un total de no menos de 28 créditos, de los cuales las asignaturas ocupan más de 25 créditos (todas las asignaturas disponen de 2 créditos y 36 horas de clase), 2 créditos para actividades prácticas y formación en investigación académica, y 1 crédito para seminarios de novedades en el campo. Las asignaturas tienen lugar en los primeros tres semestres, es decir, el primer año y medio.

Tabla 30. Planificación de asignaturas impartidas del máster profesional de Interpretación entre chino y español de la GDUFS

	Asignatura	Semestre	Evaluación
Asignaturas obligatorias de la especialidad	Introducción a la traductología	1	Informe
	Teoría y habilidades de traducción	1,2	Informe/prueba
	Teoría y habilidades de interpretación	1	Informe/prueba
	Guía para la composición académica	3	Informe
Asignaturas obligatorias de la dirección	Interpretación consecutiva I, II	2,3	Prueba
	Interpretación temática I, II	2,3	Prueba
	Interpretación simultánea I, II	2,3	Prueba
Asignaturas optativas del título	Comprensión audiovisual y expresión oral de español avanzado	1	Prueba
	Introducción a la traductología (español)	1	Informe/prueba
	Introducción a la lingüística (español)	1,2	Informe
	Taller de traducción escrita	1,2	Prueba
	Taller de interpretación	1,2,3	Prueba
	Recopilación y traducción de noticias internacionales en español	3	Informe/prueba
	Comunicación intercultural entre chino y español	2	Informe
	Teoría y práctica de traducción e interpretación científica y tecnológica (español)	2,3	Informe/prueba
	Traducción de obras clásicas de China (español)	2	Informe/prueba
	Traducción literaria	2,3	Informe/prueba
	Traducción asistida por ordenador	2	Prueba
Seminarios	Seminaries de novedad del campo	1,2,3	Evaluación

Actividades	Actividades prácticas y formación en investigación académica	1,2,3	Evaluación

El tiempo de redacción del trabajo final de máster dura dos semestres, y se puede realizar de una de las siguientes dos formas:

Informe de práctica de interpretación: transcribir el contenido de la práctica de interpretación (con más de 10.000 palabras de discurso original y la interpretación) y redactar un informe de práctica con un mínimo de 5000 palabras en español, en el que se explican la tarea y su proceso, el análisis de casos y el resumen.

Trabajo de investigación: un estudio académico sobre la interpretación de más de 15.000 palabras en español.

(4) La Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (BISU)

El programa de la BISU, basado en las necesidades de la práctica profesional y de acuerdo con los requisitos de conocimientos de los intérpretes profesionales, busca preparar a intérpretes profesionales necesarios en el país a través de la formación sistemática y profesional en conocimientos y habilidades. Los graduados no solo deben dominar los conocimientos teóricos básicos de la disciplina, con una buena calidad integral y ética profesional, una sólida capacidad de aplicación del lenguaje, y conocimientos abundantes, sino que también deben ser competentes en realizar la interpretación de forma independiente y con alta calidad, dominando uno o dos campos profesionales del conocimiento.

Dentro del período establecido de estudio, se requiere obtener 43 créditos, cursando las asignaturas obligatorias y optativas generales (11 créditos), las obligatorias de especialidad (6 créditos), las obligatorias de dirección (8 créditos), las optativas de dirección (14 créditos), y realizando la pasantía (4 créditos).

Tabla 31. Planificación de asignaturas impartidas del máster profesional de Interpretación entre chino y español de la BISU

	Asignatura	Semestre	Crédito (hora)	Evaluación
Asignaturas obligatorias de especialidad	Introducción a la traductología	1	2 (36)	Informe
	Teoría y habilidades de interpretación	1	2 (36)	Prueba
	Teoría y habilidades de traducción	2	2 (36)	Prueba
Asignaturas obligatorias de dirección	Interpretación consecutiva I, II	1,2	4 (72)	Prueba
	Interpretación simultánea I, II	1,2	4 (72)	Prueba
Asignaturas optativas de dirección	Análisis comparativo bilingüe y corpus lingüístico de interpretación y traducción	2	2 (36)	Informe
	Estudios de novelas nuevas de América Latina	2	2 (36)	Informe
	Comprensión audiovisual de noticias en español	2	2 (36)	Prueba
	Estudios políticos latinoamericanos	2	2 (36)	Informe
	Estudios de la literatura narrativa latinoamericana en el siglo XX	1	2 (36)	Informe
	Comunicación intercultural	1	2 (36)	Informe
	Introducción a la economía latinoamericana	1	2 (36)	Informe

Entre las asignaturas, en primer lugar, la teoría y las habilidades de interpretación presentan de forma diacrónica y sincrónica las tendencias de desarrollo de las teorías de la interpretación en diferentes épocas y países. Se adopta la práctica de interpretación como el núcleo de la enseñanza, combinada con ejercicios, discusiones, análisis de casos, etc., y se establece el criterio de

calificación con un 20 % para la participación en clase, 20 % para los trabajos de casa y 60 % para el examen final.

En segundo lugar, en la asignatura de interpretación consecutiva básica para el programa de posgrado, el contenido de formación consta del análisis rápido de la información del discurso, aprovechamiento pleno de los conocimientos previos y la memoria, la expresión precisa del sentido original, y el dominio de la toma de notas, la interpretación de números, y otras habilidades de interpretación. Con ejercicios en aula de alta intensidad basados en materiales de diferentes temas, los estudiantes pueden adquirir una capacidad básica de interpretación consecutiva entre chino y español. Su evaluación sigue el mismo criterio que la asignatura anterior.

En tercer lugar, acerca de la interpretación simultánea, los alumnos aprenden a analizar discursos extrayendo la información principal, hacen ejercicios de *shadowing* distribuyendo esfuerzos de forma adecuada, y luego practican la interpretación simultánea en cabina celebrando conferencias simuladas. Esta práctica suele integrarse en clase con la explicación y evaluación por parte del docente. Los materiales de práctica, preparados por profesores o estudiantes, se extraen de conferencias y entrevistas con una cantidad moderada de información. Además, la prestación de los alumnos en las clases ocupa el 40 % de la evaluación total, y el examen final, el 60 %.

Por último, en cuanto al trabajo final, esta universidad plantea los mismos requisitos que la BFSU.

(5) La Universidad de Estudios Internacionales de Jilin (JISU)

El programa de posgrado de la JISU en interpretación entre chino y español permite adquirir las competencias prácticas de interpretación y las teorías básicas del ámbito, a fin de formar intérpretes profesionales competentes en las tareas de interpretación de los campos de turismo, cultura, diplomacia, comercio, etc. Los

alumnos necesitan completar al menos 52 créditos estipulados en el programa de formación, incluidos asignaturas, pasantía y trabajo final.

Tabla 32. Planificación de asignaturas impartidas del máster profesional de Interpretación entre chino y español de la JISU

	Asignatura	Semestre	Crédito (horas)
Asignaturas obligatorias de la especialidad	Introducción a la traductología	1	2 (34)
	Teoría y práctica básicas de la interpretación	1	2 (34)
	Teoría y práctica básicas de la traducción	1	2 (34)
	Interpretación consecutiva	1,2	6 (102)
	Historia de traducción e interpretación en China y los países occidentales	2	2 (34)
	Traducción asistida por ordenador	2	2 (34)
	Interpretación simultánea	2,3	4 (68)
	Redacción académica y estándares	3	1 (18)
Modelo de traducción e interpretación temáticas de las asignaturas optativas de la especialidad	Interpretación de conferencias	2,3,4	2 (34)
	Traducción a la vista de conferencias	2,3,4	2 (34)
	Interpretación turística	2	2 (34)
	Interpretación diplomática	2,3,4	2 (34)
	Interpretación comercial	2	2 (34)
	Interpretación de conversaciones	2,3,4	2 (34)
	Interpretación jurídica	2,3,4	2 (34)
	Interpretación de tecnologías de la industria de automóvil	2,3,4	2 (34)
	Traducción e interpretación de tecnologías de ingeniería	2,3,4	2 (34)
	Traducción e interpretación de economía y comercio	3	2 (34)
	Traducción e interpretación de exposiciones	2,3,4	2 (34)

	Traducción e interpretación de señales públicas	2,3,4	2 (34)
	Traducción e interpretación de vehículos	2,3,4	2 (34)
	Traducción e interpretación de cultura china a otros idiomas	3	2 (34)
Modelo de formación de competencias profesionales de las asignaturas optativas de la especialidad	Seminario de interpretación I, II	1,2	4 (68)
	Seminario de traducción	2	2 (34)
	Consejos prácticos para la toma de notas de interpretación	2	1 (18)
	Entrenamiento para los exámenes de CATTI (interpretación y traducción)	2,3,4	4 (68)
Prácticas	Ejercicios de interpretación I, II	1,2,3,4	
	400 horas de cinta de práctica de interpretación	1-5	

Los estudiantes tienen cinco opciones para la realización del trabajo final de máster, con un mínimo de 15.000 palabras:

1. Informe de práctica: transcribir la grabación de la interpretación (con más de 10.000 palabras en chino o español) y adjuntar un informe sobre los problemas encontrados en el proceso de interpretación y sus soluciones, con un mínimo de 8000 palabras.
2. Informe de pasantía: escribir sobre el proceso de la pasantía, incluyendo la presentación del contexto de las tareas, los problemas encontrados y sus soluciones, así como la experiencia adquirida.
3. Informe de experimento: llevar a cabo experimentos acerca de una fase de la interpretación y analizar el proceso y los resultados.
4. Informe de investigación pragmática: realizar investigaciones y análisis sobre problemas relacionados con las políticas, la industria y el mercado de la interpretación y traducción, exponiendo las tareas y sus procesos, el análisis de resultados, conclusiones y sugerencias.

5. Informe de investigación académica: estudiar un problema de interpretación y presentar su análisis.

Sobre la base de este capítulo, en el que hemos presentando la didáctica de la interpretación, abarcando investigaciones relacionadas, sistemas de evaluación y programas de grado y posgrado de interpretación en general y de interpretación entre chino y español en China, el tercer capítulo se centrará en la metodología de investigación. Se describe el enfoque metodológico adoptado así como el diseño de las pruebas para explorar los fenómenos de problemas, estrategias y errores en didáctica de la interpretación.

SEGUNDA PARTE
MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 3. Marco metodológico para la investigación

En este capítulo se describe el diseño metodológico de la investigación, estructurado en cuatro fases secuenciales: la prueba exploratoria, la prueba de aptitud para la interpretación, la acción pedagógica adicional, así como la prueba definitiva. Se describe minuciosamente a la población objeto de estudio, el contexto institucional, los instrumentos de recogida de datos y los procedimientos éticos implementados. Asimismo, se especifican los criterios para la selección de los materiales didácticos y se presenta el diseño didáctico de la formación adicional. El capítulo establece así el marco operativo completo para el análisis.

3.1. Diseño metodológico

El estudio se divide principalmente en cuatro partes o componentes que hemos mencionado en el párrafo anterior, cada una con sus propios objetivos específicos a alcanzar. A continuación, nos proponemos explicar con detalle tanto el diseño como el proceso global del estudio y de cada una de sus partes.

Además, cabe destacar que esta tesis fue aprobada el 16 de febrero de 2024 por el Comité de Ética de la Universitat Autònoma de Barcelona con número de referencia CEEAH 6815 (véase la carta de aprobación en el Anexo I).

3.1.1. Objetivos e hipótesis

Los tres fenómenos centrales en esta tesis (problema, error y estrategia) desempeñan un papel crucial en la interpretación, pero hasta la fecha, en China, no se ha prestado suficiente atención a esta perspectiva en la enseñanza de la interpretación consecutiva entre chino y español. Sin embargo, estamos convencidos de la importancia de enseñar la aplicación de estrategias en diversos contextos, así como de abordar los problemas más comunes, los errores y las posibles soluciones en esta materia. Por ello, este estudio busca verificar la hipótesis de que la inclusión de contenido formativo sobre estos tres fenómenos en el programa de estudios permitirá a los estudiantes comprenderlos más profundamente, utilizar estrategias más a menudo, encontrar más soluciones a los problemas y evitar errores más efectivamente. Esto no solo mejorará su competencia en interpretación, sino también la calidad de su prestación.

El objetivo principal de esta investigación es explorar los fenómenos de estrategia, problema y error, así como su tratamiento y aplicación en la enseñanza y aprendizaje de la interpretación consecutiva entre chino y español. Para lograrlo, realizaremos un estudio dirigido a estudiantes de último año de grado en Filología Hispánica que comienzan su formación en interpretación. Basándonos en los datos recopilados, observamos, comparamos y analizamos la prestación de los estudiantes y sus reflexiones sobre el uso de estrategias, los problemas encontrados y los errores cometidos, para luego ofrecer sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje. Este objetivo general se desglosa en cuatro específicos:

1. Investigar los tres fenómenos clave (estrategia, problema y error) en interpretación consecutiva, abordando sus definiciones, clasificaciones, investigaciones pertinentes y sus interrelaciones, y proponer nuestras propias definiciones y clasificaciones.

2. Examinar el estado actual de la enseñanza de interpretación consecutiva entre chino y español en universidades chinas, considerando su origen, historia y el marco pedagógico actual, destacando las diferencias entre programas en aspectos como objetivos, profesorado, materiales, diseño pedagógico, metodología didáctica, evaluación y la inclusión de enseñanza sobre las tres nociones.
3. Analizar los resultados de la integración de los tres fenómenos mediante una acción pedagógica específica en la docencia de interpretación y comparar los resultados del grupo experimental que va a recibir esta formación adicional, con el de control que no va a recibirla.
4. Proponer recomendaciones enfocadas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de estos tres fenómenos.

De manera más específica, los cuatro componentes de la investigación están diseñados para cumplir con propósitos particulares. En primer lugar, la prueba exploratoria actúa como una fase piloto previa a la prueba definitiva. Esta etapa tiene como objetivo verificar la viabilidad y adecuación del diseño metodológico del estudio. Se evalúa si las explicaciones del profesorado son claras y completas, si la dificultad del material es apropiada y si está adecuadamente dotado de elementos que desencadenen problemas. Asimismo, se verifica si surgen obstáculos que impidan a los participantes realizar la prueba, si se logra recopilar los datos experimentales y si el análisis de estos se lleva a cabo exitosamente. Además, esperamos que los informes verbales retrospectivos obtenidos nos brinden sugerencias valiosas. Estos aportes son esenciales para entender las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias utilizadas, los problemas encontrados y los errores cometidos durante la interpretación, permitiéndonos realizar las modificaciones necesarias antes de la prueba definitiva.

En segundo lugar, la prueba de aptitud para la interpretación, realizada antes de la acción pedagógica adicional y la evaluación final de la prueba definitiva,

cumple el propósito de evaluar previamente la capacidad de interpretación de los participantes. Esto nos permite, durante la fase de formación, repartir de manera equitativa a los estudiantes con distintos niveles de aptitud en dos grupos: uno experimental y otro de control. De este modo, facilitamos la comparación y la obtención de resultados significativos.

En tercer lugar, la acción pedagógica adicional desarrollada al margen de la formación regular, surge del tercer objetivo específico del estudio: implementar y evaluar la inclusión de los tres fenómenos clave (estrategia, problema y error) en la enseñanza. Su meta específica es incorporarlos en el programa de formación de interpretación, estableciendo así una variable controlable para la evaluación final y proponiendo un diseño didáctico completo, específico y aplicable que sirva de referencia para futuras metodologías didácticas en interpretación.

Por último, la prueba definitiva tiene como objetivo examinar el impacto de incorporar (o no) contenidos sobre estrategias, problemas y errores en la enseñanza. Comparando la prestación de los alumnos que participan en la formación adicional con aquellos que no, buscamos verificar si la formación teórica y práctica sobre estos tres fenómenos y su interrelación produce mejoras significativas en el desempeño de los estudiantes, evidenciadas en una mayor frecuencia y diversidad en el uso de estrategias, así como una disminución en la incidencia de problemas y errores. Mediante el análisis de sus reflexiones, recogidas en cuestionarios, nos informamos sobre sus percepciones respecto a los materiales de prueba, las tres nociones fundamentales y su propio desempeño de interpretación. Además, a través del análisis por parte de dos docentes de los errores de interpretación de los participantes y el de las reacciones ante los desencadenantes de problemas de interpretación, esperamos averiguar directamente si el grupo experimental tiende a cometer menos errores y tener reacciones más correctas frente a los desencadenantes, en contraposición con el grupo de control. Finalmente, aspiramos a ofrecer recomendaciones

constructivas para la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación consecutiva entre chino y español, incorporando estos tres conceptos.

3.1.2. Definición de la población objeto del estudio

Antes que nada, es fundamental considerar el nivel de los intérpretes al definir la población objetivo en investigaciones de interpretación. La distinción entre intérpretes expertos y aquellos en formación es importante, ya que influye significativamente en su prestación, incluyendo las categorías de estrategias que emplean, los problemas a los que se enfrentan y los errores que cometen, así como su frecuencia. En nuestro estudio, todos los participantes son noveles en la etapa inicial de formación en interpretación consecutiva. Además, a pesar de nuestros esfuerzos por controlar las variables externas en las pruebas para minimizar su impacto en los fenómenos estudiados, controlar las variables "internas" relacionadas con la competencia de los estudiantes, como su nivel de conocimientos lingüísticos y culturales sobre temas específicos, presenta una gran dificultad. Por ello, utilizamos la prueba de aptitud para la interpretación para obtener al menos una distribución aproximada de sus niveles de interpretación al inicio de la formación.

A continuación, describimos a los participantes de las cuatro fases del estudio, donde algunos estudiantes han estado involucrados en más de una fase. Es indispensable, para las pruebas exploratoria y definitiva, mantener constantes el número de participantes, su formación académica previa en español, especialmente en interpretación entre chino y español, y otras características relevantes. Así, en ambas pruebas participan 19 estudiantes del último año de grado en Filología Hispánica de la Universidad Normal de Fujian, donde la autora ejerce como profesora de la especialidad. Estos estudiantes son hablantes nativos de chino, con una edad promedio de 21,5 años y provienen principalmente de la provincia de Fujian, aunque también hay estudiantes de las

provincias de Sichuan y Guangdong. Ninguno de ellos tenía conocimientos previos de español antes de ingresar al programa de grado y han recibido tres años de formación lingüística formal en español antes de su formación en interpretación, alcanzando una competencia lingüística básica en español (aproximadamente un nivel DELE B1).

Durante el quinto y sexto semestre, cursaron dos asignaturas de traducción escrita, de dirección directa e inversa, denominadas en el plan de estudios como *Teoría y práctica de la traducción escrita I* y *II*. En el semestre académico en que se llevaron a cabo las pruebas, es decir, en el séptimo semestre de su carrera (que generalmente se extiende de septiembre a enero), estudiaron por primera vez interpretación consecutiva entre español y chino, impartida por la autora en la asignatura titulada *Teoría y práctica de la interpretación*.

A pesar de nuestros esfuerzos, es inevitable que existan algunas diferencias sutiles entre las poblaciones sujetas a las dos pruebas principales. Para la prueba exploratoria, participaron un total de 17 mujeres y 2 hombres, todos matriculados en la universidad en el año 2019 y que asistieron a la clase de interpretación en el primer semestre del año académico 2022-2023. Durante su formación en interpretación, estos estudiantes no recibieron ninguna formación específica sobre estrategias, problemas y errores, ni contaron con clases adicionales sobre estos temas.

Por otro lado, para la prueba definitiva, los participantes son 16 mujeres y 3 hombres, todos inscritos en el mismo programa en 2020 y tomaron clases de interpretación en el primer semestre del año académico 2023-2024. De este grupo, diez mujeres participaron en la acción pedagógica adicional que incluía formación sobre los tres fenómenos clave, mientras que el resto de nueve estudiantes no participaron en dichas clases adicionales.

Dado este diseño, la selección de participantes para las otras dos pruebas se sigue lógicamente. Todos los estudiantes que se propusieron para la prueba

definitiva debieron someterse primero a la prueba de aptitud para la interpretación, conforme al diseño del estudio. Así, los 19 estudiantes que accedieron a participar en la prueba definitiva también estuvieron presentes en esta prueba de aptitud.

Respecto a la acción pedagógica adicional, que se implementó después de la prueba de aptitud, el grupo de participantes se definió en función de los objetivos del estudio y la población objeto de la investigación. Antes de conocer si los alumnos tenían la voluntad de formar parte de la acción pedagógica adicional, esperábamos distribuir a los 19 participantes de manera casi equitativa en dos grupos, según su rendimiento en la prueba de aptitud para la interpretación, con diez y nueve estudiantes en cada grupo respectivamente. Si las condiciones lo permitían, nuestro ideal era tener a los 5 alumnos de los 10 con calificaciones más altas y a otros 5 de los 9 restantes con calificaciones más bajas en el grupo que recibiría acción pedagógica adicional, con el fin de equilibrar los niveles de competencia y facilitar una comparación más exhaustiva y científica del impacto de esta acción pedagógica adicional en todos los estudiantes.

Por esta razón, alentamos a los estudiantes durante la última clase regular de interpretación antes del inicio de la acción pedagógica adicional, que tuvo lugar a finales de septiembre de 2023, a que se inscribieran voluntariamente en las clases adicionales de interpretación. Les explicamos el enfoque principal de estas sesiones: el reconocimiento y comprensión de los tres fenómenos clave, así como el desarrollo de habilidades para resolver problemas, emplear estrategias de manera más eficaz y evitar errores comunes en interpretación. También destacamos las ventajas de participar en estas clases, tales como el acceso a una variedad de materiales, mayores oportunidades de práctica de interpretación y reflexión, y un entendimiento más profundo tanto de la práctica como de la teoría de la interpretación. Después de la clase, los estudiantes interesados se pusieron en contacto con nosotros de manera privada para confirmar su participación.

Gracias al sólido apoyo de los alumnos, logramos reunir diez solicitudes de participación, todas femeninas. Afortunadamente, este grupo incluye a 5 de las 10 mejores estudiantes según los resultados de la prueba de aptitud y 5 de las últimas 9. Provenientes de las provincias de Fujian, Guangdong y Sichuan, estas estudiantes habían superado el examen de español como especialidad de China del Nivel 4 (EEE4), que tomaron en el sexto semestre después de un retraso de dos semestres debido a la pandemia de COVID-19. Este grupo representaba una amplia gama de habilidades: incluía a las dos estudiantes con las puntuaciones más altas en la prueba de aptitud, con 22,5 y 19 sobre 35 puntos, respectivamente; estudiantes que representaban el nivel promedio de la población de estudio, con calificaciones entre 16 y 12 puntos; y una estudiante que ocupó el penúltimo lugar con solo 7,5 puntos.

A pesar de las distinciones sutiles, el grupo reducido de sujetos nos proporciona algunas ventajas. Primero, se trata de una muestra abarcable que permite que la investigadora cuente con una interacción directa con los participantes. Segundo, los participantes, nativos de mandarín, comparten la misma combinación lingüística, las mismas formaciones anteriores de Filología Hispánica con las mismas clases; es decir, las variables dentro de ellos son limitadas, lo que permite un análisis más profundo de las numerosas reflexiones y respuestas extensas que ofrecen, según las opiniones de Bertozzi (2024: 144) y Hale y Napier (2013: 67).

Es importante mencionar que, antes de iniciar el proyecto, fue imprescindible obtener el consentimiento informado de todos los participantes. Este documento cubre detalles del proyecto de investigación, objetivos, duración, información sobre la investigadora responsable, la naturaleza voluntaria de la participación, el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, entre otros aspectos relevantes. La carta de consentimiento informado se incluye en el Anexo II.

En segundo lugar, somos plenamente conscientes de la importancia de evitar cualquier percepción de dominio de la autora sobre los participantes, dado que

la autora, al ser la profesora de la asignatura de interpretación, también evalúa sus desempeños. Por ello, durante la presentación de la acción pedagógica adicional y la explicación de cómo proceder con los informes verbales retrospectivos y los cuestionarios tras la prueba definitiva, enfatizamos la importancia de que los estudiantes fueran sinceros y honestos en sus respuestas, asegurándoles que esto no influiría en la evaluación de su desempeño académico. Además, una vez finalizada la calificación de la prueba definitiva, invitamos individualmente a los participantes a una sesión de tutoría, ya sea presencial o virtual, donde pueden optar por recibir un análisis detallado de su rendimiento en la interpretación y los resultados del estudio, si así lo desean.

En tercer lugar, garantizamos la anonimización de todos los datos recopilados. Esto significa que se mantiene una separación irreversible entre los datos y la identidad de los sujetos de investigación. Durante la acción pedagógica adicional, con el fin de proteger la privacidad de las estudiantes, se les solicitó que mantuvieran apagadas sus cámaras para evitar la captura de imágenes personales en las grabaciones; de este modo, solo aparecieron en pantalla sus nombres en español, adoptados al iniciar sus estudios de Filología Hispánica. Los micrófonos permanecieron apagados, salvo que una participante decidiera activarlo para intervenir. Así, en las grabaciones de las clases, no se muestran rostros, sino únicamente los nombres en el panel de participantes, destacándose estos cuando hablen con el micrófono activado. Respecto a las tareas enviadas a la autora por correo electrónico, no fue necesario incluir información personal ni en los mensajes ni en los documentos adjuntos, asegurando así el anonimato de las participantes.

Para las fases de la prueba exploratoria, la prueba de aptitud para la interpretación y la prueba definitiva, resultaba necesario que la autora conociera las identidades detrás de las grabaciones de las prestaciones de interpretación y de los informes verbales retrospectivos. Esto permitía vincular directamente las reflexiones del proceso de interpretación con sus resultados. Sin embargo, esta

identificación se manejó de manera confidencial: solamente la autora, los participantes y las directoras de la presente tesis tienen acceso a la correspondencia entre los seudónimos empleados y las identidades reales de los participantes. Los nombres de los archivos de las grabaciones se basan en el número de asiento de cada estudiante, organizados en tres filas (A, B, C) dentro del laboratorio, y numerados de izquierda a derecha del 1 al 12. Por tanto, los nombres de archivo, y consecuentemente los seudónimos de los participantes, resultan de la combinación de la letra de la fila y el número del asiento.

Este seudónimo se utiliza consistentemente para todos los materiales relacionados, el análisis de los datos y la presentación de resultados. Antes de cada prueba, la profesora anotó la distribución de asientos de los participantes y registró en un documento de Word las correspondencias entre los nombres reales de los alumnos y sus seudónimos, documento que se almacena de forma segura en la carpeta correspondiente de *OneDrive*.

Para los audios de los informes verbales retrospectivos, era esencial establecer un vínculo con las prestaciones de interpretación de cada participante, por lo que se renombraron los archivos originales utilizando el formato “seudónimo + informe retrospectivo”. Así, se mantiene la coherencia en el uso de seudónimos basados en la ubicación de los asientos, como por ejemplo, “A1 informe retrospectivo” para la participante en el asiento A1.

Los cuestionarios, por su parte, se diseñaron para garantizar el anonimato. Los estudiantes únicamente debieron indicar en el segundo cuestionario si formaron parte del grupo que recibió la acción pedagógica adicional. Estos cuestionarios no recogieron datos personales confidenciales y se analizaron utilizando seudónimos.

Finalmente, en cualquier presentación de datos o información relacionada con la tesis o investigaciones futuras, se emplean exclusivamente los seudónimos

asignados, asegurando que cualquier información que pudiera revelar la identidad de los participantes permanezca oculta.

3.1.3. Contexto general del estudio

La asignatura *Teoría y práctica de la interpretación*, que forma parte del currículo del grado, constituye el núcleo del experimento. Esta se imparte cada otoño, empezando normalmente en septiembre. En consecuencia, habíamos programado iniciar la prueba exploratoria durante el primer semestre del año académico 2022-2023. No obstante, debido a los impactos del brote de COVID-19 en China a finales de 2022 y principios de 2023, la universidad optó por una modalidad de enseñanza en línea tras el retorno de los estudiantes a sus hogares, lo cual impidió la ejecución del experimento presencialmente. Por ello, con el mismo grupo de estudiantes de cuarto año, reprogramamos la prueba para junio de 2023, justo antes de su graduación.

En el siguiente año académico, 2023-2024, con un nuevo grupo de estudiantes de cuarto año, se planificó la realización de la prueba de aptitud para la interpretación al inicio del semestre en septiembre de 2023. La acción pedagógica adicional se programó entre octubre de 2023 y enero de 2024, antes de concluir el semestre, seguida por la prueba definitiva al final del mismo, a comienzos de 2024.

De manera más específica, de acuerdo con el calendario universitario, el primer semestre del otoño del año académico 2023-2024, que incluía 19 semanas de enseñanza, se extendió desde el 4 de septiembre de 2023 hasta el 12 de enero de 2024. Las clases de la asignatura de interpretación se programaron los martes. Teniendo en cuenta las vacaciones públicas y las semanas de formación personalizada organizadas por la universidad, en total, dispusimos de 16 sesiones de clase, lo que sumaba 32 horas. La prueba definitiva, integrada en el estudio de la tesis, se llevó a cabo durante el examen final de la asignatura en el séptimo

semestre, siguiendo el plan académico de la facultad. Este examen estaba programado para la última sesión de clase, el 9 de enero de 2024.

Para la organización de la acción pedagógica adicional, seleccionamos las mañanas de los miércoles, asegurándonos de que tanto los participantes como la profesora estuvieran disponibles. Cada sesión se programó para durar 1 hora, de 10:00 a 11:00, de acuerdo con la preferencia de los participantes. Considerando que en el primer mes del semestre los estudiantes apenas comenzaron a familiarizarse con los conceptos básicos de la interpretación y aún no estuvieron en posición de decidir si desearían ampliar su aprendizaje más allá del currículo regular, optamos por no iniciar la formación adicional hasta octubre. Así, la acción pedagógica adicional comenzó el 11 de octubre de 2023, justo el primer miércoles después de la vacación del Día Nacional de China.

La formación se dividió en cuatro módulos temáticos: problemas de interpretación, estrategias de interpretación, errores de interpretación, y las interacciones entre estas tres nociones. Cada módulo se desarrolló a lo largo de 3 horas de clase, repartidas en sesiones específicas. El calendario de las sesiones es el siguiente:

- Problemas de Interpretación: 11 y 25 de octubre, 2023
- Estrategias de Interpretación: 1 y 15 de noviembre, 2023
- Errores de Interpretación: 22 de noviembre y 6 de diciembre, 2023
- Interacciones entre las nociones: 13 y 27 de diciembre, 2023

Este esquema asegura una distribución equitativa del contenido a lo largo del semestre, permitiendo a los estudiantes profundizar en cada tema. A continuación, se adjunta el calendario detallado de las clases normales y extras para una visión integral del programa académico.

Tabla 33. Calendario de las clases habituales y adicionales de la asignatura de Teoría y práctica de la interpretación

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves/ Viernes
Septiembre, 2023		Día 5: 1ª clase Introducción		
		Día 12: 2ª clase Prueba diagnóstica		
		Día 19: 3ª clase		
		Día 26: 4ª clase Presentación de la acción pedagógica adicional		
Octubre, 2023		Día 3: vacación pública		
		Día 10: 5ª clase	Día 11: 1ª hora de acción pedagógica adicional (problema)	
		Día 17: 6ª clase	Día 18: 2ª hora de acción pedagógica adicional (problema)	
		Día 24: 7ª clase	Día 25: 3ª hora de acción pedagógica adicional (problema)	
Noviembre, 2023		Día 31: 8ª clase (examen parcial)	Día 1: 4ª hora de acción pedagógica adicional (estrategia)	
		Día 7: suspensión de clase (semanas de formación personalizada)	Día 8: 5ª hora de acción pedagógica adicional (estrategia)	
		Día 14: suspensión de clase (semanas de formación personalizada)	Día 15: 6ª hora de acción pedagógica adicional (estrategia)	
		Día 21: 9ª clase	Día 22: 7ª hora de acción pedagógica adicional (error)	
		Día 28: 10ª clase	Día 29: 8ª hora de acción pedagógica adicional (error)	
Diciembre, 2023		Día 5: 11ª clase	Día 6: 9ª hora de acción pedagógica adicional (error)	
		Día 12: 12ª clase	Día 13: 10ª hora de acción pedagógica adicional (interacción)	

		Día 19: 13ª clase	Día 20: 11ª hora de acción pedagógica adicional (interacción)	
		Día 26: 14ª clase	Día 27: 12ª hora de acción pedagógica adicional (interacción)	
Enero, 2024		Día 2: 15ª clase		
		Día 9: 16ª clase (examen final)		

El aula donde se impartió la asignatura y se desarrollaron las tres pruebas se encuentra en el campus de la universidad. Se denomina "Aula de Formación en Interpretación Simultánea" y está equipada con seis cabinas de interpretación. Cuenta con un ordenador con dos pantallas, utilizado como unidad terminal por la profesora, y 35 pantallas táctiles controladas por los estudiantes. En todos los equipos se ha instalado el software de formación en interpretación simultánea *NewClass*[26].

Este sistema, diseñado exclusivamente para la formación en interpretación y desarrollado por la Compañía *NewClass* de Tecnología Digital de Beijing, juega un papel crucial en la redacción de normas nacionales relevantes. Es utilizado ampliamente por muchas universidades, tanto chinas como de otros países, especialmente aquellas especializadas en estudios extranjeros, incluyendo la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, la Universidad de Beijing y la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghai, entre otras.

Con una trayectoria de 26 años, ha obtenido el reconocimiento de instituciones educativas por su seguridad y conveniencia. El sistema está destinado a simular el entorno de una conferencia real con intérpretes, oradores y asistentes, para formar a profesionales en interpretación y realizar tareas tanto de interpretación simultánea como consecutiva.

[26] https://www.newclass.com

Ofrece diferentes tipos de ejercicios, como *shadowing*, interpretación consecutiva con materiales multimodales, traducción a la vista, doblaje de películas, entre otros, así como diversas funciones, incluyendo la reproducción del material original e interpretación, grabación audiovisual, susurro entre la profesora y ciertos estudiantes, y práctica autónoma en grupos. Para las clases, los estudiantes trabajan en cabinas insonorizadas o en asientos dentro del aula. Dado que no contamos con suficientes cabinas para que cada estudiante pudiera utilizar una de manera individual, se acomodaron en los puestos del espacio público fuera de las cabinas, dentro del aula, usando auriculares profesionales de la marca *Edifier* para escuchar el material y grabar sus interpretaciones.

La acción pedagógica adicional fue singular porque se llevó a cabo fuera del aula, con el fin de que los participantes pudieran acceder a ella desde cualquier lugar. Hemos optado por utilizar *Voovmeeting*, una de las plataformas de conferencias virtuales más populares en China, para facilitar esta formación. Para iniciar sesión en el software, los usuarios pueden descargar la aplicación en ordenadores, tabletas o teléfonos móviles. Además, al ser *Voovmeeting* parte de *Tencent*, la misma compañía china que desarrolla la aplicación de mensajería instantánea *WeChat*, es posible asistir a las reuniones a través de un subprograma en *WeChat*, evitando la necesidad de descargar la aplicación de conferencia[27].

Esta plataforma ofrece diversas funciones que nos permiten usar un número de reunión fijo personal para encuentros regulares, compartir la pantalla y el sonido del ordenador para visualizar conjuntamente contenido académico en PowerPoint y materiales de interpretación, como vídeos de alta definición. También facilita la comunicación de voz y texto sin restricciones, permite subir documentos pertinentes, controlar dispositivos de forma remota, así como grabar la conferencia y guardar documentos tanto en la nube virtual personal como en el ordenador. Si alguna alumna no puede asistir a una clase, la profesora le envía un enlace de la grabación en línea para su revisión. La plataforma ha obtenido

[27] La página web de la aplicación Voovmeeting: https://voovmeeting.com

certificaciones profesionales de seguridad, como la Protección de seguridad de la información de nivel 3, *Trusted Cloud* y SOC2 Tipo 2 de AICPA, demostrando un amplio reconocimiento en la seguridad de datos.

Sin embargo, existe un inconveniente: para reuniones que incluyen a más de dos usuarios en la modalidad gratuita, hay un límite de duración de una hora. Si se supera este tiempo, todos los participantes son expulsados de la reunión y deben ingresar de nuevo para continuar y grabar la sesión.

Además, cuando los participantes necesitan grabar sus interpretaciones y reflexiones retrospectivas en clase, pueden utilizar cualquier herramienta disponible, como aplicaciones de grabación en móviles o grabadoras. Para comunicar asuntos después de clases, creamos un grupo de chat en la aplicación *WeChat*, a través del cual intercambiamos mensajes y documentos.

3.1.4. Métodos de obtención de datos

Las dificultades de verbalizar actividades no verbales y automatizadas, la mezcla de estrategias de aprendizaje con estrategias de interpretación, entre otros, complican los estudios y requieren un diseño cuidadoso del proceso de evaluación y un apoyo robusto a la memorización. Por lo tanto, a través de una combinación complementaria de experimentación, el estímulo para la reproducción de sus interpretaciones y la transcripción del texto original, además de cuestionarios, esperamos arrojar luz sobre esta temática poco explorada y superar, en la medida de lo posible, los obstáculos metodológicos.

Dado que aún no existe un estudio que aborde de manera simultánea los tres elementos que investigamos, es necesario determinar sus métodos de forma individual, tomando como referencia diversas investigaciones previas.

Por un lado, con el fin de obtener información sobre el uso de estrategias y los problemas asociados, investigaciones primitivas destacadas en este campo, como

las de Chernov (1978) y Wilss (1978), han empleado métodos introspectivos, retrospectivos y observacionales para examinar fenómenos individuales como la anticipación (Pöchhacker, 2015: 59). Más tarde, desde los años 90 del siglo pasado, muchos investigadores del campo han optado por el método retrospectivo. Los datos verbales se recogen inmediatamente después de completar una tarea de interpretación, con el objetivo de acceder a las actividades cognitivas y metacognitivas de los intérpretes (Ivanova, 1999, 2000). Por ejemplo, Kohn y Kalina (1996: 132) profundizan en el análisis de las estrategias mediante el uso de protocolos de pensamiento en voz alta (TAPS, por sus siglas en inglés), destacando cómo la automatización de estos procesos cognitivos permite a los intérpretes reservar capacidad y atención para abordar problemas más complejos. Este método, con frecuencia, forma parte de una estructura triangular (que incluye el análisis del discurso de la transcripción de la interpretación, retrospecciones y entrevistas) de estudio cuantitativo, o se combina con otros métodos, sean cuantitativos o cualitativos, como análisis de corpus, entrevistas, cuestionarios y narrativas (Kalina, 1998; Vik-Tuovinen, 2002; Bartłomiejczyk, 2006; Wang Binhua, 2012).

La aplicación de estas metodologías tiene que superar varios desafíos: entender la estrategia como un elemento fundamental en el proceso de interpretación, las dificultades para recordar las informaciones originales de forma completa, y la interacción entre participantes e investigadores durante la recolección de datos. Kohn y Kalina (1996: 133), en su papel de pioneros, destacan el conflicto metodológico entre el objetivo de investigar el "proceso" y los datos disponibles que son "productos": las transcripciones no ofrecen una imagen fiable del producto porque omiten los procesos, haciendo que, en la mayoría de los casos, sea imposible determinar si ha ocurrido un procesamiento estratégico sin datos adicionales, como informes verbales retrospectivos de los intérpretes, cuestionarios y entrevistas. Por ello, los datos introspectivos representan un avance significativo tanto empírico como teórico. Sin embargo,

tanto estos datos como las observaciones directas de los intérpretes tienen sus limitaciones, y el mejor enfoque sería una combinación de diversos instrumentos, incluyendo la investigación retrospectiva inmediata, encuestas, etc.

Por lo tanto, se requiere no solo una combinación de métodos de investigación y visualización de datos, sino también un diseño más explícito y transparente en el tratamiento de los datos, considerando las normas de codificación, la garantía de fiabilidad en la codificación y el procedimiento para alcanzar resultados y conclusiones (Pöchhacker, 2015: 351-353). Asimismo, es crucial un diseño meticuloso y el empleo de diferentes tipos de apoyo a la memoria para la retrospección (Ivanova, 2000).

Basándonos en los métodos seleccionados, los estudios pueden clasificarse en dos categorías. En la primera, se analizan únicamente las transcripciones comparando el texto original con la interpretación, como en el caso de Al-Khanji El-Shiyab y Hussein (2000).

Yang Chengshu y Deng Minjun (2011) analizan las pausas, repeticiones y ajustes en las transcripciones de las prestaciones de los alumnos en tareas de traducción a vista y de interpretación simultánea con textos para estudiar cuatro aspectos clave: la posición y características de las pausas, la división del discurso original, las correcciones y reparaciones, los métodos de conexión, así como la relación entre estos fenómenos de atasco y el uso de estrategias.

Han y Chen (2016) crean cuatro versiones de texto para su experimento, variando dos factores: la velocidad (155 palabras por minuto y 105 palabras por minuto) y el acento (estándar y con acento), asegurando uniformidad en longitud, complejidad del vocabulario, densidad de preposiciones, estructura sintáctica y legibilidad del texto. Participan un total de 9 evaluadores y 32 intérpretes en el experimento. Lo notable de su estudio es que los autores clasifican todas las categorías de estrategias y, basándose en la codificación que establecen, evalúan

los textos repetidamente hasta alcanzar un índice de concordancia estable entre ellos, controlando así la variable de los diferentes evaluadores en la evaluación.

En la segunda categoría de estudios, con el fin de asegurar la precisión de los datos retrospectivos, se esfuerzan por crear pistas de memoria eficaces para facilitar el recuerdo de información y asegurar que el protocolo verbal no conduzca a reconstrucciones o especulaciones posteriores. Los métodos empleados incluyen la grabación de la prestación del intérprete, transcripciones del texto original y observaciones anotadas. Para nuestra investigación, estamos inclinados a desarrollar nuestro propio método, sintetizando los procesos diseñados por los investigadores de esta categoría.

Kalina (1998) utiliza tanto material experimental como auténtico para explorar diversas estrategias, incluidas la anticipación, la transformación sintáctica, la segmentación, la compresión y la reparación. Adicionalmente, lleva a cabo un estudio piloto basado en protocolos verbales retrospectivos. En un intermedio de una conferencia real, una intérprete, después de escuchar la grabación del discurso original (en inglés) y su propia interpretación (en alemán), ofrece información sobre sus pensamientos durante la interpretación. Analizando ocho oraciones del discurso y los comentarios de la intérprete, Kalina identifica varias estrategias empleadas.

Además, Ivanova (1999, 2000) utiliza la transcripción del texto original y las notas tomadas como estímulo en entrevistas retrospectivas dirigidas a intérpretes. Divide los datos obtenidos en tres categorías: problemas, observaciones de monitorización y estrategias. En su estudio, también busca obtener datos sobre el procesamiento del discurso por parte de intérpretes expertos y novatos durante la interpretación simultánea, recurriendo a la investigación retrospectiva y recogiendo los datos inmediatamente después de realizar la tarea. Ivanova discute cómo las interrupciones regulares en la tarea para recopilar datos verbales pueden afectar la validez de los resultados. Por ello, utiliza solamente la transcripción del texto original como estímulo para los sujetos, aumentando la

fiabilidad del proceso, y toma notas durante la interpretación como material complementario que registra información lingüística y paralingüística, así como los movimientos de los sujetos. Además, clasifica los datos de los protocolos verbales en tres categorías: primero, los problemas, descritos como *breakdowns in automatic processing* (Faerch y Kasper, 1987), que permanecen en la memoria a largo plazo al convertirse en el foco de la conciencia; segundo, las observaciones de monitorización que no se identifican claramente como guía para ningún comportamiento estratégico; y tercero, las estrategias que los intérpretes emplean ante problemas o como restricciones contextuales al procesamiento (Ivanova, 2000: 36).

Vik-Tuovinen (2002) realiza una prueba de interpretación con 6 estudiantes principiantes, 8 estudiantes avanzados y 7 intérpretes profesionales, todos con finés como lengua A y sueco como lengua B, o viceversa. El ejercicio consiste en interpretar un discurso de un ministro finlandés. Posteriormente, mediante un protocolo retrospectivo, los participantes escuchan su prestación y pueden detener la grabación cada vez que deseen comentar o recordar sus pensamientos durante el proceso, especialmente en lo relativo a las estrategias utilizadas, sus preferencias o conocimientos lingüísticos específicos. El evaluador interviene únicamente cuando lo considera necesario para solicitar comentarios adicionales. Las respuestas inducidas accidentalmente por preguntas del evaluador no se incluyen en el análisis. Además, se emplean cuestionarios y comentarios escritos por los intérpretes como recursos adicionales para el análisis.

Bartłomiejczyk (2006) selecciona a 36 alumnos de nivel avanzado para el análisis de problemas y estrategias de interpretación entre otros aspectos, quienes han completado más de 3 semestres de interpretación simultánea y tienen una formación equilibrada en ambas direcciones lingüísticas inglés-polaco. El criterio para la selección del texto original incluye la validez ecológica, la comparabilidad entre los textos en polaco e inglés, y las habilidades de interpretación de los sujetos. Opta por un texto destinado a una presentación oral

real. Para asegurar la comparabilidad en aspectos como longitud, velocidad, tema, medios (audio o vídeo) y calidad de grabación, los textos, originarios de Internet, se adaptan y se regraban a un ritmo moderadamente lento. El experimento se desarrolla en varias fases: comienza con un informe breve para orientar a los participantes sobre el proceso y el contexto del texto; sigue con un ejercicio de calentamiento en la misma temática y dirección lingüística que el texto experimental; y finalmente, en el experimento definitivo, los alumnos interpretan lo mejor que pueden sin distracciones. Posteriormente, se les permite controlar la grabadora para reproducir y pausar la cinta a su conveniencia, permitiéndoles ofrecer comentarios retrospectivos sobre sus decisiones de interpretación y pensamientos relacionados en cualquier momento y en cualquier idioma, sin intervención de los investigadores, a menos que sea necesario resolver algún problema. Para el análisis, se categorizan los comentarios en estrategias, problemas, orientación al texto original, recuperación de palabras, selección, direccionalidad, sentimientos del intérprete hacia la tarea, orientación al producto, entre otros.

Li (2013: 113) selecciona las 25 mejores interpretaciones, con calificaciones superiores a 85, de 41 estudiantes de lengua A chino de posgrado con seis meses de formación en interpretación consecutiva y traducción a la vista para su análisis, lo cual ayuda a minimizar los impactos negativos por el nivel bajo de aptitud para la interpretación de los participantes. Adicionalmente, incluye cuestionarios dirigidos a tres profesoras de interpretación de la misma universidad, todas con más de cinco años de experiencia docente. En el experimento, para asegurar la autenticidad y el nivel de dificultad del texto, se emplean dos discursos en inglés del examen CATTI de nivel III: uno para el calentamiento y el otro para la tarea principal. Ninguno de los participantes ha escuchado o leído previamente estos discursos. El segundo texto, de temática política general, tiene una extensión de 371 palabras y se pronuncia a una velocidad de 148 palabras por minuto (*wpm*, por sus siglas en inglés) con un acento casi estándar. Inmediatamente después de

la tarea, se lleva a cabo una verbalización retrospectiva sobre los problemas encontrados y las soluciones aplicadas para explorar las estrategias utilizadas. Esta se estimula mediante la lectura de la transcripción original y la escucha de su propia interpretación. Primero, los estudiantes anotan sus observaciones y luego informan sus comentarios en chino.

Los cuestionarios, distribuidos después del análisis de los datos de los estudiantes, buscan determinar si la enseñanza de estrategias se integra efectivamente en su práctica docente. Estos cuestionarios, que utilizan una escala de cinco puntos, incluyen una sección sobre información contextual y otra sobre 16 estrategias identificadas tanto en las prestaciones como en las verbalizaciones de los participantes. En las transcripciones, solo se registran las palabras efectivamente pronunciadas para evitar la pérdida excesiva de tiempo y problemas de legibilidad. Li clasifica los comentarios retrospectivos de acuerdo con la taxonomía de Bartłomiejczyk (2006: 165).

Mankauskienė (2016: 146) lleva a cabo un experimento con el fin de identificar los desencadenantes de problemas en la interpretación simultánea, participando en él 9 intérpretes principiantes y 5 con experiencia, todos lituanos con el inglés como segunda lengua. Con el propósito de minimizar el impacto de las limitaciones cognitivas y de los desencadenantes, ambos grupos interpretan el mismo discurso de inglés a lituano dos veces, pero solo se analiza la segunda interpretación. La autora postula que el conjunto de 14 muestras permite establecer una correlación entre ciertos fenómenos de deterioro de la calidad y el problema original. El material utilizado, de más de 1200 palabras, proviene de un seminario del Parlamento Europeo. Tradicionalmente, una velocidad de 140 *wpm* se considera rápida (Schlesinger, 2003), y la velocidad de este discurso es de 156 *wpm*, porque Mankauskienė busca situar a los participantes al límite de su capacidad de saturación cognitiva para inducir el uso de estrategias automáticas y, de este modo, identificar los desencadenantes de los problemas.

Por otro lado, los errores pueden ser detectados por el investigador en los audios y las transcripciones o señalados por los propios participantes en el informe retrospectivo. El análisis de errores, un método esencial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para comprender el sistema lingüístico en cada etapa del progreso del estudiante (Corder, 1967), rara vez se emplea en los Estudios de Interpretación, excepto en algunos enfocados en la evaluación de la calidad del producto (Wang, 2015: 66). Como ejemplo, Wang (2015) examina las prestaciones de los concursantes en la final nacional del concurso de interpretación mencionado de *CTPC*, utilizando estas como corpus para observar, clasificar y analizar los errores. Se encuentra que variables como la velocidad del habla y el acento pueden ajustarse a un nivel adecuado con el material del concurso, y que el contenido se adecúa a la competencia lingüística de los participantes. Además, la longitud de los textos se mantiene en un rango razonable (aproximadamente 100 segundos), evitando la saturación de memoria.

Además, varios académicos expresan sus opiniones sobre el método de análisis de errores. Por una parte, Martin y Abril Martí (2002) defienden el valor de la autoevaluación y autocorrección de errores a través de la revisión de grabaciones de las interpretaciones de los estudiantes, un método inicialmente rechazado por Seleskovitch y Lederer (1989). Este enfoque fomenta la reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades, vital para el proceso de aprendizaje. Por otro parte, a pesar de que se realizan la mayoría de las investigaciones de análisis de errores a través de evaluación ajena, Pöchhacker (2004) advierte sobre las dificultades de utilizar recuentos de errores en investigaciones descriptivas, principalmente debido a la subjetividad al evaluar la gravedad de los errores y el consecuente riesgo de sesgo por parte de los evaluadores.

Por lo tanto, en nuestra investigación, para evitar las lagunas causadas por un único método de evaluación y mejorar la objetividad, elegimos la integración de autoevaluación y evaluación externa de dos evaluadores en el análisis de errores de interpretación en la prueba definitiva.

En resumen, en nuestro trabajo, se adoptó un enfoque de investigación mixto que combinaba análisis cualitativo y cuantitativo con un diseño experimental. Utilizamos una variedad de técnicas complementarias para la recogida de datos, incluidas grabaciones de vídeo y audio, transcripciones y sus análisis, informes verbales retrospectivos y cuestionarios.

En primer lugar, en la acción pedagógica adicional, recogimos dos categorías de datos. Por un lado, grabamos todo el proceso de las clases utilizando la plataforma *Voovmeeting*. Esto nos permitió registrar la implementación de los objetivos establecidos en el diseño curricular, todas las tareas con los materiales seleccionados, las interacciones con los participantes y sus comentarios, así como los ajustes didácticos realizados en función de las condiciones reales.

Por otro lado, en las últimas dos clases adicionales, pedimos a las participantes que completaran dos fichas de trabajo. En estas fichas, expresaron su comprensión de los tres fenómenos clave y sus interacciones, y evaluaron la acción pedagógica adicional y su nivel de comprensión después de ella, respectivamente. Las alumnas compartieron oralmente sus respuestas de la primera ficha en la última clase, y esto sirvió de base para discutir y profundizar en su entendimiento. Después de la clase, enviaron las dos fichas por correo electrónico a la autora, quien las ha almacenado en una carpeta segura de *OneDrive* institucional de la Universitat Autònoma de Barcelona con medidas de seguridad adecuadas. El acceso a esta carpeta está restringido a la autora y a sus directoras de tesis.

En segundo lugar, en las pruebas exploratoria, de aptitud y definitiva para la interpretación, centradas principalmente en la reproducción oral en otra lengua sin notas, tareas de interpretación e informes verbales retrospectivos, recogimos los audios de interpretación y los informes verbales retrospectivos de los estudiantes, así como los cuestionarios, sin registrar la toma de notas. A través del sistema *Newclass*, grabamos las prestaciones en audio, y cada audio de estudiante, excluyendo el texto de origen, se almacenó en formato *mp3* en el

ordenador principal del laboratorio. En las pruebas exploratoria y definitiva, inmediatamente después de la tarea de interpretación, los estudiantes reflexionaron sobre sus prestaciones en el informe verbal retrospectivo. Se les permitió controlar la grabadora para escuchar su propia interpretación y pausarla como desearan, mientras, con la transcripción de los discursos originales en mano y utilizando sus propios dispositivos como móviles o grabadoras, registraron sus propios informes verbales y luego enviaron estos archivos de audio a la autora por correo electrónico.

En cuanto a cuestionarios, para las pruebas mencionadas, al comienzo del semestre, antes de la prueba de aptitud para la interpretación, se distribuyeron cuestionarios anónimos en papel para conocer su edad y lugar de nacimiento y la experiencia previa relacionada con la interpretación y al final del semestre, después de grabar los informes verbales retrospectivos, se distribuyeron otros para evaluar sus conocimientos sobre interpretación, especialmente su percepción de los tres fenómenos antes de la formación, y para explorar más a fondo sus opiniones sobre los conocimientos previos del tema, las dificultades con los discursos originales, sus definiciones de los tres fenómenos, así como una autoevaluación de la interpretación.

Para las partes del cuestionario que requieren puntuación, adoptamos uniformemente el método de cinco puntos, donde las puntuaciones del 1 al 5 indican el grado de bajo a alto.

Tabla 34. Puntuación de cinco puntos para los cuestionarios

Puntos	Significado
1	Conocimiento muy poco/dificultad muy baja/prestación muy mala
2	Conocimiento poco/dificultad baja/prestación mala
3	Conocimiento medio/dificultad media/prestación media
4	Conocimiento suficiente/dificultad alta/prestación buena
5	Conocimiento muy suficiente/dificultad muy alta/prestación excelente

En tercer lugar, cabe mencionar que se incorporó el análisis de las respuestas ante los desencadenantes de problemas y la evaluación externa de errores. Por un lado, respecto al análisis de las respuestas a los desencadenantes de problemas, éste se realizó solamente por la investigadora. Primero, sobre la base de la clasificación planteada de los desencadenantes de problemas por Aal-Hajiahmed (2022: 514-516), determinamos los desencadenantes en los dos discursos originales y los clasificamos como se muestra en las siguientes dos tablas.

Tabla 35. Taxonomía de los desencadenantes de problemas en el discurso en español, basado en la clasificación de Aal-Hajiahmed (2022: 514-516)

Problemas semánticos	**Nombres propios**	Blablacar, Amovens
	Números	10 años
	Expresiones difíciles	el hecho de que normalmente solo el conductor ocupa el coche; compartir recorridos entre varias personas; el bolsillo de los usuarios; habrá quienes prefieran disfrutar del viaje, conversando y conociendo a gente nueva
	Términos técnicos	las emisiones de dióxido carbono a la atmósfera, WIFI
	Colocación	Práctica habitual, viajes periódicos, el importe cada vez más alto de la gasolina, dar un giro
Problemas sintácticos	**Orden de palabras**	la comodidad, que nos ofrece viajar en el coche compartido
	Pasivación	empezaron a crearse las empresas de vehículos compartidos, los gastos de viaje serán divididos en partes iguales, estas empresas de autobuses se han visto muy perjudicadas
	Enumeración	Viajamos más cómodamente, ahorramos tiempo, compartimos gastos y además, ayudamos a reducir las emisiones de dióxido carbono que se emite a la atmósfera

Tabla 36. Taxonomía de los desencadenantes de problemas en el discurso en chino, basado en la clasificación de Aal-Hajiahmed (2022: 514-516)

Problemas semánticos	**Nombres propios**	*高盛公司*(Goldman Sachs), *联合国大会* (Asamblea general de las Naciones Unidas), *俄罗斯叶卡捷琳堡* (Yekaterinburg, Rusia), *南非* (Sudáfrica), *20 国*集团 (G20)
	Números	2003, 2006, 2009, 2010, 2017, 29,6 %, 42,6 %
	Acrónimo	BRIC, BRICS
	Expresiones difíciles	*多层次架构...最上层...中间...其次...* (una estructura multinivel…a nivel superior…a nivel mediano…, así como)
	Términos técnicos	*新兴国家* (países emergentes), *主席国* (presidente pro témpore), *多极化* (multipolar), *外部金融冲击* (el choque financiero exterior), *话语权* (la voz)
Problemas sintácticos	**Enumeración**	*巴西、俄罗斯、印度、中国* (Brasil, Rusia, India y China); *市场、资源、技术、资金、劳动力* (mercado, recursos, tecnologías, fondos y población activa); *政治、经济、贸易和金融* (política, economía, comercio y finanzas); *经贸、财政、科技、文化* (economía y comercio, finanzas, ciencia y tecnología, cultura); *开放、包容、合作、共赢* (apertura, tolerancia, cooperación y ganancia compartida)
Problemas culturales	**Términos específicos de cultura**	*领头羊* (líder), *禀赋各异* (tener diferentes ventajas inherentes)

Segundo, se creó un archivo de Excel con dos pestañas, ES-CN y CN-ES, que corresponden a los dos materiales en las dos direcciones de interpretación entre chino y español. En las primeras dos columnas enumeran las categorías de desencadenantes y sus subcategorías, en la tercera columna, se escriben los desencadenantes específicos correspondientes de las subcategorías, y en las siguientes columnas (cada una dedicada a un participante), se anotan las puntuaciones de los participantes frente a cada desencadenante entre 0-1.

Acerca del rango de puntuación, las notas de cada segmento varían entre 0 y 1. Frente a los desencadenantes determinados, 1 punto representa una

interpretación completa y precisa de todas las informaciones, mientras que 0 punto equivale a una pérdida completa de la transmisión de informaciones. En otras palabras, cuando más alta sea la puntuación, significa una mejor respuesta del participante frente a desencadenantes. Para la mayoría de las categorías en que solo contienen un desencadenante, 0,5 puntos significa una interpretación incompleta e imprecisa de las informaciones. No obstante, para las que cuentan con más de un desencadenante, como 2, 4 y 5 desencadenantes, o para las de enumeración que incluyen 4 o 5 elementos, el 1 punto se reparte equitativamente entre ellos.

Por ejemplo, integramos los 5 números que indican años en el discurso en chino (2003, 2006, 2009, 2010, 2017) como un desencadenante de número. Por cada año correctamente interpretado, el participante obtiene 0,2 puntos de 1 punto. En cuanto al primer desencadenante de enumeración del mismo discurso de cuatro países de BRIC (Brasil, Rusia, India y China), los participantes reciben 0,25 de 1 punto por la interpretación correcta de un país. La razón por la que hemos introducido este estándar en vez de utilizar 0,5 puntos para representar todas las situaciones de interpretación con errores es que se obtiene una evaluación más precisa, reflejada en la puntuación, sobre sus respuestas ante los desencadenantes.

Por otro lado, en lo que se refiere a la evaluación de errores por el docente en la prueba definitiva, como se ha descrito anteriormente, los errores se pueden detectar por los evaluadores externos en los audios y las transcripciones escritas y sirven como uno de los indicadores para la evaluación de las prestaciones de interpretación. Así que después de analizar las reflexiones retrospectivas de los participantes sobre los errores cometidos, también introducimos la evaluación externa como datos complementarios. Mientras tanto, en aras de garantizar la imparcialidad de la evaluación, nos proponemos introducir dos evaluadores para la prueba: uno es la propia investigadora, y el otro es un profesor asistente de la especialidad de Filología Hispánica de la Universidad de Beijing, quien obtuvo

los títulos de doctorado, uno en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, y otro en el Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la Universidad de León, y viene acumulando una experiencia abundante de la docencia del español como lengua extranjera y la interpretación entre chino y español. Sobre la base de la clasificación de errores de interpretación que proponemos en el apartado 1.4.2., los dos evaluadores cuentan respectivamente los errores y recogen los datos en un archivo de Excel.

En concreto, creamos una hoja de análisis de error en un archivo de Excel con dos pestañas, ES-CN y CN-ES, que corresponden a los dos materiales en las dos direcciones de interpretación entre chino y español. En cada pestaña, la primera columna segmenta el discurso original en unidades de sentido y en las columnas subsecuentes (cada una dedicada a un participante), se registran las transcripciones de las interpretaciones.

La mayoría de los errores, concretamente todos los de la primera categoría (véase apartado 1.4.2.) y dos de la segunda (interferencias del discurso original y registro inadecuado), se pueden observar en estas transcripciones de interpretación y se pueden marcar en ellas añadiendo después corchetes con las iniciales de cada categoría. Es decir, la presencia de estos errores puede hacerse visible.

No obstante, pocos errores de la segunda categoría, errores fonológicos y prosódicos, falso comienzo y muletillas excesivas, y pausas de más de tres segundos, solo se evalúan escuchando las grabaciones de los alumnos. No se explicitan por escrito en las transcripciones, pero según los audios, se marcan sus ocurrencias en los segmentos correspondientes de las transcripciones.

Además, hay algunos escenarios detallados que dificultan la contabilización de errores y se necesitan explicitar las medidas adoptadas para que los evaluadores sigan el mismo criterio.

Tabla 37. Escenarios que dificultan la contabilización de errores y medidas adoptadas en la evaluación de errores

Escenarios que dificultan la contabilización de errores	**Medidas adoptadas en la evaluación de errores**
Errores que se repiten en el discurso	Se contabilizan solamente una vez en todo el discurso. Por ejemplo, la sustitución de BRIC por BRICS en el material en chino, que suele suceder más de una vez en la interpretación de un participante, se cuenta solamente una vez en su primera aparición.
Errores de la misma categoría en la misma unidad de sentido	En cada unidad de sentido, es decir, en cada celda, se cuenta la misma categoría de error solamente una vez.
Autocorrección por parte de participantes	Se considera un error de falso comienzo si el participante, tras haber producido una oración completa en su primer intento, realiza una autocorrección. Es decir, empieza de nuevo a pesar de que su enunciado inicial ya era válido.
Muletillas excesivas	Cuando los evaluadores las consideren excesivas, marcan una señal [FC/ME] al final de la transcripción, en una celda aparte.

Al mismo tiempo, creamos otro documento de Excel en que calculamos el número total de todos los tipos de errores por parte de todos los 19 participantes. También se divide en dos pestañas para los dos materiales de prueba, enumerándose en la primera columna todas las categorías de errores. En las columnas subsecuentes, dedicamos dos columnas a cada participante, puesto que hay dos evaluadores y así se producen dos grupos paralelos de estadísticas potencialmente diferentes en cuanto al número de errores.

3.1.5. Material

Primero, como lo que señala Wang (2015: 67), dado que es difícil distinguir la causa de los errores, es decir, si se deben a la dificultad de comprensión de

ciertos segmentos o a la insuficiente habilidad lingüística de los intérpretes, resulta importante controlar el nivel de dificultad del texto y la presencia de desencadenantes de errores. Es decir, es crucial seleccionar materiales que presenten una complejidad y dificultad adecuadas, que sean auténticos y aborden temas generales y no especializados. Esto permite controlar en mayor medida las variables relacionadas con los conocimientos previos sobre el tema del texto y la ideología.

Al mismo tiempo, deben ser textos claros y concisos, considerando la competencia de los alumnos y sirviendo como pruebas de evaluación de la asignatura. Sin embargo, es esencial incorporar en los materiales factores que representen obstáculos o dificultades para el alumnado, como cifras, nombres propios, etc. En otras palabras, los materiales deben incluir oraciones con los "desencadenantes de problemas" más habituales: números, nombres y acrónimos.

Huang Xiaojia y Bao Chuanyun (2016) también argumentan que la dificultad de los materiales de interpretación consecutiva no se basa únicamente en factores inherentes al material, como el vocabulario, la sintaxis, la lógica, el contexto cultural y los conocimientos generales y profesionales, sino también en factores no textuales y dinámicos que surgen durante el proceso de verbalización, como la velocidad, el acento y la longitud de cada fragmento. En base a todo esto, proponen un estándar para la evaluación de la dificultad de los materiales que contempla 8 factores, calificados de 0 a 2, donde las puntuaciones más altas indican mayor dificultad.

Siguiendo este modelo, que se aplica al par de idiomas inglés-chino (Huang Xiaojia y Bao Chuanyun, 2016: 61), en la prueba exploratoria, también buscamos desarrollar nuestro propio estándar para la interpretación entre chino y español.

Tabla 38. Estándar de evaluación de dificultad de materiales de interpretación consecutiva entre chino y español basado del modelo de Huang Xiaojia y Bao Chuanyun (2016: 61)

Puntuación	**0**	**1**	**2**
Acento	Español-chino: Acento estándar o casi estándar de español (español europeo) Chino-español: mandarín estándar o casi estándar	Español-chino: cierta variación de acento que ocasiona pequeña dificultad Chino-español: cierta variación de acento, afectada por dialectos u otras lenguas que ocasiona pequeña dificultad	Español-chino: variación grave de acento que ocasiona gran dificultad Chino-español: variación grave de acento, afectada por dialectos u otras lenguas que ocasiona gran dificultad
Velocidad	Español-chino: <4,24 sílabas/segundo Chino-español: <245 *wpm*	Español-chino: 4,24-6,11 sílabas/segundo Chino-español: 245-300 *wpm*	Español-chino: >6,11 sílabas/segundo Chino-español:>300 *wpm*
Longitud de fragmento	1-3 oraciones	4-6 oraciones	>6 oraciones
Vocabulario	Pocas palabras de uso de baja frecuencia y pocos términos, nombres propios, acrónimos y cifras complicados (español europeo)	Varias palabras de uso de baja frecuencia y varios términos, nombres propios, acrónimos y cifras complicados (español europeo)	Muchas palabras de uso de baja frecuencia y muchos términos, nombres propios, acrónimos y cifras complicados (español europeo)
Sintaxis	Predominio de la proporción de oraciones simples y estructuras sintácticas simples	Semejanza de la proporción de oraciones simples y la de las compuestas y estructuras sintácticas complicadas	Predominio de la proporción de oraciones compuestas y estructuras sintácticas bastante complicadas

Lógica	Relaciones lógicas simples entre unidades de sentido y uso frecuente de conjunciones	Relaciones lógicas complicadas entre unidades de sentido y menos uso de conjunciones	Relaciones lógicas bastante complicadas entre unidades de sentido y uso escaso de conjunciones
Contexto cultural	Cantidad pequeña de información cultural y grado bajo de diferencia entre las culturas de origen y de meta	Cantidad moderada de información cultural y grado moderado de diferencia entre las culturas de origen y de meta	Gran cantidad de información cultural y grado alto de diferencia entre las culturas de origen y de meta
Conocimiento general y profesional	Menos conocimientos temáticos y generales con alta accesibilidad	Cantidad moderada de conocimientos temáticos y generales con moderada accesibilidad	Muchos conocimientos temáticos y generales con poca accesibilidad

Según los dos investigadores mencionados, las puntuaciones de los materiales se dividen en tres niveles de dificultad: de 0 a 5 puntos se considera un nivel bajo, de 6 a 11 puntos, un nivel medio, y de 12 a 16 puntos, un nivel alto. Para los principiantes en la asignatura de interpretación, se recomienda seleccionar materiales de nivel bajo.

Es importante resaltar un aspecto específico para los estudiantes de lengua A chino. Desde el inicio de su aprendizaje del español, se enfocan en el alfabeto, la pronunciación, la gramática, el vocabulario y el léxico del español europeo, lo que hace que el acento y vocabulario utilizados en España sean menos desafiantes para ellos. Además, poseen conocimientos básicos sobre los países de América Latina, el Caribe y España, gracias a la inclusión de estos temas en el sistema educativo, con asignaturas como la presentación general de los países de América Latina y el Caribe y de España, y la literatura de dichas regiones. Por lo tanto, para nuestro experimento realizado en China, consideramos los

discursos pronunciados con un acento estándar de españoles menos difíciles que los con otros acentos y que los estudiantes se deben haber expuestos a una cantidad moderada de información cultural sobre los países de habla hispana.

Otro aspecto a considerar es la determinación de la velocidad de habla del español como criterio. Primero, hay discrepancias sobre la unidad de medida más adecuada. Wainschenker, Doorn y Castro (2002) argumentan que sílabas por segundo (sílabas/s) es la medida más apropiada, mientras que Madrid (2008) sostiene que palabras por minuto ofrece resultados más consistentes y distingue mejor las diferencias de velocidad entre hablantes que las sílabas por segundo. No obstante, dado que la mayoría de los estudios revisados utilizan sílabas por segundo, nosotros también preferimos esta unidad para mantener la coherencia con la investigación existente.

En segundo lugar, algunos estudios previos (Wainschenker, Doorn y Castro, 2002; Voigt y Schüppert, 2013; Shrosbree, 2015; Kovács, 2020) han observado diferencias en la velocidad media del español entre varios dialectos y contextos, y han notado que los estudiantes de español como segunda lengua suelen hablar más despacio. Entre estos estudios, Wainschenker, Doorn y Castro (2002) clasifican de 2 a 4,6 sílabas/s como muy lento y de 6,4 a 10,6 sílabas/s como lento; Voigt y Schüppert (2013) identifican 4,32 sílabas/s como la velocidad media en contextos espontáneos; Shrosbree (2015) establece que la velocidad media del español es de 4,24 sílabas/s; y Kovács (2020) encuentra que la velocidad media del acento madrileño, el más lento entre cuatro acentos estudiados, es de 6,11 sílabas/s.

Dado que nuestros participantes de la prueba exploratoria son principiantes en la interpretación y estudian el español como segunda lengua, elegimos la cifra más baja de 4,24 sílabas/s como el umbral entre los puntos 0 y 1, y la velocidad media del acento madrileño, 6,11 sílabas/s, como la división entre los puntos 1 y 2.

Consideramos que, para la prueba exploratoria, es una buena opción seleccionar fragmentos de texto en español y chino sobre temas culturales o educativos, con un acento estándar y un límite máximo de 400 palabras. Se debe mantener una velocidad de menos de 4,24 sílabas por segundo para el español y menos de 245 palabras por minuto para el chino. Esta elección se debe a que los estudiantes aún no tienen la capacidad de procesar información a una velocidad acelerada, y una alta velocidad podría provocar saturaciones cognitivas graves, afectando negativamente el resultado. Además, los participantes escuchan dos fragmentos en español y chino, respectivamente, y luego los interpretan al otro idioma de manera consecutiva.

Además, adoptamos en la prueba exploratoria los criterios propuestos por Lachat Leal (2003: 165-166) para la investigación de estrategias y problemas de traducción escrita, con el fin de minimizar la interferencia de variables como el conocimiento previo. Estos criterios incluyen seleccionar temas que no dependan de experiencias personales específicas, tratar temas de cultura general sobre los cuales todos los sujetos tengan un mínimo conocimiento previo, y excluir textos con referencias políticas, religiosas o ideológicas para controlar la variable de ideología.

Antes de realizar la prueba exploratoria, recurrimos a recursos en línea y a las opiniones de expertos para la selección y ajuste de materiales. La necesidad de elegir materiales de Internet surgía de la serie de criterios específicos que hemos establecido, lo que nos obligó a buscar los materiales óptimos en el amplio abanico de recursos disponibles en línea. Las directoras de esta tesis, la Dra. Marta Arumí Ribas y la Dra. Patricia Rodríguez-Inés, expertas en interpretación y docencia, ofrecieron sugerencias constructivas. Posteriormente, grabamos el audio de hablantes nativos de mandarín y español a una velocidad moderada para su reproducción en el aula. No fue necesario incluir pausas en el audio, ya que la investigadora era responsable de pausar y reanudar la reproducción manualmente, asegurando que los estudiantes tuvieran tiempo suficiente para

interpretar. En la prueba exploratoria, evaluamos si el volumen, la velocidad, la claridad de pronunciación, la longitud del material, la dificultad y la disposición de los obstáculos eran adecuados, realizando los ajustes necesarios.

De acuerdo con los estándares que establecimos, seleccionamos como discurso en español un vídeo publicado por el Instituto Cervantes el 24 de mayo de 2022[28] (véase el Anexo III), correspondiente a una prestación oral real en un seminario titulado "El futuro del español: una estrategia regional" celebrado en la Universidad de Buenos Aires. Elegimos el fragmento de 9:52 a 14:06 del discurso de Luis García Montero, director del instituto, quien habla sobre la misión de promoción del idioma español, la cultura y las colaboraciones entre instituciones. El orador, de origen español, no presenta un acento marcado y mantiene una velocidad de aproximadamente 3,72 sílabas por segundo o 99,5 palabras por minuto.

Este fragmento incluye desencadenantes de problemas comunes como cifras, nombres de personas y lugares, y acrónimos. Por ejemplo, se mencionan cifras en cinco ocasiones, nombres de personas, etnias, lugares e instituciones, así como el acrónimo UBA, que se refiere a la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Además, se observan oraciones compuestas largas con estructuras complejas y ciertos hábitos de habla del orador que podrían representar fuentes adicionales de dificultades.

Siguiendo nuestro criterio para materiales en español, este discurso obtiene 0 puntos debido a su acento estándar de español europeo y a una velocidad inferior a 4,24 sílabas por segundo. Durante la prueba, dividimos los fragmentos en secciones de una o dos oraciones para dar pausas para la interpretación consecutiva, por lo que no se añaden puntos por este aspecto. El vocabulario del material no es especialmente complejo, y los desencadenantes de problemas no se consideran complicados, por lo que tampoco se suman puntos en cuanto al

[28] Acceso al vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=Cz6iawuXgCs&list=PLfO2-6gOAFt2IR8PIFlnqnaf3qNQMmL6u&index=33&t=1099s

vocabulario. Las oraciones muestran una proporción equilibrada entre simples y compuestas, las relaciones lógicas del texto son claras, y no se requiere un conocimiento cultural, general o profesional amplio. Por consiguiente, las puntuaciones asignadas son 1, 0, 0 y 0, respectivamente. En resumen, la dificultad del material se clasifica en el nivel bajo, con un total de 1 punto.

Encontramos dos materiales en chino titulados "Las ventajas duplicadas para la salud con té y café" [29] y "Los efectos de la falta de sueño para los estudiantes universitarios" [30]. El primero aborda principalmente los beneficios dobles para la salud que supone consumir té y café simultáneamente, evidenciados en un experimento por la reducción de la tasa de mortalidad entre los participantes. Por otro lado, el tema del segundo material se centra en los efectos adversos que tiene el trasnochar, una práctica muy común entre los estudiantes universitarios, no solo en sus calificaciones académicas sino también en su salud, destacando la importancia de mantener una rutina de sueño regular y saludable.

Los dos materiales en chino provienen de la cuenta pública de *WeChat* denominada *la Interpretación de Conferencia CI*. Esta cuenta publica regularmente materiales tanto en chino como en inglés para prácticas de interpretación. Ofrece no solo discursos originales en formato de vídeo o audio, junto con sus transcripciones y traducciones, sino también detalles básicos como la duración, nivel, terminología, y otras informaciones útiles para la formación. Esto incluye explicaciones de expresiones usadas por la autora en su interpretación y las imágenes de sus notas de interpretación. Los dos textos chinos que seleccionamos están clasificados en el nivel básico. Para adaptarlos al ejercicio, la autora edita la versión escuchada por los participantes, ajustando la duración del discurso: se eliminan frases con información repetida y muletillas, y se realiza una grabación a una velocidad de habla reducida, pasando de 201 y 267 *wpm* a 177 y 165 *wpm*, respectivamente.

[29] https://mp.weixin.qq.com/s/k_-tyGXXzCAKEq4lvYJnYw
[30] https://mp.weixin.qq.com/s/HL1P1oWsm2kIoCGQsPkZqg

Ambos discursos, que se centran en la salud, presentan varios desencadenantes de problemas debido a que el tema de la ciencia médica puede resultar no familiar para los estudiantes. En el texto sobre el té y el café, destacan los desencadenantes relacionados con cifras que aparecen en diversas formas, como 4923, 66, 309, 12 %, 15 %, 51 %, etc. Además, se menciona un término que podría representar un obstáculo para los participantes: la diabetes de tipo 2.

Por otro lado, el texto sobre la falta de sueño resalta por la presencia de términos técnicos relacionados con un tema poco familiar, tales como cuantificar, *GPA* (promedio de calificaciones), depresión, ansiedad, inmunidad y círculo vicioso. La enumeración de los efectos del desvelo y de los obstáculos para la mejora de las calificaciones sugiere una alta densidad de información. Además, los números aparecen en varias ocasiones: 55000, 0,02, 34 %, 26 %, 22 %, 17 %, lo que añade otro nivel de complejidad al material.

La autora, nativa china que ha obtenido un certificado de aptitud en mandarín de nivel A-2 (94,3 de 100 puntos), habla con el acento estándar del mandarín y graba los dos materiales a una velocidad baja. Por tanto, según el estándar que hemos establecido anteriormente, estos aspectos reciben 0 puntos. Al igual que con el texto en español, dividimos el contenido en fragmentos de una o dos frases para evitar puntos de penalización por dificultad. Además, dado que nos referimos a términos y cifras en el último párrafo, asignamos 1 punto a cada texto en términos de vocabulario. En ambos textos, predominan las oraciones simples y las relaciones lógicas sencillas, y no se requieren conocimientos culturales ni profesionales específicos para realizar estas tareas. En resumen, la dificultad de ambos materiales se considera baja, sumando un total de 1 punto.

Sin embargo, tras reflexionar sobre la prueba exploratoria, nos dimos cuenta de que el origen de los materiales, determinado por la autora, y su amplio alcance en Internet hacen muy difícil asegurar que los indicadores de los materiales seleccionados posteriormente estén al mismo nivel. Por lo tanto, agradeciendo las sugerencias propuestas por las dos tutoras de la tesis, hemos decidido limitar

nuestra selección de materiales en el futuro tanto para la prueba de aptitud de interpretación y la definitiva, como la acción pedagógica adicional, al *Speech Repository*.

Esta herramienta virtual de aprendizaje, desarrollada por la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea, ofrece materiales audiovisuales para estudiantes y formadores en interpretación de conferencias. Permite el acceso a más de 4000 discursos de conferencias públicas o formaciones grabadas por intérpretes de instituciones europeas, incluyendo contenidos en español y mandarín. Los materiales están organizados también por tema, nivel de dificultad (principiante, intermedio, avanzado, muy avanzado), modalidad de interpretación (simultánea, consecutiva, consecutiva sin notas) y origen (discursos reales, material pedagógico).

En la página web de cada material, se proporcionan los siguientes detalles del vídeo: lugar y fecha de grabación, descripción breve del tema, idioma, número de palabras, duración, nivel, uso, tipo (material pedagógico o discurso real), dominio, terminología (si aplica) y notas adicionales. Estos datos son de gran utilidad para que los estudiantes se familiaricen con la tarea antes de comenzar la interpretación. Entre los elementos más destacados se incluyen la descripción breve y la terminología específica. Todos los materiales seleccionados para nuestro estudio pertenecen al mismo nivel de principiante, a la misma categoría de uso, es decir, la interpretación consecutiva, y al mismo tipo, material pedagógico.

En primer lugar, respecto a la prueba de aptitud para la interpretación, Shang Xiaoqi (2018) realiza una comparación entre el recuento de palabras en diferentes idiomas y otros modelos de prueba, tales como la interpretación consecutiva sin notas y el resumen. Se concluye que este modelo de prueba establece criterios más estrictos para la selección del material de origen, exigiendo una estructura lógica clara y un contenido más coloquial, con una baja densidad de información, menos términos técnicos y una menor carga de memoria.

Con este criterio en mente, y de acuerdo con el nivel de los participantes y el diseño didáctico de la formación, hemos seleccionado el discurso "Ventajas y desventajas de viajar solo" desde la plataforma *Speech Repository*. En este, la oradora comparte sus experiencias sobre viajar en solitario, resaltando tanto los aspectos positivos como los negativos. Este vídeo, que dura cuatro minutos y es pronunciado por una hispanohablante, incluye introducción, desarrollo y conclusión, ofreciendo un contenido completo, una lógica bien estructurada y un estilo coloquial. La velocidad del discurso es de 102,5 *wpm* y no incluye terminología especializada, a excepción de una expresión idiomática ("cubrir las espaldas"), lo cual se señala en el sitio web. De acuerdo con los criterios establecidos, este discurso también se considera adecuado, asignándosele 0 puntos de dificultad.

En segundo lugar, para la acción pedagógica adicional, hemos seleccionado ocho materiales de aplicación, es decir, ocho tareas de interpretación. En cada fase se utilizan dos de ellos, uno en la dirección inversa y otro en la dirección directa. El objetivo es identificar, asimilar y enfrentarse de manera efectiva a tres fenómenos clave, además de adquirir y aprovechar las interacciones entre ellos, alternando la dirección de interpretación para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Los materiales seleccionados para la formación adicional provienen principalmente de dos fuentes. Por un lado, decidimos reutilizar los tres materiales elegidos para la prueba exploratoria. La razón de esta decisión es que ya disponemos de un análisis de las estrategias implementadas, los problemas identificados y los errores cometidos por los participantes en la prueba anterior. Estas reflexiones sirven como ejemplos prácticos para motivar a los estudiantes a reconocer los tres fenómenos observados en las interpretaciones de otros y a reflexionar sobre sus propias prestaciones. Además, hemos establecido que nos enfocamos en un fenómeno específico en cada fase de la formación. Por lo tanto,

parece justo utilizar un material de los tres seleccionados para cada fenómeno, con el objetivo de identificar problemas, estrategias y errores en la interpretación.

Al analizar los datos de los informes retrospectivos de la prueba exploratoria, ya compilamos todos los problemas, estrategias y errores mencionados por los participantes y los clasificamos en un documento de Excel. Dividimos el discurso original en unidades de sentido y ubicamos las estrategias, problemas y errores correspondientes en la misma fila. Para alcanzar nuestros objetivos educativos, es necesario omitir los datos irrelevantes, es decir, las descripciones de los otros dos fenómenos, y los datos conclusivos que esperamos que los estudiantes deduzcan después de la formación. Además, se anima a los participantes a reflexionar sobre los problemas, estrategias o errores relacionados con el tema de la clase inmediatamente después de completar la misma tarea de interpretación. Esta reflexión adicional enriquece el archivo con datos más completos.

Para abordar el fenómeno de problemas de interpretación, seleccionamos el material sobre “los efectos de la falta de sueño para los estudiantes universitarios”. Este texto es elegido porque presenta varios desencadenantes potenciales de problemas de interpretación, lo cual incentiva a los participantes a tomar conciencia, identificar y reflexionar sobre los distintos problemas a los que se enfrentan.

En cuanto a las estrategias de interpretación, dado que los participantes ya han interpretado el material mencionado, presentamos las estrategias reflexionadas durante la prueba exploratoria para el mismo material. Esto permite a los estudiantes, basándose en la clasificación de las estrategias, identificarlas y clasificarlas correctamente.

Posteriormente, introducimos la otra tarea procedente de la prueba exploratoria también para la unidad de estrategias de interpretación, “las ventajas duplicadas para la salud con té y café”, para que practiquen conscientemente las

estrategias y las identifiquen. Según la estadística de la prueba exploratoria, los participantes utilizaron un total de 31 estrategias para esta tarea, lo que representa menos estrategias que en la tarea sobre la falta de sueño, pero significativamente más que en otra tarea en español. Confiamos en que los estudiantes aprovechan diversas estrategias para mejorar su desempeño frente a esta nueva tarea.

El texto en español titulado “el futuro del español: una estrategia regional” se ha seleccionado para la unidad de errores de interpretación. Esto se debe a que, según los resultados de la prueba exploratoria, los estudiantes cometieron 46 errores al interpretar este texto, una cifra superior a la registrada con los textos en chino. De esta manera, contamos con una amplia gama de datos relevantes para enseñar sobre los errores de interpretación. Las participantes tienen la oportunidad de observar una variedad de ejemplos reales de diferentes tipos de errores, lo que facilita el logro del objetivo de identificar los errores cometidos en la interpretación.

Por otro lado, los otros cinco materiales proceden del sitio web del *Speech Repository*, de los cuales tres están en español y dos en chino. La duración de estos materiales varía desde los 2 minutos y 38 segundos hasta los 4 minutos y 16 segundos. Sin embargo, esto no implica que el número de palabras siga la misma tendencia entre los materiales, ya que la velocidad de habla en chino es más lenta que en español. Así, los materiales en chino contienen aproximadamente 25,000 palabras, mientras que los textos en español tienen entre 28.742 y 31.284 palabras.

Los temas de estos materiales son variados y no se repiten, abarcando desde el ámbito general (sistema de alquiler de bicicletas en Beijing) hasta las tradiciones y costumbres (el Día Internacional del Número Pi), la cultura y gastronomía (la paella), la historia y tecnología (la historia y futuro de la radio), y los asuntos económicos (PIB). Los vídeos generalmente comienzan con una breve introducción del orador, incluyendo su nombre, profesión y el tema del discurso, y a veces términos importantes. Esto permite que las participantes se

tranquilicen, se acostumbren al acento y a la velocidad de habla del orador, y conozcan información básica.

Para abordar los problemas de interpretación, elegimos el material "Día Internacional del Número Pi", pronunciado por una cubana que realiza prácticas de interpretación en la Comisión Europea, con una velocidad moderada de habla de 3,8 sílabas por segundo. El discurso celebra este día conmemorativo especial, realizando actividades relacionadas con la matemática. En su página web, destacan términos como Día Internacional del Número Pi, Día de los Enamorados, Día de las Madres y de los Padres, Día Internacional de la Guerra de las Galaxias, Día de Vestir de Rojo, número pi, instalaciones educativas, anécdota, rendir culto y Albert Einstein. La mayoría de estos términos podrían generar problemas para los intérpretes. Los nombres de los días conmemorativos, incluido el del número Pi, y del científico Albert Einstein, pueden presentar dificultades para aquellos no familiarizados con ellos. Además, el acento cubano podría ser desafiante para las participantes que no distingan claramente algunas palabras. El tema poco familiar de matemáticas y tradiciones, junto con términos técnicos como aritmética y astronomía, también podrían causar problemas. Los números 3,14, 2009 y el 18 de febrero se incluyen como posibles desencadenantes de problemas.

Para la explicación de las estrategias de interpretación, incorporamos el material sobre "el PIB", donde el orador español no solo presenta el valor y la definición del PIB, sino que también discute sus tres limitaciones: la omisión de los efectos negativos del desarrollo económico sobre el medio ambiente, el bienestar social, y el crecimiento de los productos intangibles. El material incluye términos de diversos ámbitos: político (como el nombre del expresidente estadounidense Franklin Roosevelt), económico y productivo (el *crash* refiriéndose al colapso bursátil de 1929, producción ingente, obras faraónicas, y la marcha de la economía), medioambiental (las emisiones de CO2), y

tecnológico (intangible y *smartphone*). Las estudiantes revisan esta lista de terminología antes de comenzar la tarea de interpretación.

Este material se elige para la sección de estrategias de interpretación, ya que ofrece numerosas oportunidades para aplicar diferentes estrategias. A continuación, algunos ejemplos:

Adaptación: Para la frase "el PIB nos dirá como medida", una interpretación literal en chino suena extraña. Se recomienda una adaptación que simplifique la estructura: "*根据 GDP 这个衡量标准*".

Adición: En la oración "hay crecimiento económico, y hay por lo tanto prosperidad económica", se puede añadir explicación para mejorar la fluidez: "*GDP 的增长意味着经济的增长，因此也就意味着经济的繁荣*".

Aproximación: Si el término "se ha ido sentando" no es claro para el intérprete, se podría interpretar como "ha pasado a ser" o "se establece".

Compresión: Para evitar redundancias, se puede comprimir la frase "sus limitaciones para medir la prosperidad económica, para medir el crecimiento económico" eliminando las expresiones repetidas de "para medir" y "económico", a "用*于衡量经济繁荣程度和发展水平的局限性*".

Explicitación: La combinación de las oraciones "pues yo creo que sí. El PIB no la tiene tanto en cuenta" puede enriquecerse con conectores como "*只是*" o "*只不过*" que clarifiquen la contraposición.

Inferencia: Ante el desconocimiento sobre el "*crash* de 29", se puede inferir, basándose en el contexto, que se refiere a una grave crisis económica de 1929.

Reproducción: Aunque el acrónimo PIB puede no ser familiar para hablantes chinos, el equivalente en inglés, *GDP*, sí lo es y puede usarse para mantener el concepto claro.

Omisión: Si el adverbio “asiduamente” no es comprendido, puede optarse por omitirlo para simplificar: “*人们开始使用 GDP 这个概念*”.

Transformación: Al interpretar la definición del PIB, se prefiere reorganizar la estructura de la oración para adaptarse al orden natural del mandarín: “*国内生产总值指的是在特定时间段内,某个特定国家所生产的产品和服务的集合*”.

En la tercera unidad dedicada a los errores de interpretación, se realiza una práctica de interpretación utilizando el material de la historia y el futuro de la radio. Este discurso, que aborda la emergencia, evolución y posibles futuros de la radio, además de compartir experiencias personales con este medio, es pronunciado por una nativa china. Con una velocidad moderada de 218 palabras por minuto, el discurso tiene una duración de 4 minutos y 9 segundos. En los primeros 23 segundos, la oradora introduce terminología específica: el nombre de la ciudad estadounidense Pittsburgh, una entidad relevante en el ámbito de la radio, la Corporación de Radio de EE.UU., y el término *podcast*, que describe publicaciones de audio en línea similares a programas de radio.

La inclusión de este discurso en esta unidad se debe a la alta probabilidad de que surjan errores variados durante su interpretación. Por un lado, la densa información sobre hitos en la historia de la radio puede llevar a omisiones y malentendidos por parte de los intérpretes, quienes podrían no lograr memorizar o anotar todos los detalles, incurriendo así en errores como omisiones, falsos sentidos y contrasentidos, pausas silenciosas y frases inacabadas.

Por otro lado, la posible incomprensión o desconocimiento de nombres de lugares y personas (como Hungría, Budapest, el Atlántico, Nueva York, el expresidente estadounidense Wilson), acrónimos (*BBC, VOA*) y términos técnicos (inalámbrico, suscripción de programas) puede resultar en errores de adiciones, omisiones, falta de coherencia y lógica, errores gramaticales y morfosintácticos, entre otros. Además, las diferencias estructurales y de orden entre los idiomas pueden dificultar la reestructuración de las oraciones, generando ansiedad y errores relacionados con la producción y la competencia

lingüística en el idioma meta, como registro inadecuado, falso comienzo y muletillas excesivas, etc.

Para la última fase de la acción pedagógica adicional, que se centra en las interacciones entre los problemas, estrategias y errores de interpretación, hemos seleccionado dos materiales de niveles de dificultad más elevados y de dos direcciones inversas. Este enfoque está dirigido a fomentar la conciencia y reflexión sobre cómo abordar problemas y minimizar errores mediante el uso efectivo de estrategias de interpretación, con el objetivo de que los estudiantes mejoren su capacidad para resolver dificultades y evitar fallos en la interpretación.

Por un lado, elegimos un discurso cultural centrado en la paella. El vídeo, grabado por una valenciana, defiende la autenticidad de la paella valenciana, enfatizando el uso de ingredientes locales y recetas tradicionales, y critica las variaciones no auténticas, explicando las razones de esta postura. Al comienzo del vídeo, la oradora aclara el tema y señala que los términos relevantes se pueden encontrar en la página web del material, incluyendo expresiones como “a lo largo y ancho”, “ser más papista que el papa” y “de kilómetro cero”, además del nombre del chef Jamie Oliver. Estas expresiones pueden resultar complicadas para los estudiantes que no estén familiarizados con la connotación cultural y religiosa específica, por lo que se proporcionan explicaciones detalladas por parte de la profesora antes de realizar la tarea de interpretación. Por ejemplo, para estudiantes de lengua A chino que pueden no estar familiarizados con la religión católica, se explica el concepto de “ser papista” y cómo se aplica metafóricamente a personas excesivamente preocupadas por ciertos temas. Además, se muestra un vídeo de una entrevista a Jamie Oliver donde se narra su polémica experiencia cocinando paella con chorizo, lo que ayuda a los estudiantes a comprender la defensa de la auténtica paella española y la referencia a “estar traumatizados por aquella vez en que Jamie Oliver decidió cocinar paella con quinoa y chorizo”.

Este material presenta dificultades debido al acento del sur de España, una velocidad de habla superior (4,13 sílabas/segundo) en comparación con materiales previos, el uso frecuente de oraciones compuestas y estructuras sintácticas complejas, y una cantidad moderada de información cultural, así como diferencias culturales significativas entre los idiomas de origen y meta.

Por otro lado, incluimos el vídeo en mandarín sobre "El sistema de alquiler de bicicletas en Beijing". Este sistema ha revitalizado el uso de bicicletas en la ciudad, ofreciendo un servicio accesible y conveniente tanto para ciudadanos como para turistas. El material menciona dos términos específicos: la ciudad de Lyon en Francia y el Comité Municipal de Comunicaciones de Beijing. La oradora, una interna china de la Comisión Europea, presenta el discurso a una velocidad de 203 palabras por minuto, sin acento marcado. Sin embargo, las dificultades en este material radican en el manejo de datos específicos (como los años 2007, 2008 y 2015, y detalles sobre la cantidad de bicicletas y estaciones de alquiler), las complejas relaciones lógicas entre las ideas presentadas con un uso limitado de conjunciones, y una cantidad moderada de conocimientos especializados sobre el tema (como el modelo de servicio combinado gratuito y de bajo costo, uso de tarjetas de transporte, vías exclusivas para bicicletas, etc.).

Además de utilizar vídeos como material para las tareas de interpretación, nos apoyamos en presentaciones de PowerPoint para clarificar los puntos clave y desglosar la información densa durante la clase. El uso de PowerPoint resulta indispensable para presentar de forma clara las diversas propuestas de definiciones y clasificaciones de las nociones, permitiendo a los estudiantes comprender mejor las descripciones y realizar comparaciones con mayor facilidad. Asimismo, cuando se requiere que las participantes tomen notas de términos específicos antes de comenzar con la práctica de interpretación, la visualización de estos términos en una diapositiva es la opción más efectiva. A continuación, se incluyen algunos ejemplos de las diapositivas que hemos diseñado para utilizar en nuestras clases.

Imagen 3. Ejemplos de captura de pantalla de las diapositivas diseñadas para la acción pedagógica adicional



En tercer lugar, para la prueba definitiva, se seleccionaron dos materiales en vídeo, uno en español y otro en chino, respectivamente. El discurso en español, titulado “Viajar en coches compartidos”, tiene una duración de 3 minutos y 41 segundos con una breve introducción de 13 segundos y contiene 27.447 palabras. Tiene una velocidad promedia de habla de 5,57 sílabas/segundo. Se centra en la definición y las ventajas de viajar en coches compartidos, el desafío que representa para el sector de los autobuses y la preferencia de los pasajeros por estos medios de transporte. En la página web del material, destacan siete términos frecuentemente utilizados, como “emisiones de CO2”, “viajes periódicos”, “estirar las piernas” y “dar un giro”, dos compañías relevantes en el sector, Blablacar y Amovens, y dos términos modernos: “descuento” y “WIFI”.

Por otro lado, el material en chino, titulado “BRICS”, tiene 27.694 palabras y una duración aproximadamente de seis minutos (incluida una presentación de 28

segundos), más larga que la del material en español debido a una velocidad de pronunciación más lenta de cerca de 158 *wpm*. Describe la evolución, características y futuras perspectivas de la organización multinacional BRICS. Se mencionan cuatro términos específicos: una empresa, *Goldman Sachs*, una ubicación en Rusia, Yekaterinburg, y dos eventos, la Asamblea General de las Naciones Unidas y la Cumbre de los BRICS.

La elección de estos dos discursos se basa en dos consideraciones principales. Primero, sus temas no son excesivamente especializados, lo que elimina la necesidad de una preparación extensa en conocimientos relacionados. Durante el semestre, los estudiantes ya han estado expuestos a discursos sobre temas similares, por lo que tienen un cierto nivel de conocimiento previo. Segundo, ambos contienen elementos que pueden desencadenar problemas, como cifras, nombres, listas y términos técnicos, aumentando así la probabilidad de enfrentarse a dificultades y de aplicar estrategias de interpretación. Esto nos permite recopilar reflexiones valiosas sobre los tres fenómenos mencionados y analizar sus reacciones ante ellos.

Todas las transcripciones de los discursos originales y sus traducciones correspondientes al chino o al español, realizadas por la autora, se incluyen en el anexo VI.

3.1.6. Tratamiento de datos

Primero, en relación con la prueba exploratoria, con el fin de analizar las reflexiones vertidas en los informes retrospectivos verbales y posteriormente resumirlas y evaluarlas, la autora transcribió manualmente los 19 informes y creó una hoja de cálculo en Excel para el análisis. En la hoja de cálculo, incluimos tres pestañas que corresponden a los tres diferentes materiales de interpretación utilizados en la prueba, denominados C-E 1, C-E 2 y E-C. En cada pestaña, la primera columna segmenta el discurso original en unidades de sentido y en las

columnas subsecuentes (cada una dedicada a un participante), se registran las descripciones de los tres aspectos (estrategias, problemas y errores) en la misma fila de la unidad de sentido correspondiente. En las transcripciones, utilizamos colores distintos para marcar las estrategias (verde), los problemas (azul) y los errores (rojo). Además, detrás de los fragmentos relevantes, añadimos corchetes con las iniciales de cada categoría, como [anti] para la estrategia de anticipación y [adi] para el error de adición. También, calculamos el total de usos de cada categoría.

Imagen 4. Captura de pantalla del ejemplo del tratamiento de datos de la prueba exploratoria en el documento de Excel



Segundo, en la prueba de aptitud para la interpretación, se grabaron y recopilaron todos los audios de las restituciones en chino de los 19 participantes del discurso en español. Éste se dividió en 31 unidades de información, detalladas en el Anexo IV. La evaluación se basó en la capacidad de los alumnos para restituir toda la información recordada del material en chino, otorgando un punto por cada unidad de información restituida de forma completa y correcta, descontando 0,5 puntos por omisiones o errores gramaticales en una unidad, y sin otorgar puntos si la unidad de información no se restituye o es completamente incorrecta.

Tras recoger todos los audios, la profesora los escuchó y puntuó cada prueba. Se creó un archivo de Excel donde la primera columna muestra el material original dividido en unidades de información y en las columnas siguientes se

registran las puntuaciones de cada estudiante por unidad, sumando al final las notas. Además, se elaboró otro archivo para clasificar las calificaciones de los estudiantes en orden descendente.

Tercero, en cuanto a la acción pedagógica adicional, se utilizó la grabación de estas sesiones para que la autora revisara los procesos didácticos y examinara la efectividad del diseño didáctico, como el tiempo dedicado a completar tareas didácticas y las reacciones de los participantes. Esto sirvió como base para realizar mejoras en el diseño didáctico y formular sugerencias para futuras prácticas de enseñanza. Adicionalmente, recopilamos 20 hojas de respuestas de las participantes, 10 para cada tarea, escritas en español o chino según prefirieran. Para la descripción de los resultados en la tesis, la autora tradujo las respuestas del mandarín al español. Cuando las expresiones en las hojas no eran claras, la autora verificaba su significado con las participantes para asegurar la precisión en el análisis.

Cuarto, en la fase de la prueba definitiva, para organizar todos los audios de interpretación e informes retrospectivos recopilados, utilizamos el software *LectMate*[31] para la transcripción inteligente y de alta precisión de voz a texto. Así que introducimos los audios, previamente anonimizados, de las actuaciones de interpretación y los informes verbales en la aplicación para obtener una transcripción inicial y exportamos los documentos en texto a nuestro archivo seguro.

Posteriormente, revisamos estas transcripciones cotejándolas con los audios y obtuvimos una transcripción revisada final. En este proceso, se registraron únicamente las palabras textuales para optimizar el tiempo y asegurar la legibilidad. A continuación, creamos un corpus bilingüe paralelo que incluye tanto el texto original como las transcripciones de las interpretaciones de los

[31] Enlace de la aplicación: https://apps.apple.com/us/app/lectmate-%E6%9C%89%E9%81%93%E7%95%99%E5%AD%A6%E5%90%AC%E8%AF%BE%E5%AE%9D/id6459829488

participantes, como datos primarios, y los informes verbales como datos secundarios. Este procedimiento sigue las etapas propuestas por Thompson (2004): diseño, recopilación de datos, transcripción, marcado y anotación, acceso y, opcionalmente, la alineación de textos.

En el corpus, dividimos los textos originales en segmentos pequeños correspondientes a unidades de sentido, y colocamos las transcripciones de la interpretación de manera paralela a cada segmento. Los informes verbales se asocian a las unidades correspondientes, lo que permite analizar si los participantes son conscientes de sus estrategias, problemas y errores, e identificar aspectos no evidenciados previamente en las transcripciones.

Una vez organizados los datos en el corpus, procedimos a su análisis conjunto. Siguiendo las clasificaciones de estudios previos, separamos las estrategias, problemas y errores en diferentes categorías. Al igual que en la prueba exploratoria, marcamos las estrategias en verde, los problemas en azul, y los errores en rojo, añadiendo corchetes y las iniciales de cada categoría para su identificación. Al final, calculamos el total de estrategias, problemas y errores identificados. Además, para examinar la distribución y frecuencia de los distintos tipos de estrategias, problemas y errores, utilizamos el porcentaje que representa cada tipo en la práctica de los estudiantes, que se muestra en el siguiente capítulo de descripción de resultados de pruebas.

En cuanto a la seguridad de los datos, adoptamos medidas de protección para su almacenamiento. Las grabaciones de las clases guardadas en la nube de *Voovmeeting* tienen configurado un acceso restringido por defecto. Si un participante desea revisar el contenido de una clase, debe solicitar permiso a la autora a través de la aplicación, y solo tras su aprobación, se concede acceso al archivo de grabación. Esta precaución asegura que los archivos se mantengan protegidos dentro del software de conferencias virtuales.

En cuanto a las grabaciones de audio de las interpretaciones, se graban y se almacenan automáticamente en el ordenador principal del laboratorio, utilizando el sistema seguro *NewClass*, diseñado específicamente para instituciones educativas. Los archivos de audio se mantienen confidenciales, sin riesgo de filtración en Internet, y se eliminan del sistema *NewClass* una vez que la autora haya recopilado la información necesaria. Para la creación de los informes retrospectivos, cada estudiante solo tiene acceso a su propia interpretación a través de auriculares, sin poder acceder a las grabaciones de otros. Posteriormente, estos audios se transfieren a una carpeta segura en el *Onedrive* institucional.

El mismo procedimiento se aplica a los informes verbales retrospectivos grabados de los participantes, que la autora recibe por correo electrónico y almacena directamente en la plataforma *OneDrive* institucional. En lo que respecta a los cuestionarios en papel recopilados, se conservan de manera segura en la caja fuerte de la autora, y sus versiones escaneadas, en la carpeta de *Onedrive*.

En resumen, todos los datos se almacenan con medidas de seguridad adecuadas en la carpeta de *Onedrive* de la Universitat Autònoma de Barcelona. Esto incluye las grabaciones de vídeo de la acción pedagógica adicional, las fichas de trabajo, los audios de las grabaciones de las actuaciones de interpretación de las pruebas exploratoria, de aptitud y definitiva, los audios de los informes verbales retrospectivos de las pruebas exploratoria y definitiva, los cuestionarios escaneados, el registro de las relaciones entre los participantes y sus pseudónimos, las cartas de consentimiento informado escaneadas, así como el corpus paralelo de los resultados de las pruebas. El acceso a estos datos está restringido exclusivamente a la autora y sus directoras de tesis doctoral. Todos los materiales en formato papel, incluyendo los cuestionarios y las cartas de consentimiento firmadas, se almacenan de forma segura en la caja fuerte en el domicilio de la autora. No se contempla la posibilidad de ofrecer datos en abierto.

Los datos se destruirán transcurridos 5 años a partir de la conclusión de la tesis. Los identificadores personales serán mantenidos confidencialmente de forma segura hasta la finalización de la investigación y se destruirán también transcurridos 5 años.

3.1.7. Diseño de la acción pedagógica adicional

Antes de comenzar la formación complementaria, la autora realiza el diseño didáctico, en el que detalla los objetivos didácticos, los conocimientos a impartir, el proceso de realización de las tareas, los materiales utilizados, etc. Las participantes no tienen acceso a este diseño, sino únicamente a los materiales de las clases, tales como archivos de PowerPoint, los discursos originales para interpretar y sus transcripciones, la grabación de las clases, entre otros. Sin embargo, no se permite compartir el contenido o los materiales con los alumnos que no asisten a la formación complementaria para asegurar el control de la variable.

3.1.7.1. Metodología didáctica

Al igual que en el diseño didáctico de la acción pedagógica adicional, aplicamos el enfoque basado en tareas, objetivos de aprendizaje y proyectos, así como el modelo de adquisición de competencia traductora basado en competencias, propuesto por Hurtado Albir junto con el grupo PACTE (2002, 2003, 2008, 2011, 2015, 2020), en la formación de intérpretes, adaptándolos para la adquisición de competencia de interpretación (ACI).

Por un lado, en lo que respecta al enfoque, este marco metodológico confiere al diseño didáctico un carácter integrador que permite incluir todos los elementos pertinentes. Dicho diseño se concibe como el conjunto de tareas realizadas por los alumnos y se organiza en torno a diversas tareas específicas (Hurtado Albir,

2019: 59-60). Entre los elementos fundamentales que deben especificarse se encuentran el título, el nivel del curso, las áreas de aplicación práctica, los objetivos y la secuenciación de las tareas de cada unidad (Hurtado Albir, 1999). Al definir las tareas, la misma autora (1999: 56) adopta la definición de tarea de traducción de Zanón (1990). Siguiendo este marco, para nuestro estudio definimos la tarea de interpretación como una unidad de actividades de aula que replica procesos de comunicación reales, orientada específicamente hacia el aprendizaje y diseñada con un propósito claro, una estructura y una secuencia de trabajo. En resumen, nuestro objetivo es detallar todos los factores mencionados en el diseño, siguiendo la estructura general propuesta por Hurtado Albir.

Tabla 39. Estructura general del diseño didáctico según Hurtado Albir (1999: 56)

TÍTULO DE LA UNIDAD: NIVEL: MATERIA(S): OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S):
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD TAREA 1: TAREA 2: TAREA ... TAREA FINAL:

Además, es importante mencionar que, en primer lugar, dado que esta formación adicional no forma parte del currículum oficial de los estudiantes y no implica créditos ni horas lectivas, no se requiere una evaluación sumativa, por lo que hemos decidido omitir esta parte en el diseño didáctico. En segundo lugar, entre los diversos instrumentos para el diseño de tareas (Hurtado Albir, 1996, 2015), hemos optado principalmente por utilizar los discursos originales y la transcripción de las interpretaciones para analizar, comparar, revisar o corregir, además de fichas de trabajo, entre otros recursos.

Por otra parte, el modelo de adquisición de competencia traductora (ACT), se basa inicialmente en el modelo de competencia traductora (CT). En 1998, el grupo PACTE presentó el primer modelo de CT y, posteriormente, gracias a los resultados obtenidos de estudios exploratorios, revisó y propuso un nuevo modelo más holístico que incluye cinco subcompetencias, tanto generales como específicas, además de los componentes psicofisiológicos. Entre las subcompetencias generales se encuentran las lingüística y extralingüística, y las específicas abarcan los conocimientos de traducción, las competencias instrumentales y estratégicas (PACTE, 2003). Estas competencias definen los objetivos de aprendizaje, determinan los contenidos, guían la secuenciación de unidades didácticas y el establecimiento de actividades y evaluaciones (Hurtado Albir, 2007: 165).

En nuestra formación de interpretación, en primer lugar, debido a las limitaciones en cuanto a los conocimientos relevantes y el acceso a equipos experimentales profesionales en psicofisiología, hemos decidido no abordar los factores psicofisiológicos. En segundo lugar, dada la distinción entre la traducción escrita y la interpretación, se hace necesario establecer nuevas definiciones para las competencias de interpretación, basándonos en las competencias traductoras definidas por el grupo PACTE. Por lo tanto, a continuación, presentamos las definiciones de cada competencia de interpretación, modificadas a partir de las competencias traductoras:

1. **Subcompetencia bilingüe:** Conocimientos, principalmente operativos, esenciales para la comunicación, que incluyen aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales.
2. **Subcompetencia extralingüística:** Conocimientos, principalmente declarativos, sobre el mundo en general y áreas específicas, que abarcan aspectos culturales, enciclopédicos y temáticos.

3. **Subcompetencia de conocimientos de interpretación:** Conocimientos, principalmente declarativos, sobre los principios que rigen la interpretación y los aspectos profesionales relacionados.
4. **Subcompetencia instrumental:** Conocimientos, principalmente operativos, relacionados con el uso de fuentes de documentación y tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la interpretación, como los corpus electrónicos y buscadores.
5. **Subcompetencia estratégica:** Conocimientos operativos cruciales para garantizar la eficacia del proceso de interpretación y para resolver problemas que surjan durante este. Esta competencia vital supervisa el proceso de interpretación y fomenta la interacción entre todas las competencias (Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022: 27).

Además, proponemos que las cuatro partes de la acción pedagógica adicional centren en abordar las siguientes subcompetencias, tanto generales (G) como específicas (E).

Tabla 40. Subcompetencias abordadas por la acción pedagógica adicional

Fenómeno de problemas de interpretación	**Fenómeno de estrategias de interpretación**	**Fenómeno de errores de interpretación**	**Interacción entre los tres fenómenos**
Comprensión de la definición y la clasificación del fenómeno (E) Identificación de problemas de interpretación (E) Concienciación y reflexión sobre los problemas de interpretación (E)	Comprensión de la definición y la clasificación del fenómeno (E) Identificación de estrategias de interpretación (E) Concienciación y reflexión sobre las estrategias de interpretación (E)	Comprensión de la definición y la clasificación del fenómeno (E) Identificación de errores de interpretación (E) Concienciación y reflexión sobre los errores de interpretación (E)	Comprensión de la interacción entre problemas, estrategias y errores de interpretación (E) Concienciación y reflexión sobre las interacciones y su efecto para la mejora de la práctica de interpretación (E)

Resolución de problemas en tareas de interpretación del nivel principiantes entre chino y español (E) Subcompetencia instrumental (G) Trabajo autónomo y el en equipo (G)	Uso de estrategias en tareas de interpretación del nivel principiantes entre chino y español (E) Subcompetencia instrumental (G) Trabajo autónomo y el en equipo (G)	Evitación de errores en tareas de interpretación del nivel principiantes entre chino y español (E) Subcompetencia instrumental (G) Trabajo autónomo y el en equipo (G)	Subcompetencia instrumental (G) Trabajo autónomo y el en equipo (G)

En cuanto a la adquisición de la competencia traductora, ésta representa una evolución lógica de la formación basada en los objetivos propuestos por Delisle (1980, 1993), destacándose por ofrecer una mayor claridad en el perfil profesional dentro de los programas de estudio, un enfoque más marcado en los resultados del aprendizaje, una mayor flexibilidad y una integración más amplia que la metodología de Delisle (Hurtado Albir, 2007: 165).

De acuerdo con el grupo PACTE, la adquisición de la competencia traductora (ACT) no se concibe únicamente como un proceso espiral y dinámico que facilita la transición de un nivel novato a una competencia traductora plena, sino también como un proceso de desarrollo y reestructuración de las subcompetencias. Para nuestra formación, aspiramos a que las participantes, mediante la realización de tareas específicas, logren alcanzar los objetivos didácticos planteados y adquieran las competencias de interpretación a lo largo del proceso.

3.1.7.2. Diseño didáctico de la acción pedagógica adicional

Para todas las clases, hemos elaborado el diseño didáctico con al menos dos semanas de antelación. Seguimos las pautas establecidas por Hurtado Albir, tal como se describe en el apartado anterior, para la elaboración de las unidades didácticas. Estas unidades incluyen los elementos fundamentales: el título, el

nivel, los materiales que se pueden aplicar como el discurso original para interpretación, textos paralelos, hojas de trabajo, escalas de evaluación, entre otros, además de los objetivos y la secuenciación de las tareas de cada unidad.

A continuación, se adjuntan los diseños didácticos de las 12 unidades de clase.

Diseño didáctico de los problemas de interpretación:

TÍTULO DE LA UNIDAD: Los problemas de interpretación I NIVEL: principiante MATERIA(S): OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Conocer la definición del fenómeno de problema de interpretación 2. Conocer los "desencadenantes de problemas" 3. Conocer la clasificación de problemas de interpretación
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD TAREA 1: Presentación por parte de la profesora de las propuestas de definición de problema de interpretación y debate entre los alumnos TAREA 2: Explicación por parte de la profesora de los "desencadenantes de problemas" y orientación a los participantes para que reflexionen sobre los desencadenantes a los que se enfrentan TAREA 3: Presentación de la clasificación de problemas con ejemplos extraídos de la práctica en las clases y de la interpretación del material de la prueba exploratoria

Tarea 1:

1. **Objetivo:** Guiar a los alumnos en la reflexión sobre los problemas encontrados durante la interpretación, enfocándose en lo que sucede en la "caja negra" del cerebro de los intérpretes.
2. **Propuestas para análisis:**
    - **Gile (2009):** Identifica los problemas que surgen cuando la capacidad de procesamiento requerida durante el proceso de interpretación excede la capacidad disponible del intérprete. Esto puede deberse a las condiciones exigentes del trabajo o a factores conocidos como "desencadenantes de problemas". Esta propuesta busca explicar el origen de los problemas de interpretación.
    - **Abuín González (2005):** Describe las dificultades u obstáculos como aquellos vinculados con uno o varios componentes de las fases de recepción y producción. Se centra en la caracterización de estos problemas.
3. **Resumen sintetizado para discusión:** El problema de interpretación se refiere a las dificultades u obstáculos que surgen ya sea por las condiciones exigentes del entorno laboral o por desencadenantes específicos en la tarea de interpretación.

Estrategias para incentivar el debate entre los alumnos:

- Proponer preguntas orientadas como, "¿Cuál es la diferencia entre las dos propuestas de definición y cuáles son sus énfasis respectivamente?" y "¿Cómo podríamos elaborar una versión más completa que resuma ambas perspectivas?"

Tarea 2:

1. **Introducción a los desencadenantes de problemas:** Problemas de interpretación pueden surgir cuando la capacidad de procesamiento requerida excede la que el intérprete tiene disponible durante el proceso de interpretación. Este fenómeno puede originarse por las condiciones exigentes del trabajo o por factores específicos conocidos como "desencadenantes de problemas" (Gile, 2009).

2. **Exploración de diferentes propuestas:**

    - **Gile (2009):** Identifica como desencadenantes de problemas la presión de tiempo, alta velocidad de habla, densidad elevada de información, enumeraciones, complejidad sintáctica, y la presencia de temas y acentos no familiares.

    - **Pöchhacker (2010: 405):** Se centra en la alta velocidad del habla como un desencadenante crítico.

    - **Mankauskienė (2016):** Clasifica los desencadenantes según su origen en aquellos relacionados con el hablante (como el acento, alta velocidad de habla, lectura de discursos) y aquellos asociados con el mensaje, subdivididos en problemas léxicos, sintácticos, semiológicos, técnicos y del intérprete. Resalta que los intérpretes enfrentan dificultades al interpretar nombres, números, términos técnicos, unidades léxicas sin equivalentes exactos en la lengua meta, y aquellas que requieren una explicación más general.

3. **Resumen de los desencadenantes de problemas:**

Presión alta de tiempo	Velocidad alta de habla	Densidad alta de información	Enumeraciones	Problemas léxicos y semánticos
Temas no familiares	Acentos no familiares	Nombres	Números	Términos técnicos

Tarea 3: Análisis de la Taxonomía de Problemas de Interpretación

Esta tarea está diseñada para explorar en detalle los problemas de interpretación clasificados según las cuatro categorías que corresponden a las etapas del proceso de interpretación: escucha y comprensión, toma de notas, decodificación de notas, y expresión y reformulación. En cada categoría, se identificarán y analizarán los problemas específicos que surgen en la fase correspondiente, utilizando como referencia el ejemplo proporcionado en el material de la prueba exploratoria "Viajar solo y lo que hemos aprendido".

TÍTULO DE LA UNIDAD: Los problemas de interpretación II
NIVEL: Principiante MATERIA(S): OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Identificar los problemas hallados en la interpretación 2. Concienciar y reflexionar sobre los problemas hallados en la interpretación
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD
TAREA 1: Escuchar un material en chino, intentar interpretarlo en español y grabar reflexión oral sobre sus propios problemas TAREA 2: Discusión entre alumnos sobre los problemas TAREA 3: Identificación de los problemas hallados en la interpretación de otros intérpretes

Tarea 1: Análisis práctico de interpretación

Objetivo: Utilizar el material de la prueba exploratoria sobre la trasnochada de los estudiantes universitarios para practicar la interpretación inversa. Los estudiantes escucharán el material una vez e intentarán interpretarlo al español.

Procedimiento:

1. **Interpretación inicial:** Los estudiantes escuchan el material por primera vez e intentan interpretarlo. Se permite controlar la reproducción del audio, haciendo pausas cuando lo consideren necesario.
2. **Reflexión grabada:** Posteriormente, graban una reflexión oral sobre los problemas encontrados durante el proceso de interpretación. Para ello, tendrán a su disposición la tabla de clasificación de problemas de interpretación y la transcripción del discurso original.

Tarea 2: Intercambio de experiencias y soluciones

Objetivo: Compartir y analizar los problemas encontrados durante la tarea de interpretación, enfocándose en sus orígenes y posibles soluciones.

Procedimiento:

1. **Narración de experiencias:** Las estudiantes, de forma secuencial, narran los problemas que enfrentaron al interpretar el material.
2. **Análisis de problemas:** Reflexionan sobre las posibles causas de estos problemas y discuten estrategias de resolución.

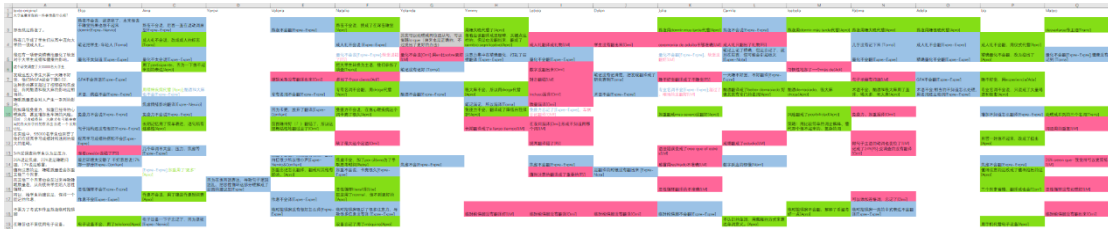
Tarea 3: Observación y comunicación de problemas comunes

Objetivo: Observar y discutir los problemas comunes enfrentados por los participantes en la prueba exploratoria al trabajar con el mismo material de interpretación.

Procedimiento:

1. **Observación colectiva:** Se organiza una sesión donde se observan las grabaciones de interpretación y reflexión de los participantes.
2. **Discusión grupal:** Después de la observación, se realiza una discusión grupal para comunicar observaciones sobre los problemas comunes identificados y cómo estos se han abordado o podrían abordarse de manera efectiva.

Imagen 5. Observación de problemas encontrados en la prueba exploratoria



TÍTULO DE LA UNIDAD: Los problemas de interpretación III

NIVEL: Principiante

MATERIA(S):

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Solucionar los problemas hallados en la interpretación

ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD
TAREA 1: Escuchar e interpretar un material y reflexionar sobre problemas y sus soluciones
TAREA 2: Debate entre alumnas y profesora para plantear soluciones para los problemas más presentes en la interpretación

Tarea 1: Escuchar e interpretar un material, para luego reflexionar sobre los problemas identificados y sus posibles soluciones. A continuación, con la transcripción del material original en mano, realizaremos una reflexión detallada, oración por oración, donde las estudiantes compartirán los problemas identificados durante su interpretación.

Tarea 2: Fomentar un debate entre las alumnas y la profesora con el fin de proponer soluciones a los problemas más recurrentes encontrados en la interpretación.

Escucha y comprensión	**Ejemplos de soluciones**
Falta de comprensión del discurso original	Común en la dirección directa. Requiere una mejora de la capacidad auditiva de español.
Números	Ejercicios más orientados con mayor frecuencia de interpretación de números y el método especial de anotación de números.
Velocidad de habla del discurso original	Requiere una mejora de la capacidad auditiva.
Densidad de información	Requiere capturar mejor las palabras clave y la lógica
Falta de práctica	Aumento de práctica después de las clases
Falta de sentido común	En la vida diaria, fomenta el hábito de adquirir los conocimientos generales
Desconocimiento de tema	Una mejor documentación

Problema de sonido	
Lentitud del discurso original	División más apropiada de unidades de información y mejor capacidad de memoria a corto plazo
Falta de atención/concentración	

Toma de notas	**Ejemplos de soluciones**
Falta de comprensión del discurso original	
Números	Ejercicios orientados especialmente a la anotación de números
Velocidad de habla del discurso original	Mejora de la capacidad auditiva
Densidad de información	Requiere capturar mejor las palabras clave y la lógica en las notas
Falta de práctica	Aumento de práctica después de las clases

Decodificación de notas	**Ejemplos de soluciones**
Fallo en comprensión de sus propias notas	Menos dependencia de la anotación y mayor dependencia en la memoria. Creación del sistema personal de anotación con mejor uso de símbolos
Falta de velocidad de restitución	
Falta de conectores	Ejercicios orientados especialmente a la anotación de los conectores
Notas confusas	Creación del sistema personal de anotación con mejor uso de símbolos
Problemas de memoria	Mejora de capacidad de memoria a corto plazo

Expresión y reformulación	**Ejemplos de soluciones**
Falta de comprensión del discurso original	

Nerviosismo	Ejercicios para superar los obstáculos psicológicos
Baja confianza	Más estímulos y respuestas positivas
Notas confusas	Creación del sistema personal de anotación con mejor uso de símbolos
Uso excesivo de conectores	Ejercicios orientados especialmente a la anotación de los conectores
Dificultad de expresarse por palabras o expresiones	Utilización de estrategias como adaptación y aproximación
Dificultad de expresarse por la transformación de estructuras del discurso original	Utilización de estrategias de transformación
Factores culturales	Acumulación de conocimientos culturales en la vida diaria

Diseño didáctico de las estrategias de interpretación:

TÍTULO DE LA UNIDAD: Las estrategias de interpretación I NIVEL: principiante MATERIA(S): OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Aclarar posibles confusiones sobre qué es una estrategia de interpretación 2. Conocer las diferentes propuestas para la definición de estrategias de interpretación 3. Conocer una clasificación de estrategias de la interpretación
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD TAREA 1: Conocer los distintos términos que se utilizan para referirse al concepto de estrategias de interpretación

TAREA 2: Conocer las propuestas de definición de las estrategias de interpretación y analizar sus enfoques diferentes

TAREA 3: Asimilar una clasificación de las estrategias junto con sus definiciones con el apoyo de los ejemplos extraídos de la práctica en las clases y de la interpretación del material de la prueba exploratoria

Tarea 1: Conocer los distintos términos utilizados para referirse al concepto de estrategias de interpretación.

Antes de abordar las distintas definiciones, es importante tratar el tema de la diversidad terminológica existente tanto en el mundo occidental como en China. Encontramos una amplia variedad de denominaciones, como: estrategias de interpretación, *coping tactics* (Gile, 2009), *technique* (Jones, 1998), *skill* (Setton, 1999), *coping strategies* (Napier, 2002), *coping mechanisms* (Moser-Mercer, Kunzli y Korac, 1998), *creative problem-solving* (Mackenzie, 1998), entre otros. Sobre todo, en cuanto a los tres términos más usados de estrategias, técnicas y tácticas, consideramos imposible separar las tres categorías interrelacionadas, que tienen objetivos específicos, dependen del contexto variable y están destinadas a superar dificultades. Además, dado que las investigaciones anteriores han evidenciado el amplio uso del término de estrategias en el sector, y cómo este engloba las connotaciones de otros términos, en esta tesis, optamos por adoptar estrategias como término de referencia y, al referirnos a éstas, incluimos también las técnicas y tácticas.

Las diferentes propuestas se resumen en el PowerPoint, y la profesora se encarga de explicarlos para facilitar la comprensión de los estudiantes.

Diferentes propuestas sobre la definición de estrategias:

a) Kirchhoff (1976): define las estrategias como decisiones determinadas en situaciones específicas o basadas en ciertas probabilidades.

- **Comentario:** Aunque esta definición refleja el carácter general de las estrategias en cualquier disciplina, no destaca las particularidades de las decisiones tomadas en el ámbito de la interpretación.

b) Kohn y Kalina (1996: 132): consideran la interpretación como un procesamiento estratégico del discurso, donde las estrategias son intencionales y orientadas a objetivos específicos. Los intérpretes recurren a estrategias para aliviar la carga de memoria y la fatiga.

c) Bartłomiejczyk (2006: 151-152) critica la propuesta de Kohn y Kalina por considerarla parcial, ya que, según él, no toman en cuenta las estrategias que los intérpretes emplean para prevenir posibles problemas. Su definición vincula directamente las estrategias con los problemas: "Las estrategias de interpretación son métodos potencialmente útiles para resolver problemas particulares que enfrentan los intérpretes o para facilitar en general la tarea del intérprete y prevenir problemas potenciales."

d) Abuín González (2005: 52) ofrece una definición de estrategias de interpretación estrechamente relacionada con los problemas de interpretación: "El procedimiento mediante el cual el intérprete intenta resolver o minimizar problemas asociados a uno o varios componentes de las fases de recepción y producción con el objetivo de llevar a cabo correctamente la tarea de interpretación."

e) Sdóbnikov (2011: 172) describe la estrategia de interpretación como el plan de acción para la realización de la actividad y el enfoque general de esta en un contexto comunicativo específico.

- **Comentario:** Subraya la importancia del contexto y la función comunicativa de la interpretación, señalando cómo los rasgos específicos de la situación afectan directamente al uso de estrategias y cómo el objetivo comunicativo determina el comportamiento profesional del intérprete.

f) Basada en su entendimiento sobre estrategias y tácticas, Kolchugina (2021: 74) define la estrategia de interpretación como "un conjunto (infinito/no determinado) de técnicas profesionales, eficientes, dinámicas, lógicamente conectadas, consecutivas, universales e individuales" para optimizar la comprensión del discurso original y facilitar su reformulación más precisa en la lengua meta.

- **Comentario:** A diferencia de las definiciones anteriores, esta propuesta especifica los objetivos de uso de estrategias en diferentes fases de interpretación, aunque no aborda la característica comunicativa de la actividad de interpretación.

Al evaluar todas estas propuestas, coincidimos con la idea de que existe un vínculo estrecho entre estrategias y problemas, donde las estrategias buscan resolver o prevenir problemas y, de este modo, facilitar la tarea de interpretación. Además, consideramos crucial la perspectiva de Sdóbnikov (2011) respecto a cómo el contexto y el objetivo comunicativo influyen en el uso de estrategias, ya que lo que denominamos "estrategias" incluye decisiones tomadas durante el proceso de interpretación en contextos específicos.

En resumen, proponemos la siguiente definición de estrategia para nuestra investigación: las estrategias de interpretación son decisiones intencionales tomadas en base al contexto específico y al objetivo comunicativo, orientadas a resolver o prevenir problemas y facilitar la tarea de interpretación.

Tarea 3: Asimilar una clasificación de las estrategias de interpretación, acompañada de sus respectivas definiciones y ejemplificada con situaciones prácticas observadas tanto en las clases como durante la interpretación del material de la prueba exploratoria.

Para facilitar la comprensión de cada estrategia, recurriremos a ejemplos concretos procedentes de las actividades de interpretación realizadas en clases

anteriores. Estos ejemplos no solo favorecerán el entendimiento de las distintas estrategias, sino que también motivarán a los estudiantes a reflexionar sobre el uso que han hecho de estas estrategias en tareas previas.

TÍTULO DE LA UNIDAD: Las estrategias de interpretación II
NIVEL: Principiante MATERIA(S): OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Identificar las estrategias utilizadas en la interpretación 2. Concienciarse y reflexionar sobre las estrategias usadas en la interpretación
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD
TAREA 1: Identificar las estrategias usadas por otros participantes que han aparecido en la prueba exploratoria TAREA 2: Reflexionar sobre las estrategias utilizadas inmediatamente después de cumplir una nueva tarea de interpretación TAREA 3: Discutirse sobre las estrategias utilizadas por otros participantes al trabajar con el mismo material y su uso de estrategias

Tarea 1: Identificación de las estrategias utilizadas por intérpretes en la prueba exploratoria.

El objetivo de esta tarea es observar y discutir las estrategias empleadas por los participantes durante la prueba exploratoria con el material sobre la trasnochada de los estudiantes universitarios. Además, se promoverá una reflexión sobre las estrategias que las mismas participantes de la formación

adicional han implementado para abordar el mismo material.

Para llevar a cabo un análisis estructurado, se utilizará la siguiente imagen, que presenta una división de información en distintas celdas coloreadas para facilitar la comprensión y el análisis:

Imagen 6. Observación de estrategias utilizadas en la prueba exploratoria



En las celdas blancas y celestes, se detallarán los problemas observados y discutidos durante la clase “Problemas de Interpretación II”, utilizando como referencia el material mencionado.

En las celdas verdes, se incluirán las estrategias específicas que los participantes de la prueba exploratoria utilizaron para enfrentar estos desafíos, permitiendo así que las estudiantes reflexionen y discutan sobre estas acciones.

Este ejercicio busca no solo identificar y analizar las estrategias de interpretación empleadas, sino también estimular una reflexión crítica entre las estudiantes sobre las diversas maneras de abordar y resolver problemas comunes en el ámbito de la interpretación.

Tarea 2: Reflexión sobre las estrategias utilizadas tras completar una nueva tarea de interpretación.

Esta tarea implica escuchar un discurso en chino, interpretarlo al español y posteriormente grabar un informe verbal para reflexionar sobre las estrategias empleadas durante el proceso de interpretación. Utilizaremos material de la prueba exploratoria de interpretación inversa, centrado en las ventajas del café y el té. Los estudiantes deberán escuchar el discurso una vez e intentar interpretarlo. Después, grabarán un informe verbal reflexionando sobre las estrategias utilizadas durante la interpretación. Tendrán la opción de controlar la reproducción del audio, pudiendo hacer pausas cuando lo consideren necesario. Durante la grabación, contarán con la tabla de clasificación de estrategias de interpretación y la transcripción del discurso original como recursos de apoyo.

Tarea 3: Discusión sobre las estrategias utilizadas por otros intérpretes al trabajar con el mismo material y su uso de estrategias

En la siguiente hoja, se incluyen las estrategias que han aparecido en las reflexiones de los informes verbales de los participantes de la prueba exploratoria, las que sirven como base de la discusión entre estudiantes sobre la aplicación de estrategias.

Imagen 7. Estrategias reflexionadas en los informes verbales en la prueba exploratoria

	A	B	C	D	E	F	G
1	咖啡和茶是全世界喝的人最多的饮料，没有之一。					总体：在翻译中想到更好的版本的时候又重新说了一遍	没有之一是重复的内容，没有再翻译
2	在最近，有一项日本研究第一次发现，咖啡和茶不仅单独而言对健康是有益的。			健康不会说，用身体替换			
3	他们的健康益处还是可以互相叠加的。		不会相互叠加，所以改成同时喝会更好			叠加不会译，替换成加起来效果会更好	
4	也就是说你同时喝咖啡和茶，可以进一步地增强这个健康的益处。		这里同时就跳过了	因为表达意思相同，所以省略了这一段			
5	这个研究呢总共有4923名参与者，	参与者处理成动词		用asistir代替参与者			
6	都是二型糖尿病患者，平均年龄66岁	术语不会，用病人代替;平均年龄忘了怎么表述，用了medio			用的是从句的形式	专业名词不懂，用了病人代替	术语不懂，用enfermedad代替
7	这个研究跟踪了这些实验对象整整5年的时间。			将实验对象作为主语	跟踪我替换成了持续了		
8	在此期间，实验对象每周都需要填写一份调查问卷。	调查问卷不会说用了pregunta			调查问卷使用了表格一词		
9	回答有关健康情况、饮食起居之类的问题。		健康不会翻译，这部分就有点省略			饮食起居不会翻，翻成了日常生活	
10	其中还有两个特别具体的问题，那就是你这个礼拜喝没喝咖啡，或者喝没喝茶。						
11	以及喝了多少咖啡或者多少茶。						
12	在这五年期限结束之后，当初的近5000名实验对象当中，有309人因为各种各样的原因去世了。						没有再次重复强调5000名实验对象
13	根据他们当初填写的问卷，研究人员发现每天喝一杯咖啡或一杯茶的人，比根本不喝咖啡或不喝茶的人，	问卷换了别的词汇	personas可以省略，重复了	问卷不会说，变成他们完成的问题		研究人员省略	
14	他们的死亡率分别低了12%和15%。				使用代词指代重复出现的喝咖啡/喝茶的人	死亡率想不起来先用了tasa de muerte然后又想起来，重复了	有时在翻译过程中反应过来有问题，会重复翻译

TÍTULO DE LA UNIDAD: Las estrategias de interpretación III NIVEL: Principiante MATERIA(S): OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Usar científicamente las estrategias para las tareas de interpretación
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD TAREA 1: Escuchar e interpretar un discurso en español y reflexionar sobre el uso de estrategias TAREA 2: Debate entre las estudiantes y la profesora sobre cómo mejorar el uso de las estrategias en la interpretación

Tarea 1: Escuchar e interpretar el discurso en español sobre el PIB y reflexionar sobre el uso de estrategias grabando un informe verbal retrospectivo.

Tarea 2: Inicio de debate sobre la utilización de estrategias de interpretación

La profesora guiará a los estudiantes en una discusión sobre sus experiencias personales en el uso de estrategias de interpretación, explorando cuáles son las más frecuentemente empleadas y cómo estas contribuyen a resolver problemas específicos o a mejorar sus interpretaciones. El objetivo es identificar las estrategias predominantes entre los estudiantes, entender cómo y en qué situaciones se aplican, y evaluar su efectividad.

Durante el debate, se abordarán los siguientes puntos:

- **Resumen y análisis de las estrategias más utilizadas:** La profesora resumirá las estrategias que las estudiantes mencionen con mayor

frecuencia, detallando las condiciones y contextos en los que suelen ser aplicadas. Este análisis les ayudará a entender mejor las circunstancias bajo las cuales ciertas estrategias resultan más efectivas.

- **Estrategias subestimadas o ignoradas:** Se destacarán aquellas estrategias no mencionadas o poco valoradas por las participantes, discutiendo posibles escenarios en los que su aplicación podría ser beneficiosa. Este punto busca ampliar el repertorio de estrategias de las estudiantes, incentivándolas a considerar nuevas estrategias que podrían mejorar su prestación de interpretación.
- **Propuestas de mejora:** La profesora ofrecerá sugerencias constructivas sobre cómo las estudiantes pueden manejar mejor las estrategias de interpretación. Por ejemplo, se fomentará un entendimiento sistemático de las diferencias estructurales entre el chino y el español, facilitando a las estudiantes el conocimiento de cuándo es más apropiado emplear estrategias de transformación para que sus expresiones en la lengua meta se ajusten mejor a las convenciones y usos del idioma.

Este debate busca no solo la reflexión sobre las estrategias existentes sino también incentivar a las estudiantes a adoptar un enfoque más analítico y consciente hacia el uso de estrategias de interpretación, mejorando así sus habilidades en este ámbito.

Diseño didáctico de los errores de interpretación:

TÍTULO DE LA UNIDAD: Los errores de interpretación I
NIVEL: principiante
MATERIA(S):

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Conocer las diferentes propuestas de la definición de errores de interpretación 2. Conocer una propuesta de clasificación de errores de interpretación
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD TAREA 1: Conocer las propuestas de definición de errores de interpretación y analizar sus enfoques diferentes TAREA 2: Asimilar una clasificación de los errores de interpretación junto con sus definiciones

Tarea 1:

Barik (1971: 199) define los errores como sustituciones de elementos que no concuerdan significativamente con la versión original.

- **Comentario:** Martín y Abril Martí (2002: 82) critican este modelo por su falta de aplicabilidad en entornos educativos o evaluativos, argumentando que no toma en cuenta la adaptación de la interpretación a contextos específicos, la coherencia textual ni su capacidad para alcanzar el objetivo comunicativo. Además, señalan la ambigüedad del término "nivel considerable", argumentando que la gravedad de los errores debería medirse por su impacto en la comunicación.

Kopczynski (1980) ofrece dos definiciones para el concepto de error: desviaciones de la norma lingüística de la lengua meta y expresiones que interfieren con la función comunicativa del discurso.

- **Comentario:** Esta definición es algo más detallada que la de Barik, pero aún omite mencionar la importancia de los contextos específicos y la coherencia del texto.

Ruiz Mezcua (2009: 157) adopta la definición de Kupsch-Losereit (1985: 172)

para el error de traducción en su estudio sobre los errores en la interpretación simultánea, considerando el error como una transgresión contra: a) la función de la interpretación, b) la coherencia del discurso, c) el tipo o la forma del discurso, d) las convenciones lingüísticas, e) las convenciones y condiciones específicas culturales y situacionales, y f) el sistema lingüístico.

- **Comentario:** Esta aproximación aborda las limitaciones identificadas en definiciones previas, considerando los diversos aspectos de la actividad de interpretación.

Por ello, preferimos la definición propuesta por Mezcua, por ser más completa y adecuada para entornos educativos, ya que considera tanto el objetivo de la interpretación, como el contexto y la coherencia textual.

Tarea 2: En esta tarea, con el apoyo de los ejemplos de errores cometidos por las participantes cuando interpretaban el material "¿Es el PIB la mejor manera de medir el crecimiento económico?" en la clase anterior de "Estrategias de interpretación III", las participantes asimilan la clasificación de errores de interpretación y sus definiciones.

TÍTULO DE LA UNIDAD: Los errores de interpretación II

NIVEL: Principiante

MATERIA(S):

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Identificar los errores cometidos en la interpretación

2. Concienciarse y reflexionar sobre los errores cometidos en la interpretación

ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD

TAREA 1: Identificar los errores cometidos por los participantes de la prueba exploratoria y clasificarlos

TAREA 2: Reflexionar sobre los errores que se cometen inmediatamente después de cumplir una nueva tarea de interpretación

TAREA 3: Discutirse sobre los errores por os participantes de la prueba exploratoria al tratar el mismo material y sus propios errores

Tarea 1: Identificación de los errores cometidos por otros intérpretes y su clasificación

Volvemos al material que hemos utilizado en la prueba exploratoria y en la clase anterior “estrategias de interpretación II” para que analicemos los errores cometidos. Observamos los errores que mencionan los participantes de la prueba exploratoria tras interpretar la tarea y los clasificamos.

Imagen 8. Observación de los errores cometidos en la prueba exploratoria

1	texto original				
2	咖啡和茶是全世界喝的人最多的饮料，没有之一。				没有之一没有翻出来
3	在最近，有一项日本研究第一次发现，咖啡和茶不仅单独而言对健康是有益的，	逻辑关系应该是递进，翻译成了转折			单独而言没翻好
4	他们的健康益处还是可以互相叠加的			叠加翻译成了mezclar	
5	也就是说你同时喝咖啡和茶，可以进一步地增强这个健康的益处。		句子没有处理好	没有翻译出进一步	
6	这个研究呢总共有4923名参与者，				
7	都是二型糖尿病患者，平均年龄66岁			平均没有翻译出来;diabetes好像翻译成了diabet	
8	这个研究跟踪了这批实验对象整整5年的时间，				
9	在此期间，实验对象每周都需要填写一份调查问卷，		填写翻译成了回答		
10	回答有关健康情况，饮食起居之类的问题，	饮食起居用了comida有错误	问题翻成problema		饮食起居没有翻出来
11	其中还有两个特别具体的问题，那就是你这个礼拜喝没喝咖啡，或者喝没喝茶，				
12	以及喝了多少咖啡或者多少茶。			语法错误，应该是cuantas copas	
13	在这五年期限结束之后，当初的近5000名实验对象当中，有309人因为各种各样的原因去世了。	语序有误，后面把自己绕晕了;muere说错了	当初的近 这两个信息没有翻出来		
14	根据他们当初填写的问卷，研究人员发现每天喝一杯咖啡或一杯茶的人，比根本不喝咖啡或不喝茶的人，		口头禅多		研究人员翻译成了especialista
15	他们的死亡率分别低了12%和15%。		对比的这句话句子结构没有处理好，翻译的很啰嗦	本来是想说有更低的死亡率，结果说成了menos	
16	而每天喝2-3杯茶，然后至少再喝2杯咖啡的人，死亡率要比其他人低51%	一直在重复排比，冗余，没有连接词	至少翻成了经常	杯子没有翻译对，至少再喝两杯漏译。	翻译过程中的过去时态的应用掌握不清楚

Tarea 2:

Primero, las participantes, tras conocer el contexto del discurso, incluidos el orador, el evento en que participa y su sede, el tema, así como otros participantes relevantes, escuchan un discurso en español titulado “el futuro del español: una estrategia regional” y lo interpretan de forma consecutiva. Segundo, al terminar la tarea, la profesora les envía la transcripción del material original, su traducción al chino de referencia y la clasificación de los errores de interpretación. Seguidamente, las alumnas graban un informe verbal en el que reflexionan sobre los errores que han cometido en la interpretación.

Tarea 3:

Siendo el material que hemos elegido para la prueba exploratoria y para la acción pedagógica adicional, podemos coleccionar todos los errores cometidos por los participantes de la prueba exploratoria y por las estudiantes de la acción pedagógica adicional. Los clasifican y nos discutimos sobre los errores más cometidos y sus causas principales.

Imagen 9. Errores cometidos en la realización de la tarea en la acción pedagógica adicional

texto original						
Cuando se fundó el instituto cervantes hace 31 años,	时间翻得有问题，听成了21					
ahora dentro de las tareas culturales de una España que apostaba por la						
se encomendó al instituto la tarea de defender el español en el mundo y de defender la cultura en español.						两个任务没有翻好
Al decir la cultura en español,						
se nos señalaba el camino,	听成了no					
porque no se trata de defender solo la cultura española,	逻辑结构没有翻译出来					保护文化没有翻对
se trata de tomar conciencia de que hay una comunidad internacional formada por muchos países que tienen una cultura.		conciencia逻辑位置搞错，这句逻辑没有理顺			comunidad没有处理好	
Los españoles, y eso lo recuerdo constantemente a todo el que con orgullo desde cualquier instancia se quiere sentir dueña del idioma,			recuerdo constantemente翻译不准确		因果关系没有翻出来	
los españoles solo somos el 8% de la comunidad						数字翻错
y en ese sentido, de los 7000 actos que organizamos desde hace años en el instituto cervantes en cada curso,			curso翻成了年级，不准确	curso翻成了课程，多加了限定语"西语"的课程		
pues más de la mitad, en torno a 4000 y pico son actos que se organizan en colaboración con las distintas embajadas de los países que forman la comunidad hispana.						
Por eso es tan importante buscar instituciones de referencia en la comunidad.			referencia翻译成了参考的机构			
Yo acabo de venir de Chicago donde el instituto cervantes en colaboración con la embajada de México y con el consulado general de México en Chicago,	只记了大使馆，最后变成了复述，而不是翻译					
hemos abierto la biblioteca José Emilio Pacheco del instituto cervantes en México.		人名没翻出来				
México para nosotros es un país de referencia.						
Otro país de referencia, sin duda, es Argentina						
y tuvimos la posibilidad de desarrollar hace 3 años, justo antes de la pandemia, el gran congreso internacional de la lengua española en Córdoba, Argentina.				地名科尔多瓦没翻;会议名称也没有翻		
Nuestro trabajo sería impensable sin la colaboración estrecha de referente como la universidad nacional autónoma de México,						
o sin referente como la UBA.	uba记错了翻译成了unam					
La UBA para nosotros es fundamental						
y por eso es una alegría estar aquí compartiendo esta mesa con ustedes y junto al rector Barbieri.		应该是和校长并列，处理成了校长被分享			compartiendo…处理成了举行会议，人名没有翻译出来	
Con la UBA, colaboramos desde hace años en algunos programas						
que sirven para trabajar en conjunto en la enseñanza de español, en el conocimiento de español, en la certificación de español,		并列结构没有抓住		缺少了动词		
tanto para los alumnos que quieren tener un título que les sirva para						
como también para las instituciones que se dedican, o las academias o las universidades que se dedican a la enseñanza de español como lengua extranjera.			只翻译了大学，没有翻译出其他科研机构			
En ese sentido, nuestra colaboración es regular y sistemática como la participación en algunos proyectos,						
el proyecto canoa, que es una plataforma para internacionalizar la cultura en español.				没翻出来平台	cultura漏译	
Canoa fue la primera palabra de origen indígena que entró en el idioma, tiene un origen Taíno.					origen…两个没有翻好	

TÍTULO DE LA UNIDAD: Los errores de interpretación III

NIVEL: Principiante

MATERIA(S):

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Cómo evitar errores en las tareas de interpretación

ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD
TAREA 1: Escuchar e interpretar un discurso en chino y reflexionar sobre cómo evitar los errores
TAREA 2: Discutirse entre alumnos y profesora sobre cómo evitar los errores de interpretación

Tarea 1: Escuchar e interpretar el discurso en chino titulado “la historia y el futuro de la radio” y reflexionar sobre cómo evitar los errores en el informe verbal retrospectivo.

Tarea 2: Discutir cada categoría de error, la causa de los errores y las maneras de evitarlos.

Diseño didáctico de la interacción entre los problemas, las estrategias, y los errores de interpretación:

TÍTULO DE LA UNIDAD: La interacción entre los problemas, las estrategias, y los errores de interpretación I
NIVEL: principiante
MATERIA(S):
OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Conocer y asimilar la interacción entre los problemas, las estrategias, y los errores de interpretación
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD
TAREA 1: Conocer la relación entre los problemas y las estrategias de interpretación

TAREA 2: Conocer la relación entre los problemas y los errores de interpretación

TAREA 3: Conocer la relación entre las estrategias y los errores de interpretación

TAREA 4: Asimilar las interacciones entre los problemas, las estrategias y los errores de interpretación

Tarea 1:

Los problemas y las estrategias mantienen una relación intrínseca e inseparable que varios investigadores conciben las estrategias como decisiones clave para la resolución de problemas y lo han corroborado con investigaciones empíricas. Las diferentes propuestas e investigaciones relacionadas se explican con más detalle en la clase (véanse los detalles en el apartado 1.5.).

Tarea 2:

En cuanto a la relación problema-error, Gile (2009) señala que sin una adecuada gestión y control de los problemas emergentes, los intérpretes están más expuestos a incurrir en errores. Las diferentes propuestas e investigaciones relacionadas se explican con más detalle en la clase (véanse los detalles en el apartado 1.5.).

Tarea 3:

Basándonos en esta lógica, podríamos inferir que existe una relación directa entre las estrategias y los errores de interpretación, mediada por la noción de problemas. Es decir, un uso efectivo de estrategias contribuye a la reducción de problemas y, consecuentemente, a una disminución de la cantidad de errores

cometidos. Las diferentes propuestas e investigaciones relacionadas se explican con más detalle en la clase (véanse los detalles en el apartado 1.5.).

Tarea 4:

Durante una sesión en la acción pedagógica de Problemas de Interpretación III, analizamos el material sobre el "Día Internacional del Número Pi". A base de esta tarea, debatimos acerca de la interacción entre los tres fenómenos: problemas, estrategias y errores. Nos preguntamos, por ejemplo, qué errores podrían surgir a partir de los problemas comunes en el proceso de interpretación, qué estrategias hemos empleado para resolver estos problemas y qué otras podríamos implementar para prevenir o minimizar problemas y así evitar errores. También reflexionamos sobre los errores que se relacionan con el uso inadecuado de estrategias o con fallos al intentar resolver problemas. La profesora fomenta el debate para que los alumnos expresaran y reflexionaran sobre estas interacciones a partir de sus experiencias prácticas.

Imagen 10. Captura de pantalla del material para el debate sobre la interacción entre estrategias, problemas y errores de interpretación

Material original	Traducción al chino	problemas, estrategias y errores
Quisiera comenzar mi discurso con una pregunta, porque todos sabemos que existen el Día de los Enamorados, el Día de las Madres, el Día de pero ¿sabían ustedes que en realidad existen muchísimos días festivos?	在开始演讲时，我想要提一个问题，因为所有人都知道我们有情人节、母亲节、父亲节， 但是您们知道实际上存在非常多的节日吗？	se puede usar la estrategia de transformación para evitar la aparición de la sobrecarga cognitiva y así minimizar el problema de "Dificultad de expresarse por la transformación de estructuras del discurso original".
Pues sí, y puedo asegurarles que algunos de ellos son realmente raros, como por ejemplo, el Día Internacional de la Guerra de las Galaxias o el	这个答案是肯定的，而且我可以肯定的是其中有一些节日真的非常奇怪，例如冰川战争国际日和红色着装日。	si no sabe los ejemplos de festivales, si se enfrenta a problemas de falta de comprensión y alta densidad de información, se puede utilizar la estrategia de aproximación. Pero también es posible ocasionar errores de omisión y de lengua meta como la interferencia
Bueno el día de hoy quiero pronunciar un breve discurso sobre una de estas extrañas	那么今天，我这个简短演讲的主题就是有关于其中一个奇怪的节日的，	se puede usar la estrategia de transformación para adaptarse a la orden de lengua meta.
se trata del Día Internacional del Número	也就是国际圆周率日。	
Esta fecha se celebra el 14 de marzo, ya que, en la forma de escribir en el idioma de inglés, esto coincide con el número PI, 3,14.	这个节日定在3月14号，因为用英语的方式写这一个节日的话（语序和中文一样），正好和数字π3.14一样。	se puede tener el problema de "Dificultad de expresarse por la transformación de estructuras del discurso original" y con el uso de estrategia de transformación, desaparece el problema y así no se desarrolla a cometer errores de producción. Además, se usa la estrategia de adaptación para la parte de "escribir en el idioma de inglés": lo interpreta como "en el idioma de chino" porque las formas de escribir en las dos idiomas son iguales y la posterior se apropia más a los nativos de chino. el número PI, si tiene el problema de "Desconocimiento de tema",

TÍTULO DE LA UNIDAD: La interacción entre los problemas, las estrategias, y los errores de interpretación II NIVEL: Principiante MATERIA(S): OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Concienciarse y reflexionar sobre las interacciones entre los problemas, las estrategias, y los errores de interpretación
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD TAREA 1: Reflexionar sobre los problemas, las estrategias y los errores de interpretación inmediatamente después de cumplir una nueva tarea de interpretación TAREA 2: Reflexión en casa

Tarea 1:

Reflexionaremos sobre los problemas, las estrategias y los errores en la interpretación justo después de completar dos nuevas tareas de interpretación. Inicialmente, tras la explicación de la profesora sobre el tema, los términos clave y las indicaciones para la tarea, las participantes escucharán dos audios divididos en segmentos, en español y chino respectivamente, y realizarán interpretaciones consecutivas. Después de interpretar cada segmento, invitaremos a algunas participantes a compartir su interpretación con todos los asistentes para debatir sobre los problemas encontrados, las estrategias utilizadas y los errores observados. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la resolución de problemas, una mejor aplicación de estrategias de forma sintetizada y formas de evitar errores.

Tarea 2:

Como tarea para hacer en casa después de clase, las participantes deberán elegir una o varias categorías relacionadas con los problemas, estrategias y errores en la interpretación que deseen analizar. Hablarán sobre su comprensión de la categoría elegida, proporcionarán su propia definición y compartirán ejemplos de su práctica de interpretación, enfocándose en cómo resolver problemas, utilizar estrategias de manera efectiva o evitar errores. Se espera que cada participante seleccione categorías diferentes para asegurar la diversidad en la discusión. Estas serán compartidas y discutidas en la próxima clase, basándonos en sus presentaciones.

Ficha de Trabajo Diseñada:

- **Nociones de Problemas, Estrategias y Errores de Interpretación**

    1. **Selección de Categoría(s):** Elige una o varias de las categorías clave de interpretación. Explica tu elección.
    2. **Definición:** Proporciona una definición para la(s) categoría(s) elegida(s).
    3. **Aplicación Práctica:** Basándote en tu experiencia de interpretación, describe cómo se puede resolver el problema identificado, hacer un uso más eficaz de la estrategia o evitar el error. Incluye ejemplos reales de tu práctica.
    4. **Interrelaciones:** Examina si tu categoría seleccionada se relaciona con otras categorías dentro del mismo fenómeno o con las de los otros dos fenómenos. Describe estas relaciones con ejemplos concretos de tu experiencia.

TÍTULO DE LA UNIDAD: La interacción entre los problemas, las estrategias, y los errores de interpretación III NIVEL: Principiante MATERIA(S): OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S): 1. Reflexión sobre las interacciones y su efecto para la mejora de interpretación 2. Resumen de las clases adicionales
ESTRUCTURACIÓN DE LA UNIDAD TAREA 1: Presentación de la reflexión realizada en casa por parte de los participantes y discusión relacionada TAREA 2: Debate entre alumnas y profesora sobre las interacciones y su efecto para la mejora de la interpretación TAREA 3: Resumir la acción pedagógica adicional y plantear preguntas o sugerencias para la enseñanza

Tarea 1:

En esta sesión, cada participante compartirá su reflexión sobre una o varias categorías específicas relacionadas con los problemas, estrategias y errores en la interpretación. Después de escuchar cada reflexión, dedicaremos un tiempo para debatir sobre su presentación. Durante el debate, exploraremos las siguientes preguntas: ¿Estás de acuerdo con la opinión presentada? ¿Tienes una perspectiva diferente? ¿Te motiva esta reflexión a profundizar en tu entendimiento sobre los tres fenómenos?

Tarea 2:

El objetivo es que las alumnas sinteticen las interacciones entre los problemas, las estrategias y los errores, y que puedan ofrecer sugerencias para mejorar la calidad de la interpretación. Por ejemplo, el uso proactivo de estrategias puede prevenir la aparición de problemas en el proceso de interpretación y, por ende, evitar errores en las mismas fases de producción. Por otro lado, cuando los problemas ya han surgido, aplicar estrategias enfocadas en la resolución de estos puede mejorar la calidad de la interpretación y minimizar los errores lo máximo posible. Además, un uso flexible e integral de las estrategias promueve una mejor toma de decisiones en el proceso, lo que favorece una mejora sustancial en la calidad de la interpretación.

Tarea 3:

La profesora resumirá todos los contenidos tratados en la acción pedagógica adicional: definiciones, clasificaciones de problemas, estrategias, errores de interpretación, resolución de problemas, uso efectivo de estrategias, minimización de errores, e interacciones entre los tres fenómenos. Es importante resaltar las contribuciones originales surgidas de las discusiones en clase, como pueden ser modificaciones en las clasificaciones de problemas y estrategias. Se espera que las participantes no solo compartan sus reflexiones y logros, sino también sus preguntas pendientes y sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza, junto con una autoevaluación sobre su comprensión de los fenómenos clave, la forma adecuada de abordarlos y sus interacciones. Hemos diseñado una ficha final que los alumnos pueden usar para responder a algunas de estas preguntas.

FICHA FINAL: RECAPITULACIÓN Y EVALUACIÓN DEL CURSO

1. Lo que he aprendido. Indica tres ideas importantes

2. Lo que me ha interesado más

3. Lo que no me ha quedado claro

4. Sugerencias de mejora de la enseñanza

Valora tus conocimientos del 1 al 10

Conozco la definición y la clasificación de los problemas, las estrategias y los errores de interpretación:

Sé/Puedo identificar las tres nociones en la práctica de interpretación y adoptan medidas apropiadas para hacer frente a los problemas, utilizar las estrategias y minimizar los errores:

Conozco las interacciones entre las tres nociones y sé cómo aprovecharlas para mejorar la interpretación:

3.1.7.3. Evaluación

Debido a que la acción pedagógica adicional, que sigue a la formación regular, termina a finales de diciembre, cuando solo queda una semana de semestre, es decir, una clase regular antes del examen final de la asignatura de interpretación, o sea la prueba definitiva de la tesis, la evaluación de la acción pedagógica adicional corresponde con el examen final de la asignatura, en el que nos proponemos valorar no solo su prestación de interpretación directa e inversa, sino también su comprensión de los tres fenómenos incluidos en la acción pedagógica adicional.

Además, esperamos obtener resultados efectivos a través de la combinación de la autoevaluación de los participantes en la prueba definitiva y la evaluación externa por dos docentes.

Sobre la autoevaluación, de acuerdo con Falchikov y Boud (1989: 529), la autoevaluación consiste en el proceso en el cual los estudiantes se implican al emitir juicios de valor sobre los logros y resultados de su aprendizaje. Este enfoque sitúa a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje y constituye una de las destrezas más importantes para su desarrollo profesional, ya que solo aquellos que son conscientes de sus logros y errores pueden mejorar su práctica (Pérez Fernández, 2019: 271-272). El informe retrospectivo verbal también comparte esta esencia.

Entre los estudios relacionados con las ventajas de la autoevaluación, Li (2018) afirma que la autoevaluación se correlaciona positivamente con la evaluación del docente usando el mismo criterio. Lee (2005) corrobora que la autoevaluación favorece la identificación de las debilidades y fortalezas de los estudiantes, la realización de ejercicios específicos y la monitorización de sus propios progresos. Entre otros estudios del mismo ámbito, Bartłomiejczyk (2007) y Wu (2021) informan de la prevalencia de comentarios negativos entre los estudiantes, es decir, una tendencia negativa de autoevaluación. Lee (2017) también coincide en que los estudiantes tienden a realizar una autoevaluación más estricta que la evaluación del docente, y a comentar más sobre la adecuación de lengua meta en la interpretación inversa y la fidelidad en la interpretación directa, a lo mejor por la mayor conciencia de la exactitud del rendimiento en la segunda lengua. Además, según la investigación de Lee (2022), en la interpretación bidireccional entre inglés y coreano, los estudiantes aplican criterios menos estrictos para determinar la fidelidad de las informaciones en la lengua meta que los profesores, y muestran una preocupación excesiva por las expresiones en la lengua meta. Por lo tanto, se requiere la evaluación externa complementaria para conseguir una evaluación más objetiva y precisa.

3.2. Proceso de la investigación

3.2.1. La prueba exploratoria

En junio de 2023 realizamos una prueba exploratoria con 19 participantes, durante la cual recopilamos audios de sus interpretaciones e informes retrospectivos verbales, así como sus cuestionarios. El proceso se desarrolló de la siguiente manera:

1. **Consentimiento Informado**: Antes de la prueba, solicitamos a los participantes que firmaran un formulario de consentimiento informado y autorización para el uso de sus datos. Todos ellos firmaron el documento sin inconvenientes, completando este paso en 6 minutos.

2. **Introducción a la Prueba**: A continuación, la investigadora explicó el tema principal de los materiales, términos específicos como el nombre del orador y las instituciones implicadas, el proceso de la prueba y los requisitos. Los estudiantes no expresaron dudas al respecto, permitiendo que este paso se llevara a cabo sin contratiempos en aproximadamente 10 minutos.

3. **Ejercicio de Calentamiento**: Luego realizamos un ejercicio de calentamiento de unos dos minutos, reproduciendo una sección previa del mismo vídeo, anunciado por el mismo orador del discurso en español. Esto permitió a los participantes familiarizarse con el contexto del discurso (el tema general, el lugar de presentación, la información sobre el orador o la oradora y otros invitados), así como con la velocidad y el acento del orador, y verificar el correcto funcionamiento del sistema de escucha e interpretación. No se presentaron problemas o dudas, lo que nos permitió comenzar la tarea formal.

4. **Reproducción de Materiales y Tareas de Interpretación**: La investigadora procedió a reproducir los materiales, primero en español y luego en chino. Los fragmentos se dividieron en secciones de una o dos

> oraciones, dependiendo de la longitud de estas, y se repitieron dos veces cada uno, siguiendo la costumbre de las clases de repetir los fragmentos para facilitar la interpretación con una sola escucha. Los estudiantes, sin la ayuda de diccionarios o dispositivos electrónicos, tomaron notas como prefirieron y realizaron interpretaciones consecutivas tras cada fragmento durante las pausas. No procedimos con la reproducción del siguiente fragmento hasta que todos los participantes completaron sus interpretaciones. A lo largo de todo el proceso, grabamos sus interpretaciones utilizando el sistema *Newclass*. La realización de las tres tareas de interpretación tomó 22, 16 y 19 minutos respectivamente, sumando un total de 57 minutos.

Continuamos inmediatamente con el informe verbal retrospectivo para fomentar la reflexión de los participantes sobre sus interpretaciones. La autora distribuyó hojas con la transcripción del texto original, permitiendo que los participantes tomaran notas adicionales si así lo deseaban. Les proporcionó instrucciones detalladas oralmente para el informe: podían pausar la reproducción en cualquier momento que consideraran oportuno para explicitar, en la lengua que prefirieran, las estrategias que habían utilizado de manera consciente, identificar problemas y errores surgidos durante el proceso de interpretación y sus soluciones, así como describir los procesos cognitivos involucrados, todo ello sin intervención por parte de la investigadora. Posteriormente, se les permitió controlar la grabadora para escuchar sus propias interpretaciones y, utilizando sus equipos personales, registraron sus informes verbales. Al concluir los informes, la autora entregó cuestionarios para profundizar en sus reflexiones y, finalmente, recopiló todos los datos. Este paso tuvo una duración de 42 minutos.

Al final, la investigadora organizó los datos recopilados. La autora transcribió los 19 informes verbales retrospectivos y, utilizando el texto original como referencia, creó un corpus paralelo en Excel. En este, el texto original y los

informes verbales retrospectivos se dividieron en unidades de sentido, sirviendo como los principales conjuntos de datos. Se marcó la presencia y clasificación de los tres fenómenos dentro de la transcripción de los informes para su análisis. Además, los resultados de los cuestionarios se adjuntaron al final de cada transcripción, revelando el nivel de conocimiento previo de los participantes sobre los temas específicos, su opinión sobre la dificultad de los materiales, los obstáculos encontrados, y su comprensión de las estrategias, problemas y errores de interpretación después de la formación. Este último paso requirió aproximadamente 7 horas.

3.2.2. La prueba de aptitud para la interpretación

Russo (2014: 8) considera la aptitud para la interpretación como las capacidades, técnicas y características personales que predicen la probabilidad de éxito de un individuo en tareas de interpretación. No se trata de habilidades de interpretación ya desarrolladas, sino de competencias y características básicas que indican una mayor probabilidad de éxito en el aprendizaje (Angelelli, 2007; Timarová y Ungoed-Thomas, 2009). Las aptitudes para la interpretación se clasifican en dos categorías (Timarová y Ungoed-Thomas, 2008: 43): competencias "duras" relacionadas con el lenguaje, como la competencia lingüística, la comprensión, el análisis lógico, la memoria y los conocimientos enciclopédicos; y competencias "blandas", como la resistencia a la presión y la autoconfianza (Russo, 2014). Dado el tiempo limitado disponible para la prueba exploratoria, nos centramos exclusivamente en las primeras mediante una prueba en español, evaluando únicamente la dirección directa.

En resumen, nuestro objetivo es adoptar el modelo de prueba único utilizado por 12 instituciones de formación de intérpretes (Donovan, 2003): la restitución en otros idiomas, que consiste en la reproducción oral en otra lengua de un discurso breve y estructurado, sin tomar notas, generalmente de 2 a 3 minutos,

pronunciado por un hablante nativo (Setton y Dawrant, 2016: 130-132). Este método examina las habilidades intrínsecas de comprensión, lenguaje, lógica, expresión y comunicación. Estudios como los de Zha Jianshe (2016) y Shang Xiaoqi y Chai Mingjiong (2020) han mostrado que esta prueba tiene una correlación y validez predictiva significativas para la calificación en interpretación consecutiva, facilitando la agrupación de participantes y la evaluación definitiva.

La prueba se realizó al inicio de la clase regular de interpretación el martes 12 de septiembre de 2023, a las 14:00, y dura 18 minutos en total. Comenzó con una comprobación técnica de 4 minutos para asegurar la correcta reproducción y grabación. Luego, en los siguientes 4 minutos, la profesora explicó la prueba y su criterio de corrección, así como la presentación del material. La visualización del vídeo del discurso en español duró 4 minutos, y los alumnos lo vieron sin tomar notas. Para la restitución en chino, no se establecía un límite de tiempo específico y duró aproximadamente 6 minutos. Con el sistema *NewClass*, la profesora grabó las restituciones en formato mp3, almacenándolas con un código de asiento y el nombre del alumno, por ejemplo, “A1 Candela”.

Posteriormente, la autora transfirió todos los archivos a su dispositivo y comenzó la evaluación al día siguiente, escuchando cada grabación detenidamente y asignando puntuaciones de 0 a 1 punto por cada una de las 31 unidades de información del discurso original. Finalizó con la clasificación de las puntuaciones de los estudiantes de mayor a menor en un nuevo archivo, proceso que duró aproximadamente 4 horas.

3.2.3. La acción pedagógica adicional

Primero, en cuanto a la organización temporal de las clases, establecimos de antemano que cada unidad duraría aproximadamente una hora, aunque no especificamos el tiempo que cada tarea requeriría dentro de estas unidades. Al

registrar el tiempo real utilizado, observamos que el tiempo necesario para completar las tareas de una unidad varía, extendiéndose algunas más de una hora y otras menos, pero logramos cubrir un total de 12 unidades en 12 horas.

Específicamente, en el primer módulo sobre problemas de interpretación, la unidad introductoria de teoría, definiciones y clasificaciones se extendió durante 48 minutos. La segunda unidad, que incluía una tarea de interpretación inversa y un informe verbal retrospectivo, requirió 30 minutos, seguida de análisis y explicaciones que sumaron 28 minutos. La tercera unidad, dedicada a discutir problemas de interpretación y sus soluciones en tareas prácticas, aproximadamente consumió 1 hora. En total, este módulo de problemas de interpretación ocupó cerca de 2 horas y 46 minutos.

El segundo módulo, centrado en estrategias de interpretación, presentó la modificación más significativa. La primera parte, compuesta por explicaciones y discusiones teóricas, duró 1 hora y 41 minutos, distribuidos en 15 minutos para la tarea 1, 18 minutos para la tarea 2 y 68 minutos para la tarea 3. Calculamos mal el tiempo necesario para la tercera tarea, que implicaba la asimilación de una clasificación de estrategias, junto con la descripción de sus definiciones y ejemplos relevantes. Por lo tanto, la segunda hora de este módulo incluyó 40 minutos más para completar esta tarea, dejando solo 20 minutos para las primeras 2 tareas de la segunda parte sobre estrategias de interpretación. Posteriormente, asignamos la grabación del informe retrospectivo como tarea para casa y dedicamos 25 minutos en clase para discutirlos durante la tercera parte. En este tiempo restante, abordamos la tarea original de “escuchar e interpretar un discurso en español y reflexionar sobre el uso de estrategias”, sin completar la reflexión. Así, además de las 3 horas, este módulo necesitó aproximadamente media hora adicional para finalizar las 2 últimas tareas de la tercera parte.

El módulo dedicado a los errores de interpretación se inició correctamente, ya que la primera unidad, centrada en la definición y clasificación de los errores de interpretación, solo requirió 30 minutos. Esto nos permitió combinarla con la

media hora adicional del segundo módulo, conformando así una clase completa de una hora.

En la segunda unidad de este módulo, logramos cubrir todo el contenido estipulado por los objetivos didácticos en una hora. Sin embargo, nos enfrentamos a un reto en la última tarea, donde las participantes reflexionaban sobre sus errores de interpretación en la práctica: el tiempo se agotó antes de que todas pudieran compartir sus reflexiones. Por ello, al comienzo de la tercera unidad, dedicamos 15 minutos a que las estudiantes restantes expresaran libremente sus errores. Los 45 minutos siguientes se enfocaron en la primera tarea planificada. Aun así, nos vimos obligados a posponer la segunda tarea pendiente de esta unidad para la primera hora del siguiente módulo sobre las interacciones entre los tres conceptos, combinándola con las tareas de la primera unidad de dicho módulo. Por fortuna, las dos tareas anteriores ocuparon 25 minutos y la primera unidad, 35 minutos, completando una hora en total. Originalmente, la segunda hora estaba destinada a prácticas de interpretación en ambas direcciones con dos textos, pero finalmente, dedicamos una hora completa a concluir la primera tarea en español sobre la paella. Esto nos obligó a omitir la segunda tarea en chino, “el sistema de alquiler de bicicletas en Beijing”. Así, la última unidad del módulo duró aproximadamente una hora. En consecuencia, el tercer módulo de errores de interpretación consumió 2 horas y 55 minutos en total, mientras que el cuarto módulo de interacciones entre conceptos requirió 2 horas y 35 minutos.

En resumen, logramos completar todas las tareas didácticas en las 12 horas adicionales previstas. Es importante destacar que el tiempo dedicado a cada módulo no fue uniforme, siendo el módulo de estrategias el que consumió más tiempo y el de interacciones, el que menos. Esta distribución del tiempo, especialmente el total invertido en cada módulo, nos ofrece una referencia valiosa para futuras modificaciones del diseño didáctico.

Además, se siguió un proceso estándar al inicio de cada clase. Con el consentimiento oral de todas las estudiantes, la autora compartía su pantalla, activaba la opción de "grabación en la nube" y comenzaba a grabar todo lo que aparecía en su pantalla, incluyendo materiales de clase como documentos de PowerPoint, Word, Excel y vídeos de ejercicios de interpretación, así como la interfaz de la conferencia y todo el audio recibido por las participantes. De esta manera, dábamos inicio formal a la clase y procedíamos de acuerdo con el diseño didáctico de manera estricta.

Durante la clase, cualquier participante que deseara intervenir debía activar su micrófono, lo que hacía que su nombre se mostrara en el cuadro de "está hablando", permitiéndonos identificar al hablante y grabar sus comentarios. Mientras la profesora compartía su pantalla, el contenido de su ordenador se mostraba en el centro de la pantalla y, en la parte superior, se indicaba el estado de "compartiendo pantalla y audio". A la derecha, se mostraba la información del hablante en turno junto con los nombres y avatares de todos los participantes. La grabación finalizaba automáticamente al concluir la reunión y se almacenaba en la nube. El sistema notificaba a la autora, como anfitriona de la reunión, la creación del archivo de grabación y le proporcionaba el enlace correspondiente.

3.2.4. La prueba definitiva

La prueba definitiva se divide en tres partes: la interpretación consecutiva de dos discursos, uno en español y otro en chino, junto con su grabación; la grabación de un informe verbal retrospectivo; y la cumplimentación de un cuestionario. La primera parte también sirve como examen final de la asignatura y evaluación de la acción pedagógica adicional. A continuación, describimos el proceso de la prueba.

Antes de las tareas de interpretación consecutiva, la profesora detalló el proceso y los requisitos. Los estudiantes vieron en sus pantallas y escucharon a

través de sus auriculares dos discursos en vídeo, en español y chino respectivamente. Una presentación de PowerPoint elaborada por la profesora introdujo el tema y los términos relevantes de ambos materiales. Para el texto original en español, copiamos sus términos en español desde su página web en *Speech Repository* y lo completamos con su traducción correspondiente en chino, mientras que para los textos en chino, cuyos términos se presentan en chino e inglés en los sitios de *Speech Repository*, ofrecemos su traducción en español en vez de en inglés en el PowerPoint.

A continuación, la profesora reprodujo la introducción del discurso en español, que duraba doce segundos, en el que el orador se presenta a sí mismo y a su discurso. Esta sección sirvió de calentamiento, permitiendo a los estudiantes familiarizarse con el acento y la velocidad del hablante y verificar el funcionamiento de su equipo. Durante la prueba, cada fragmento se reprodujo dos veces. Al finalizar la reproducción, la profesora activó el botón de grabación en el ordenador principal y avisó a los estudiantes para que comenzaran a interpretar de inmediato. Los alumnos tomaron notas si así lo deseaban y sus interpretaciones se grabaron a través del micrófono de sus auriculares en el sistema *NewClass*. Una vez que todos finalizaron su interpretación, la profesora pausó la grabación y continuó con el siguiente fragmento hasta completar el discurso.

Durante el proceso, surgió un contratiempo. Una participante, que inicialmente no había experimentado problemas con su dispositivo durante la introducción, encontró un fallo justo después de que se reprodujeran dos oraciones de la prueba formal. Al levantar la mano, la profesora pausó rápidamente la reproducción y le preguntó qué había ocurrido. Después de que la estudiante respondiera y reiniciara su dispositivo, la profesora optó por volver a reproducir la introducción del discurso, asegurándose esta vez de que el dispositivo de la participante funcionara correctamente. Con el problema

resuelto, reiniciamos la prueba, comenzando nuevamente desde el principio del vídeo y todos los participantes escucharon otra vez las primeras dos frases.

Tras completar las interpretaciones, procedimos sin demora a la fase del informe retrospectivo. Dado que los 19 estudiantes ya habían firmado el formulario de consentimiento informado al comienzo del semestre, no fue necesario confirmar nuevamente su consentimiento para participar en el experimento. Sin embargo, recalcar y detallar los pasos y requisitos fundamentales para la próxima fase de la prueba fue esencial.

En ese momento, la profesora distribuyó las transcripciones de los materiales originales a todo el alumnado, que podía usar el papel a su conveniencia, ya sea para hacer anotaciones o marcar puntos importantes. Posteriormente, se les permitió manejar la grabadora para escuchar sus propias interpretaciones a través de los auriculares, utilizando el discurso original como referencia. Gracias al sistema *NewClass*, los estudiantes tenían la capacidad de manipular la barra de progreso de la reproducción como necesitaran y pausar en cualquier momento para registrar su informe verbal, utilizando sus propios dispositivos como teléfonos móviles o grabadoras.

Se les solicitó expresar reflexiones sobre los tres fenómenos investigados. Más concretamente, necesitaron expresar oralmente todos sus procesos cognitivos relacionados con estos tres fenómenos al escuchar su propia interpretación, como las estrategias que han utilizado y el motivo del uso, los problemas con que se encuentran y sus soluciones, y los errores que detectan que han cometido y la razón del surgimiento.

Basándonos en las conclusiones extraídas de la prueba exploratoria, ofrecemos a los participantes varias instrucciones clave que se distribuían en una versión impresa:

1. **Evitar descripciones generales:** Se alienta a los participantes a centrarse menos en describir la situación general y más en reflexionar sobre los

detalles específicos de las oraciones para comprender mejor sus procesos de pensamiento.

2. **Reflexionar sobre estrategias "invisibles":** Además de los errores y problemas obvios, es importante considerar las estrategias sutiles que podrían pasar desapercibidas.
3. **Explicar motivaciones y razones:** Se espera que los participantes detallen la motivación detrás de sus estrategias elegidas, los desencadenantes de los problemas, las soluciones adoptadas y las razones detrás de los errores cometidos. Por ejemplo, en lugar de solo indicar una interpretación incorrecta, se debería especificar la causa.
4. **Comentarios honestos:** Dado que esta sección no influye en las puntuaciones de los exámenes, se pide a los participantes que ofrezcan comentarios sinceros sin añadir información innecesaria.
5. **Entrega del audio:** Finalmente, se solicita a los participantes que envíen el audio de su grabación a la autora vía correo electrónico después del examen.

Tras registrar su reflexión, los participantes concluyeron el experimento completando un cuestionario que recogía su nivel de conocimientos previos, la dificultad percibida de la prueba, su comprensión de los tres fenómenos y una autoevaluación de su prestación.

En resumen, la primera parte de interpretación consecutiva ocupó un total de 1 hora y 12 minutos, desglosados en 7 minutos para la explicación inicial, 3 minutos de calentamiento, 19 minutos para la interpretación del primer texto en español y 43 minutos para el segundo texto en chino. La explicación de la segunda parte del informe verbal duró 8 minutos, la grabación del informe varió entre 20 y 40 minutos y el tiempo para responder a los cuestionarios osciló entre 8 y 13 minutos, dependiendo de la rapidez de los participantes. Aquellos que completaron todas las tareas pudieron salir temprano del laboratorio. Por lo tanto,

la duración total de la prueba definitiva fluctuó entre 1 hora y 50 minutos y 2 horas y 12 minutos.

Tabla 41. Acciones tomadas en la prueba definitiva y su duración respectiva de tiempo

Acciones de la prueba	Duración de tiempo
Parte I: INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA	1 hora y 12 minutos
1. Explicación inicial de la primera parte de prueba: interpretación consecutiva	7 minutos
2. Calentamiento	3 minutos
3. Primera tarea de interpretación consecutiva directa	19 minutos
4. Segunda tarea de interpretación consecutiva inversa	43 minutos
Parte II: INFORME VERBAL RETROSPECTIVO Y CUESTIONARIO	38 minutos – 1 hora
5. Explicación de la segunda parte de la prueba: informe verbal retrospectivo	8 minutos
6. Grabación del informe retrospectivo	20-40 minutos
7. Cumplimentación de los cuestionarios	8-13 minutos
TOTAL	1 hora y 50 minutos – 2 horas y 12 minutos

Una vez establecida la base metodológica de la investigación, incluido el diseño metodológico y el proceso del experimento, nos disponemos a presentar el análisis de los datos de cada una de las partes de la investigación y los resultados obtenidos.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS

Capítulo 4. Descripción y análisis de los resultados obtenidos

En este capítulo describimos y analizamos exhaustivamente los resultados obtenidos en la prueba exploratoria, la prueba de aptitud para la interpretación, la acción pedagógica adicional y la prueba definitiva.

4.1. Descripción de los resultados de la prueba exploratoria

Transcribimos 19 informes verbales retrospectivos y, aplicando el método de clasificación de estrategias, problemas y errores de interpretación mencionado en el capítulo anterior, logramos recopilar un total de 505 unidades de análisis, que incluyen 92 estrategias, 279 problemas y 134 errores. Así observamos cómo hay una mayor reflexión sobre los problemas encontrados, seguida de los errores y, después, las estrategias, el fenómeno sobre el que se reflexiona con menor frecuencia.

A continuación, se presentan los resultados de los tres fenómenos por separado.

4.1.1. Estrategias

En la tabla siguiente, presentamos las estrategias según la clasificación final mencionada (Dong, Li y Zhao, 2019: 423-424) en el capítulo 3 y marcamos las veces con que se utiliza cada estrategia en cada uno de los tres materiales. A continuación, denominamos a los materiales de la siguiente manera: el primer material en chino (el texto sobre el té y el café) para interpretar en inversa será

el material 1, el segundo material en chino (el texto sobre la falta de sueño) para interpretar en inversa será el material 2, y el material en español (el discurso de "El futuro del español: una estrategia regional") para interpretar en directa será el material 3.

Tabla 42. Frecuencia de uso de estrategias de interpretación en la prueba exploratoria

Estrategia	**Material 1** (inversa)	**Material 2** (inversa)	**Material 3** (directa)	**Total**
Adaptación		2		2
Adición				
Anticipación				
Aproximación	14	38		52
Compresión	5	2	2	9
Explicitación				
Suposición			4	4
Inferencia				
Informar a clientes de problemas de interpretación				
No reparación de la información a menos que sea crítica				
Aportación de una alternativa en una estructura paralela	3			3
Asociación e inclusión personales				
Preparación				
Reproducción				
Omisión	5	2	2	9
Retraso		2		2
Substitución				

Aprovechamiento de la cohesión y la coherencia en la lengua de origen				
Transformación	4	5	1	10
Uso de expresiones formulistas				
Visualización				
Traducción palabra por palabra		1		1
Suma	31	52	9	92

En primer lugar, se puede detectar que son 22 las estrategias que los participantes tienden a utilizar más. Centrándonos específicamente en la dirección inversa, se observa una marcada disparidad en la frecuencia de uso: la estrategia predominante de aproximación supone un 62,7 % de los casos registrados, mientras que otras estrategias como la adaptación, la aportación de una alternativa en una estructura paralela, el retraso y la traducción palabra por palabra representan porcentajes significativamente inferiores, todas ellas por debajo del 3,3 %. Solo existe una estrategia cuyo uso se limita a la dirección directa, la suposición, que representa el 44,4 % de la suma de las estrategias de la misma dirección. Además, la compresión, la omisión y la transformación son las estrategias que los estudiantes aplican en ambas direcciones de interpretación con 9,8 %, 9,8 % y 10,9 % respectivamente del total de todas las estrategias.

En segundo lugar, los datos muestran una asimetría en la utilización de estrategias en las dos direcciones: mientras en la interpretación inversa se aplican estrategias en 83 ocasiones (es la suma de 31+52), que representan un 90,2 % del total, en la dirección directa solo se evidencia en 9 ocasiones, representando un 9,8 %. Además, la diferencia de 21 estrategias entre los dos materiales utilizados en la primera dirección recae en el material 2, en el que la estrategia de aproximación se utilizó 24 veces más, comparado con su uso en el material 1.

En tercer lugar, detectamos que, en las dos direcciones de interpretación, hay dos motivos por los que aplican estrategias: mejorar su prestación y resolver los problemas. Por un lado, para la mejora de la prestación, optan por las estrategias de compresión y transformación. Citamos el ejemplo de la respuesta de dos participantes quienes han adelantado el adverbio de tiempo porque consideran que así está más en línea con el orden de expresión en chino. Es decir, han cambiado la estructura de la oración utilizando la estrategia de transformación a fin de mejorar su producción en lengua meta. Otro ejemplo lo hallamos en la reacción de un sujeto con la oración: "El café y el té son las bebidas más consumidas del mundo, sin excepción." Explica que la expresión china "*没有之一*" que significa "sin excepción" en español es algo que se repite, de manera que usa la estrategia de omisión y no interpreta esta frase. Por otro lado, a fin de minimizar los problemas encontrados, recurren a las estrategias de aproximación, adaptación, omisión, retraso, suposición y aportación de una alternativa en una estructura paralela. En las 47 descripciones de estrategias, manifiestan que no conocen la expresión correspondiente en español y las estrategias les ayudan a superar la dificultad y a lograr una interpretación, que puede ser aceptable o no. En el caso de no conseguir una producción correcta, a pesar de la aplicación de una estrategia, procedimos a registrar tanto el error en la transcripción como la estrategia empleada en el informe de reflexión, con el fin de analizar la correlación entre ambos.

4.1.2. Problemas

Entre los tres fenómenos objeto de estudio de este trabajo, el problema es el que está más presente en los informes, con un total de 279 casos. Paralelamente al uso de estrategias, se identifica una repetición de problemas específicos en las reflexiones de los participantes. Pero, en realidad, esta concentración se deriva con frecuencia de la falta de especificidad en las descripciones de los participantes. Es decir, sus reflexiones excesivamente simplificadas sobre

problemas imposibilitan su clasificación en las subcategorías de problemas. Citamos el ejemplo del problema de toma de notas. Unos estudiantes describen su problema como "no he anotado…" o "no tengo suficiente tiempo para anotar…" y con ellas, no se puede juzgar si su problema se origina por una velocidad demasiado alta del discurso original, la densidad alta de información, o escasez de práctica, de ahí que no se pueda situar en una subcategoría, sino en el tipo más general de "toma de notas".

En el caso de otros participantes, a pesar de que las indicaciones antes de la prueba deberían haber sido más explícitas y claras, ilustran sus problemas con explicaciones adicionales sobre la razón del problema, las fases que han superado con éxito, etc. Por ejemplo, un participante responde que "puedo entender todo en chino, pero me cuesta mucho tiempo pensar cómo expresarlo en español", que es fácil de categorizar como problema para expresarse en la fase comprensión y reformulación. Además, dos sujetos mencionan sus problemas al interpretar números como "me han bloqueado los números", "reacciono muy lenta ante los números" sin especificar en qué fase surgen. Por eso no pueden pertenecer a ninguna categoría establecida en la clasificación y se enumeran por separado al final de la tabla. En la siguiente tabla, se muestran los datos de los problemas de interpretación que han aparecido en cada tarea de interpretación.

Tabla 43. Número de problemas de interpretación en la prueba exploratoria

Problema	**Material 1** (inversa)	**Material 2** (inversa)	**Material 3** (directa)	**Suma**
1. Escucha y comprensión [Escu]				
Falta de comprensión del discurso original			90	90
Números [Núm]		2	5	7
Velocidad de habla del discurso original [Velo]				

Densidad de información [Densi]			1	1
Falta de práctica [Pra]				
Falta de sentido común [Senti]				
Desconocimiento de tema [Tema]			2	2
Problema de sonido [Soni]				
Lentitud del discurso original [Lenti]				
Falta de atención/concentración [Aten]			1	1
2. Toma de notas [Toma]	3	6	9	18
Falta de comprensión del discurso original [Comp]			1	1
Números [Núm]	1	1	2	4
Velocidad de habla del discurso original [Velo]				
Densidad de información [Densi]				
Falta de práctica [Pra]			1	1
3. Decodificación de notas [Deco]			1	1
Fallo en comprensión de sus propias notas [Comp]				
Falta de velocidad de restitución [Velo]	1		1	1
Falta de conectores [Conec]				
Notas confusas [Nota]				
Problemas de memoria [Memo]	3		2	5

4. Expresión y reformulación [Expre]				
Falta de comprensión del discurso original [Comp]			5	5
Nerviosismo [Nervio]		4	1	5
Baja confianza [Confian]	1	3		4
Notas confusas [Nota]		2	6	8
Uso excesivo de conectores [Conec]				
Problema para expresarse [Expre]	61	55	6	122
Número en general	1		1	2
Suma	71	73	135	279

En primer lugar, cabe mencionar los problemas que aparecen con mayor frecuencia en las dos direcciones. Por un lado, respecto a la dirección inversa, sin problemas de comprensión del discurso en lengua A, surgen más problemas en la fase de expresión, con 116 problemas que representan un 80,6 % del total de los problemas de la misma dirección. La mayoría de estos vienen del desconocimiento de ciertas palabras y expresiones en español. También se detectan otros problemas como la toma de notas (6,2 %), los números (1,4 %), la memoria (2,1 %), la falta de velocidad de restitución (0,7 %), las notas confusas en la fase de expresión y reformulación (1,4 %) y los factores psicológicos de nerviosismo y baja autoconfianza (5,6 %).

Por otro lado, en cuanto a la dirección directa, el problema que afecta con mayor frecuencia es la falta de comprensión del discurso original de la primera fase, con 90 casos que representa el 66,7 % de los problemas de la misma dirección. Es decir, cada participante se encuentra, de media, con cinco problemas de este tipo. En la misma fase de escucha y comprensión, aparecen

otros cuatro problemas de cifras (3,7 %), densidad de información (0,7 %), desconocimiento de tema (1,4 %) y falta de atención/concentración (0,7 %). Los problemas relacionados con la toma de notas, incluidos el general y los específicos, como falta de comprensión del discurso original, números y falta de práctica, ocupan el segundo lugar, con porcentajes de 19 y 14,1 % respectivamente. Los problemas de la cuarta fase se clasifican en tercer lugar con cinco problemas de falta de comprensión del discurso original (3,7 %), uno de nerviosismo (0,7 %), seis de notas confusas (4,4 %) y seis de dificultad de expresión (4,4 %). Respecto a la descodificación de notas, ésta representa la menor cantidad de problemas, con solo el 3 % del total: un problema general, uno de falta de velocidad de restitución y dos de memoria. Además, cabe destacar que, en tres de las cuatro fases de interpretación, se identifica el mismo problema de la falta de comprensión del discurso original. Si realizamos un análisis acumulativo de estos problemas, alcanza una cifra del 71,1 % en el conjunto de los problemas registrados, representando así el problema con mayor presencia.

En segundo lugar, la poca confianza en la fase de expresión es el único problema que solamente existe en la dirección inversa, mientras que en la dirección directa se detecta más variedad de problemas: falta de comprensión del discurso original, densidad de información, desconocimiento del tema, falta de atención y concentración, falta de práctica en la toma de notas y decodificación de notas. Asimismo, existen problemas compartidos por ambas direcciones como las cifras en la primera y segunda fase, la toma de notas, la falta de velocidad de restitución y memoria en la tercera fase, y nerviosismo, notas confusas y problemas de expresión en la cuarta fase.

4.1.3. Errores

La mayoría de los estudiantes son poco explícitos sobre sus errores. En cuanto al error de omisión, 41 sujetos lo describen como “he omitido la interpretación

de....” y en cuanto al error de falsos sentidos, 35 lo presentan como “no he interpretado bien …” o “por error, he interpretado…como…”, sin profundizar en la raíz de estos errores. Para mejorar este aspecto, se requiere de un mejor diseño de las instrucciones para la prueba definitiva. En la siguiente tabla, se presentan los datos sobre errores de interpretación.

Tabla 44. Errores de interpretación en la prueba exploratoria

Error	**Material 1** (inversa)	**Material 2** (inversa)	**Material 3** (directa)	**Suma**
Comprensión-Adición		2	1	3
Comprensión-Omisión	13	16	19	48
Comprensión-Falsos sentidos	16	7	15	38
Producción				
Lengua meta	14	20	11	45
Suma	43	45	46	134

En primer lugar, constatamos que ningún sujeto menciona errores en la fase de producción. No obstante, según las grabaciones, muchos sí cuentan con deficiencias en la producción, como oraciones inacabadas, abuso de muletillas, pausas, etc.

En segundo lugar, excepto el error de adición que aparece escasamente tres veces, los tres errores restantes de omisión, falsos sentidos y lengua meta cuentan con un número de casos relativamente similar, entre 38 y 48. Asimismo, la cantidad de errores en cada discurso también es similar, entre 43 y 46. Esto representa que el número de errores en la dirección inversa es el doble que en la dirección directa. Si comparamos la media de errores en los dos materiales en la interpretación inversa con el número total en la interpretación directa, en la primera dirección se cometen más errores en la lengua meta, mientras que en la segunda se detectan más errores de comprensión.

En tercer lugar, varían más los errores en la expresión según las descripciones de los participantes, incluidos el uso incorrecto del tiempo verbal, la mala articulación entre oraciones, la repetición de palabras, la expresión incorrecta, así como la estructura incorrecta de enunciados. Además, los sujetos ofrecen explicaciones poco explícitas sobre su origen.

4.2. Análisis de los resultados de la prueba exploratoria

De acuerdo con los datos obtenidos en esta prueba, planteamos las siguientes consideraciones:

1) En lo que se refiere a los problemas de interpretación, primero, el número elevado de problemas sobre los que reflexionan significa que los participantes prestan más atención a la escucha de su interpretación y a la reflexión sobre sus prestaciones. Segundo, los problemas exclusivos y generales implican respectivamente obstáculos diferentes y comunes causados por las diferentes direcciones de interpretación. En la interpretación inversa, son más frecuentes los problemas en la fase de expresión y reformulación, y al contrario, en la interpretación directa, el problema más recurrente consiste en la falta de comprensión del discurso original en la fase de escucha y comprensión. Esta alta frecuencia del problema de falta de comprensión del discurso original en español supone que, aunque conforme a nuestro criterio de selección de materiales se trata de un discurso de baja dificultad, todavía representa un desafío para los estudiantes después de cursar la clase de interpretación durante un semestre.

Mientras tanto, los problemas compartidos en ambas direcciones representan que, cualquiera que sea la dirección, los participantes cuentan con los mismos problemas, incluidos los números, la toma de notas, el nerviosismo y la dificultad para expresarse.

2) En cuanto a las estrategias de interpretación, primero, la distribución de las estrategias en las dos direcciones conlleva que las estrategias de compresión,

omisión y transformación son generales para la interpretación entre chino y español, mientras que las de adaptación, aproximación, propuesta de una alternativa en una estructura paralela, retraso y traducción palabra por palabra se limitan a la dirección inversa. La estrategia de suposición se restringe a la dirección directa.

Segundo, el predominio de una mayor cantidad de estrategias en la dirección inversa no solo confirma el empleo de estrategias diferentes entre las dos direcciones de interpretación, sino que también refleja que la falta de comprensión del discurso en español impide en gran medida la marcha del proceso de interpretación y el uso de estrategias. Contrariamente, la mejor comprensión del discurso en la lengua A implica el uso más frecuente y diversificado de estrategias. Este fenómeno también se puede combinar con la mayor frecuencia de problemas en diferentes direcciones de interpretación (más problemas de comprensión en la dirección directa y más problemas de expresión en la dirección inversa), lo que confirma la fuerte interacción entre estos dos fenómenos.

3) Respecto a los errores de interpretación, la ausencia de reflexión sobre errores de producción en los informes indica que los sujetos los pasan por alto, probablemente a causa de que no los consideran como errores graves porque no afectan la precisión de la interpretación y se concentran únicamente en los que influencian directamente la transmisión correcta de informaciones originales, como la omisión.

Segundo, los errores más presentes en ambas direcciones son la omisión, los falsos sentidos y la lengua meta. En la interpretación inversa, prevalecen los errores en la lengua meta, mientras que en la interpretación directa, destacan los de omisión y falsos sentidos, lo que confirma los diferentes obstáculos en ambas direcciones: la expresión y reformulación en la interpretación inversa, y la comprensión en la interpretación directa.

A continuación, a partir del análisis de la prueba exploratoria, decidimos introducir las modificaciones siguientes:

1) Evitar que la prueba se convierta en un informe donde solamente se señalan los problemas y errores. Vimos en la evaluación de los informes que varios estudiantes, al escuchar su propia prestación, naturalmente empiezan a buscar los problemas o errores más destacados, posiblemente debido a que asemejan la actividad de investigación con una prueba de evaluación. Más aún, algunos estudiantes, sin mencionar sus problemas o errores, explican directamente la versión correcta que suponen para esta interpretación tras leer la transcripción del discurso original, lo cual no nos aporta ninguna información útil para la investigación.

2) Falta de explicaciones detalladas sobre sus prestaciones relacionadas con los tres fenómenos. Primero, unos estudiantes optan por resumir sus errores y problemas de todo el material en afirmaciones sintéticas, por ejemplo, que “al realizar la interpretación directa, me parece difícil por el problema de comprensión”. En realidad, lo que queremos recopilar es la descripción de todos los detalles sobre los tres aspectos frase por frase. Para el ejemplo que hemos planteado anteriormente, lo que esperamos escuchar es dónde concretamente ha sufrido el problema de falta de comprensión. Esto se debe señalar en las instrucciones.

Asimismo, unos estudiantes se limitan a mencionar que “he cometido un error”, “no lo he interpretado bien” o “no lo entiendo” sin verbalizar el posible origen de estos problemas o errores o la solución, lo que reduce en gran medida la eficacia del informe. Además, al igual que se ha explicitado al comentar los resultados de problemas, unos presentan su problema de toma de notas, sin detallar si se debe a la alta densidad de información, la velocidad de habla de discurso original u otros factores. Esto también dificulta la categorización de los problemas con exactitud.

Consecuentemente, en la prueba definitiva, introducimos los siguientes cambios:

1) Instrucciones más claras. Sobre la base de la evaluación de la prueba exploratoria, nos parece importante mejorar las indicaciones para que los estudiantes proporcionen informaciones más completas e instructivas que no causen confusiones y destaquen los puntos relevantes que se pueden pasar por alto con facilidad.

La parte que requiere mayor mejora es la parte inicial de las instrucciones, cuando se informa a los participantes sobre el contenido y el proceso de la prueba: Escucharán dos audios, uno en chino y otro en español. Podrán escuchar cada fragmento dos veces, tras lo cual comenzarán la interpretación consecutiva. Se requiere expresar el significado de la lengua de origen de la forma más completa y precisa posible en la lengua meta. Una vez terminada la interpretación, le enviarán el material original y podrán escuchar sus propias grabaciones con este material en mano y hacer cualquier anotación como deseen. Controlan la reproducción y pueden hacer pausas en cualquier momento que parezcan oportuno. Durante el proceso, tienen que grabar un informe verbal en que explican con detalle las estrategias que han utilizado, los problemas a los que han enfrentado y los errores que han cometido.

Sobre todo, deben prestar atención no solo a los errores y problemas más obvios, sino también al uso de las estrategias posiblemente más escondidas en la memoria. Al mismo tiempo, aparte de la descripción de los propios estrategias, problemas y errores, es mucho más importante explicar lo más detalladamente posible la razón de la aparición de los fenómenos.

La investigadora debe transcribir los informes lo más pronto posible tras la prueba y, si se detecta que los informes ofrecen informaciones insuficientes, se necesita preguntar a tiempo a los participantes antes de que olviden el proceso de interpretación de la prueba.

2) Marca de estrategias, problemas y errores. Por una parte, solemos marcar las estrategias y los problemas en los informes ya que son pensamientos del proceso de interpretación que no se detectan hasta que se comenten. Por otra parte, como los errores son visibles en las transcripciones de interpretación y evaluables sobre la base del análisis de errores, tendemos más a marcarlos no solo en informes sino también en transcripciones a través de una evaluación externa, permitiendo un análisis más integral y objetivable.

Además, se dan situaciones donde existen simultáneamente los errores y las estrategias o los problemas. En otras palabras, cuando la transcripción manifiesta que el participante ha cometido un error, en su informe verbal, se puede detectar en el mismo punto la descripción del uso de estrategias para, por ejemplo, compensar los errores, o los problemas que surgen y ocasionan luego errores. Necesitan ser marcados en ambos lados.

Además, en el proceso analítico, se identifican casos donde convergen tres elementos interdependientes: (1) la emergencia de problemas que ocasionan errores, (2) la presencia objetiva de errores en la interpretación, y (3) la aplicación consciente de estrategias compensatorias frente a problemas o errores. Esta correlación exige una codificación dual que registre tanto los errores como los mecanismos estratégicos y problemas asociados. Citamos un ejemplo en que una alumna declara que ha omitido cierta información, y “finalmente me obliga a hacer un resumen”. En este caso, la omisión se marca como un error en la transcripción, el resumen, como una estrategia de inferencia en el informe.

Cabe destacar que, en la delimitación categorial entre errores y estrategias que comparten el mismo nombre, como la omisión, se requiere un criterio de verificación. Si existe intencionalidad estratégica, se puede confirmar mediante la mención explícita en los informes. Es decir, la descripción de una omisión selectiva se categoriza como una utilización consciente de estrategia. En cambio, cuando ocurren sin registro metacognitivo en las reflexiones, se clasifican como un error. Además, si existe mención de la intención estratégica en el informe,

pero en la interpretación se constata una pérdida informativa no justificada, se marcan ambas categorías: omisión como estrategia y como error. En resumen, este procedimiento garantiza la distinción operativa entre estrategias de compensación (acciones deliberadas documentadas) y errores (desviaciones no intencionales en lengua meta).

3) Inclusión de nuevas categorías en la clasificación de problemas de interpretación. Hemos descubierto muchos comentarios vinculados con los problemas de expresión en la fase de comprensión y reformulación, de ahí que optemos por crear más subcategorías para poder atribuir de forma más clara los problemas específicos de expresión, incluidos los problemas de expresión por desconocimiento de palabras o expresiones, por la transformación de estructuras y por factores culturales.

4) Mejora del diseño del cuestionario. El diseño actual del cuestionario no cuenta con suficiente claridad, lo que hace que muchos estudiantes se confundan entre los dos tipos de preguntas: preguntas que requieren de una puntuación y preguntas que requieren de sus opiniones. Por eso, necesitamos dividir en dos partes los dos tipos de cuestiones con claridad.

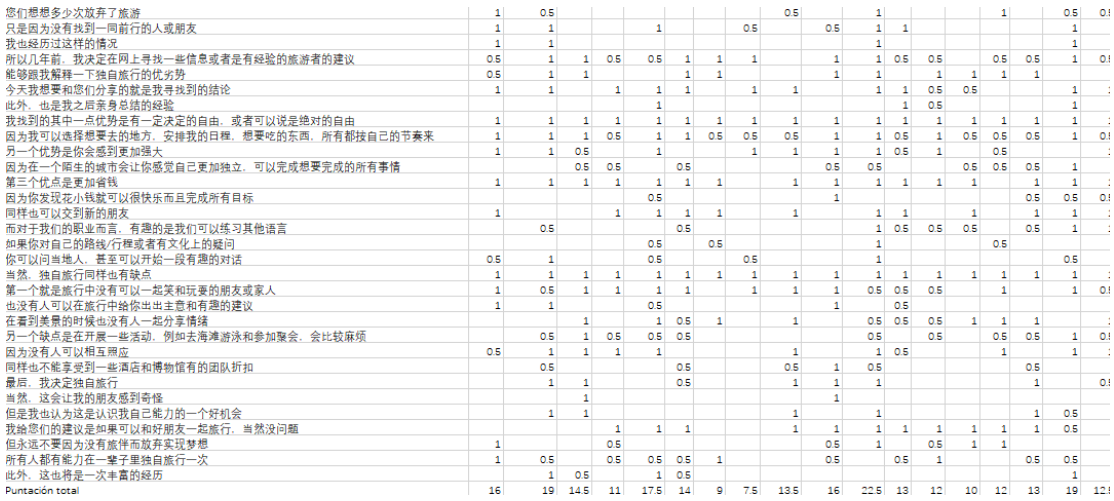
Por lo demás, en lo que se refiere a la cuestión donde los alumnos deben describir su comprensión de la definición de los tres fenómenos, un 21 % de los participantes solo mencionan los ejemplos específicos de las estrategias que han utilizado y los problemas y errores que han cometido, sin plantear una definición clara de ellos. Por eso, es necesario hacer ajustes en el planteamiento de esta pregunta para que comprendan mejor el objetivo del diseño y hablen más de la definición.

Aparte de estos ajustes, se ha demostrado que la mayoría de los procedimientos experimentales de la prueba exploratoria son factibles y eficaces, por lo que se conservarán en la prueba definitiva.

4.3. Descripción de los resultados de la prueba de aptitud para la interpretación

De acuerdo con el proceso de la prueba de aptitud para la interpretación explicado en el tercer capítulo, la autora realizó la calificación de la prestación de cada participante en cada unidad de sentido, tomando como referencia el recuento en chino del discurso original en español. El resultado se presenta en la siguiente imagen.

Imagen 11. Resultados de la prueba de aptitud para la interpretación



您们想想多少次放弃了旅游	1	0.5						0.5		1				1		0.5	0.5	
只是因为没有找到一同前行的人或朋友	1	1			1			0.5		0.5	1	1					1	
我也经历过这样的情况	1	1									1						1	
所以几年前，我决定在网上寻找一些信息或者是有经验的旅游者的建议	0.5	1	1	0.5	0.5	1	1	1		1	1	0.5	0.5		0.5	0.5	1	0.5
能够跟我解释一下独自旅行的优劣势	0.5	1	1			1	1			1	1		1	1	1	1		
今天我想要和您们分享的就是我寻找到的结论	1	1		1	1	1		1	1		1	1	0.5	0.5			1	
此外，也是我之后亲身总结的经验					1							1	0.5				1	
我找到的其中一点优势是有一定决定的自由，或者可以说是绝对的自由	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
因为我可以选择想要去的地方，安排我的日程，想要吃的东西，所有都按自己的节奏来	1	1	1	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0.5
另一个优势是你会感到更加强大	1	1	0.5		1			1	1	1	1	0.5	1		0.5			
因为在一个陌生的城市会让你感觉自己更加独立，可以完成想要完成的所有事情			0.5	0.5		0.5				0.5	0.5			0.5	0.5	0.5	1	
第三个优点是更加省钱	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	
因为你发现花小钱就可以很快乐而且完成所有目标					0.5					1						0.5	0.5	0.5
同样也可以交到新的朋友	1			1	1	1	1		1		1	1		1		1	1	
而对于我们的职业而言，有趣的是我们可以练习其他语言		0.5				0.5					1	0.5	0.5	0.5		0.5	1	
如果你对自己的路线/行程或者有文化上的疑问					0.5		0.5				1				0.5			
你可以问当地人，甚至可以开始一段有趣的对话	0.5	1			0.5			0.5			1						0.5	
当然，独自旅行同样也有缺点	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
第一个就是旅行中没有可以一起笑和玩耍的朋友或家人	1	0.5	1	1	1	1		1	1	1	0.5	0.5	0.5		1		1	0.5
也没有人可以在旅行中给你出主意和有趣的建议	1	1			0.5					1		0.5						
在看到美景的时候也没有人一起分享情绪			1		1	0.5	1		1		0.5	0.5	0.5	1	1	1		
另一个缺点是在开展一些活动，例如去海滩游泳和参加聚会，会比较麻烦		0.5	1	0.5	0.5	0.5					0.5		0.5		0.5	0.5	1	0.5
因为没有人可以相互照应	0.5	1	1	1	1				1		1	0.5			1		1	
同样也不能享受到一些酒店和博物馆有的团队折扣		0.5				0.5			0.5	1	0.5					0.5		
最后，我决定独自旅行		1	1			0.5			1	1	1					1		0.5
当然，这会让我的朋友感到奇怪			1							1								
但是我也认为这是认识我自己能力的一个好机会		1	1						1		1					1	0.5	
我给您们的建议是如果可以和好朋友一起旅行，当然没问题				1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	
但永远不要因为没有旅伴而放弃实现梦想	1			0.5						0.5	1		0.5	1	1			
所有人都有能力在一辈子里独自旅行一次	1	0.5		0.5	0.5	0.5	1			0.5		0.5	1			0.5	0.5	
此外，这也将是一次丰富的经历		1	0.5		1	0.5											1	
Puntación total	16	19	14.5	11	17.5	14	9	7.5	13.5	16	22.5	13	12	10	12	13	19	12.5

En la imagen, se muestra en la primera fila la transcripción que se divide en 31 unidades de sentido y en las filas restantes, las notas correspondientes de los sujetos de las unidades, con las informaciones personales no visibles. Entre ellas, la celda en blanco significa que en la unidad respectiva, el sujeto recibe cero puntos debido a su recuento completamente incorrecto o a la ausencia del recuento de las informaciones. El punto 0,5 representa una restitución en chino parcialmente imprecisa que solo menciona una parte de las informaciones originales y el punto 1 una restitución que abarca todas las informaciones originales. La nota total de la prueba es 31 y en la última columna se suman las puntuaciones.

Observando las prestaciones en cada unidad de sentido, encontramos que las unidades en que los participantes consiguen la menor puntuación total son: “Es cierto que iba a extrañar a mis amigos” con 2 puntos, “si tienes dudas sobre tu itinerario o sobre alguna cuestión cultural” con 2,5 puntos y “pues te das cuenta que con poco ya eres feliz y cumples todos tus objetivos” con 3 puntos. Estas unidades suelen contener detalles que son fáciles de ignorar. Las que consiguen la puntuación total más alta son: “entre las ventajas, encontré que hay cierta libertad para decidir, o pudiéramos decir, una libertad absoluta” y “por supuesto, esta práctica también tiene sus desventajas” con 18 puntos respectivamente y “una tercera ventaja de viajar solo es que gasta poco dinero” con 16 puntos. Estas unidades se caracterizan por ser frases cortas como resumen y no contener ninguna palabra poco común.

Después, calificamos las puntuaciones de mayor a menor, es decir, desde 22,5 hasta 7 puntos. Tras conocer los estudiantes que serán voluntarios para la acción pedagógica adicional, marcamos con un signo de visto a las 10 estudiantes que están dispuestas a asistir a esta formación. En la siguiente tabla, se puede ver que la distribución de participantes de la acción pedagógica adicional es relativamente dispersa, es decir, integra estudiantes que han obtenido desde las puntuaciones más altas como 22,5 y 19, pasando por puntuaciones intermedias como 14 y 13, hasta las más bajas como 7,5. Esto asegura que los alumnos de diferentes niveles de aptitud para la interpretación antes de recibir la formación de interpretación, puedan formar parte de la acción pedagógica adicional y así los datos experimentales posteriores sean más fiables.

Tabla 45. Puntuaciones de la prueba de aptitud para la interpretación de los estudiantes y la asistencia a la acción pedagógica adicional

Notas	**Asistencia de la acción pedagógica adicional**
22,5	√
19	
19	√

17,5	
16	√
16	
14,5	√
14	√
13,5	
13	
13	√
12,5	√
12	√
12	√
11	
10	
9	
7,5	√
7	

4.4. Análisis de los resultados logrados en la prueba de aptitud para la interpretación

Las calificaciones de los estudiantes varían entre 22,5 y 7 puntos, es decir, entre 72,6 % y 22,6 % de la nota total, revelan que, sin ningún conocimiento previo sobre interpretación, la aptitud para esta actividad todavía es baja y requiere de una formación sistemática que requiere una gran inversión de tiempo y esfuerzo. Por lo demás, las diferencias individuales son grandes e indican que, aquellos con puntuaciones bajas. Necesitarán de mayor trabajar para adquirir mejores competencias de interpretación.

4.5. Descripción de los resultados de la acción pedagógica adicional

Las 20 fichas que se recogen de las diez participantes consisten básicamente en los resultados de la acción pedagógica adicional. Se originan de dos trabajos de la formación mencionada acerca del conocimiento de los fenómenos de estrategias, problemas y errores de interpretación y su interacción y de la evaluación de las clases y su nivel de comprensión. Para continuar, explicamos las respuestas por separado de las dos tareas.

4.5.1. Fichas de trabajo sobre la comprensión de los tres fenómenos de las participantes de la acción pedagógica adicional

Por una parte, en la ficha de trabajo acerca de su comprensión sobre una cierta categoría de estrategias, problemas o errores y su interacción, entre las diez participantes, nueve hablan de más de una categoría, o sea, de varios problemas con los que ellas mismas se encuentran con frecuencia, o sea varias estrategias que suelen usar, es decir, categorías que pueden ser error o estrategia, o problema o estrategia, según las situaciones específicas. Por ejemplo, una estudiante describe la omisión, que desempeñaría un doble papel de estrategia y error según si se origina a partir de una decisión subjetiva del intérprete o de un error forzado, o si perjudica la producción en la interpretación.

Entre las categorías de problemas de interpretación, los de la alta velocidad de habla, la alta densidad de información y la falta de comprensión del discurso original en la fase de escucha y comprensión se mencionan 3, 2 y 2 veces respectivamente, lo que muestra que los estudiantes mantienen mucho interés y dan importancia a la resolución de estos problemas de la primera fase de interpretación, porque se ven muy afectadas por ellos.

Pero, al intentar definirlos, generalmente recurren al uso de términos vagos. En relación a la alta velocidad de habla, una estudiante la califica como una velocidad más alta que la normal, sin aclarar el alcance del “normal”. Otra la

define como una transmisión de más informaciones en un corto tiempo en comparación con otros oradores, sin aclarar la cantidad de “más informaciones”, y otra solo menciona su efecto, que es la incapacidad de escuchar una serie de palabras.

El mismo fenómeno se repite con la alta densidad de información: una estudiante la describe como una gran cantidad de información dentro de un tiempo limitado mientras que otra expresa que, antes de que el intérprete pueda interpretar, un orador transmite muchos puntos de información que no se pueden omitir. Si hubieran aclarado los límites sobre la cantidad de informaciones y el tiempo, habrían sido más claras y precisas estas propuestas de definiciones. Además, para resolverlos, están de acuerdo con que es necesario mejorar la habilidad de comprensión del español con más ejercicios, aumentar el vocabulario, optimizar el sistema de toma de notas y reforzar la memoria a corto plazo.

Cuando describen sus interacciones con las otras categorías de problemas y los otros dos fenómenos, las estrategias mencionadas de suposición, inferencia, anticipación, preparación, omisión y asociación e inclusión personales, también sirven como soluciones. Aprovechan ejemplos extraídos de la práctica de interpretación en las clases para ilustrar estas situaciones. Contrariamente, detectan que, si no se resuelven correctamente los problemas, aparecen errores como omisiones, adiciones, falsos sentidos y frases inacabadas.

Entre las estrategias, una estudiante se refiere a dos estrategias de anticipación e inferencia simultáneamente y propone definiciones relativamente más completas que las anteriores de problemas: la anticipación significa predecir lo que dice el orador en función del contexto de dos idiomas y culturas y el tema del discurso. Por otro lado, la inferencia representa una recuperación de lo que dice en la lengua de partida según la preparación previa y comprensión del intérprete. Pero resulta incomprensible lo que quería expresar la estudiante con el contexto de idiomas y la recuperación. Según esta estudiante, estas dos últimas

se vinculan estrechamente con los problemas de falta de comprensión cuando sirven como sus resoluciones compensatorias, y con los errores de adición y omisión sin el uso apropiado de las dos.

Otra estudiante se focaliza en la estrategia de aproximación. Cree que representa una "traducción interpretativa de palabras u oraciones", pero parece fácil confundir esta explicación con la actividad de traducción escrita. En cuanto a su uso, cita el ejemplo de "trasnochar" en el material 2: si no conoce esta palabra en español, el intérprete puede optar por otras expresiones como dormir hasta tarde o trabajar hasta la madrugada. Además, la misma estrategia se puede usar para la resolución de los problemas de la fase de expresión y reformulación como la dificultad de expresión cuando aparecen palabras o expresiones que integran factores culturales.

Entre los errores, una alumna elige la categoría general de error debido a que los comete con frecuencia, no obstante, la definición que expone carece de sentido, que determina los errores como errores consciente o inconscientemente cometidos en el proceso de interpretación. Al explicar su relación con las estrategias, toma como ejemplo la aplicación inadecuada de la estrategia de aproximación, que causaría el error de pausas silenciosas.

Las tres estudiantes restantes, entre las diez participantes, exploran los vínculos entre estrategias y errores de interpretación. La primera participante habla de la diferencia entre la estrategia de adición y el error de adición, dependiendo del nivel de comprensión del público. En otras palabras, lo que añade el intérprete se clasificará como un error de adición, en lugar de una estrategia válida, cuando la información original resulta suficiente para la comprensión, o cuando los elementos adicionales introducen una innecesaria complejidad discursiva. Sin embargo, en su respuesta sobre las definiciones, la estrategia se refiere a las informaciones agregadas para que el oyente entienda contenidos difíciles, mientras que el error corresponde a las informaciones agregadas superfluas y desligadas del sentido, según lo cual la distinción no

parece colocarse en la capacidad de comprensión del oyente, sino en la exactitud de las informaciones que se incorporan. A fin de evitar este error, supone que es necesaria una buena documentación, una prueba previa de los equipos, una alta concentración en la interpretación, un sistema claro de anotación y un alto volumen de interpretación, medidas generales para realizar una mejor interpretación.

La segunda participante describe la diferencia entre la estrategia de omisión y el error de omisión porque se determinan por el nivel de importancia de las informaciones omitidas. Sin embargo, dicho nivel de relevancia carece de delimitación. Plantea un ejemplo originado en su práctica de interpretación de transformación dinámica entre la estrategia y el error: se utiliza la estrategia de omisión por falta de comprensión, pero la pérdida de información importante en la producción representa el fallo del uso de la estrategia y la aparición del error de omisión.

La tercera participante vincula la estrategia de reproducción y el error de interferencia lingüística, explicando que el uso inadecuado de la estrategia ocasiona el error. Se presenta el ejemplo de la abreviatura RAE (Real Academia Española) aparecido en el material 3. Ella creía que, como los oradores, sus compañeros de cursos inferiores, ya entendían esta expresión, y podía usarla directamente en la interpretación en chino. Pero en realidad, su público no la entendía y necesitaba más explicación, por lo cual resulta en un mal uso de la estrategia. En consecuencia, destaca la necesidad de una evaluación cuidadosa del nivel de comprensión de los oyentes.

4.5.2. Fichas finales de recapitulación y evaluación de las participantes de la acción pedagógica adicional

Por otra parte, en lo que se refiere a la ficha final de recapitulación y evaluación de la acción pedagógica adicional, hemos enumerado cuatro preguntas acerca de

lo que han aprendido (indican tres ideas importantes), lo que les ha interesado más, lo que no les ha quedado claro y lo que esperan mejorar con el curso. Las participantes deben responder al menos una de las cuatro preguntas. Al final, realizan valoraciones de sus niveles de conocimientos (1-10 puntos) de tres ámbitos: conocimiento de la definición y la clasificación de los problemas, las estrategias y los errores de interpretación, conocimiento de la identificación de los tres fenómenos en la práctica de interpretación y de la adopción de medidas apropiadas para resolver los problemas y evitar los errores, y conocimiento de las interacciones entre los tres fenómenos y la manera de cómo utilizarlos para mejorar la interpretación.

En primer lugar, todas las estudiantes responden a la primera pregunta y sus reflexiones se agrupan generalmente en tres aspectos. Cinco participantes aluden a la interpretación en su conjunto: se dan cuenta de que no se trata de una transformación simple entre lenguas, sino de un proceso difícil y complicado que requiere el aprendizaje y la práctica constantes y una mejora de una variedad de competencias. Nueve de las diez participantes indican la interacción de los tres fenómenos. A partir de la acción pedagógica adicional en que se combinan los conocimientos teóricos y la práctica, parecen ser más conscientes de sus problemas y errores, que no son fenómenos carentes de explicación teórica, sino que cuentan con definiciones y clasificaciones claras. Al mismo tiempo, el uso apropiado de estrategias ayuda a resolver problemas y a evitar errores, pero el uso inapropiado, contrariamente, también ocasionaría más problemas y errores. En cuanto a la estudiante que no ha mencionado este ámbito, todas sus reflexiones son acerca de la interacción entre estrategias, problemas y errores específicos, por ejemplo, la relación entre la omisión como estrategia y error, las estrategias de reproducción y adición y las de aproximación y preparación. Además, reflexionan sobre el aprendizaje de la interpretación y sus propias debilidades, y proponen diferentes enfoques para la adquisición de competencias en función de sus circunstancias personales, incluidos la transformación de la

estructura entre lenguas, el aumento de práctica, la mejora de la habilidad de comprensión del español, la importancia de los conectores de ideas, etc.

En segundo lugar, recibimos seis respuestas a la pregunta relativa a su interés. Entre ellas, tres hablan de los tres fenómenos en general. Sus razones consisten en que las estrategias afectan sustancialmente a la calidad de la interpretación, les dejan impresiones profundas sus propios problemas y consideran fundamental aprender a evitar los errores a lo largo de la práctica continua. Otras tres estudiantes mencionan categorías específicas de los tres fenómenos, como la estrategia de anticipación, cuya utilización implica dificultad y riesgo, la estrategia de aproximación, y el problema que supone la fase de toma de notas.

En tercer lugar, se suman seis respuestas sobre lo que todavía no les ha quedado claro. Tres de ellas destacan cuál es su propio obstáculo en el aprendizaje de la interpretación, incluida la forma de aprender más vocabulario, el análisis de las estructuras complicadas de oraciones largas en español y la selección de materiales para el autoaprendizaje de la interpretación. Mientras tanto, tres de ellas plantean la confusión surgida en la formación. Una participante plantea la ambigüedad de definiciones de las estrategias de compresión y omisión (aunque hemos distinguido las dos al hablar del mejor aprovechamiento de la estrategia de compresión en la tercera unidad del módulo de estrategias de interpretación), mientras que otras dos se refieren a la distinción confusa entre los problemas y errores de interpretación (a pesar de que se explicó la distinción al principio del módulo de errores de interpretación).

En cuarto lugar, en torno a las sugerencias para la optimización de la enseñanza, recopilamos seis consejos constructivos. Dos participantes coinciden en la necesidad de aumentar los tipos de tareas prácticas, sobre todo, la documentación previa a la interpretación como un simulacro del trabajo real. Tres estudiantes prestan atención a los ejercicios para mejorar la memoria a corto plazo, la manera de acumular experiencias de interpretación, el aumento de la velocidad en la toma de notas, la captura de palabras clave, así como el análisis

de la estructura complicada de las oraciones largas en español. La otra alumna sugiere que se explique con claridad el objetivo de la formación, la distribución del contenido didáctico, las reglas del aula y el contenido de la evaluación en la primera clase.

En quinto lugar, recopilamos las calificaciones de las diez participantes. Se puede detectar que la nota más alta de 10 puntos aparece en el primer aspecto de definición, y la más baja de 5 puntos, en los segundo y tercer aspectos por parte de la misma participante. Hay nueve participantes cuyas puntuaciones en el primer aspecto son mayores o iguales a los dos últimos aspectos, mientras que todas las alumnas califican el último aspecto peor o igual que los dos primeros. También la calificación media más alta de 7,95 se sitúa en el primer ámbito, seguido por 7,1 puntos del segundo ámbito y 6,6 del tercer ámbito. Las tres evidencias reflejan que generalmente la evaluación del conocimiento de la definición y clasificación es más alta, y la del conocimiento de las interacciones y su aprovechamiento para la mejora de la interpretación es más baja.

Tabla 46. Autoevaluación de las participantes de la acción pedagógica adicional sobre los tres fenómenos de interpretación

No. de participante	Definición y clasificación de los tres fenómenos	Identificación y adopción de medidas apropiadas para enfrentar a los tres fenómenos	Interacciones entre los tres fenómenos y su uso para la mejora de interpretación
1	7	6	6
2	9	9	7
3	6,5	7	6
4	8	7	7
5	8	7	7
6	7	5	5
7	7	7	7
8	8	7	6

9	9	8	8
10	10	8	7
Media	7,95	7,1	6,6

4.6. Análisis de la acción pedagógica adicional

4.6.1. Análisis de las fichas

En cuanto a las respuestas de la ficha de trabajo, revelan cuatro puntos clave.

Primero, la integración sistémica: nueve de las diez participantes, es decir, 90 % de ellas, analizan más de un fenómeno y tres de ellas exploran las similitudes, diferencias y cambio dinámico entre dos fenómenos basado en ejemplos concretos. Además, la autoevaluación en la interacción de los tres fenómenos de 6,6 puntos manifiesta un nivel por encima del promedio de comprensión de este aspecto de las estudiantes. Todo esto evidencia que las participantes de la acción pedagógica adicional conceptualizan los tres fenómenos como componentes interdependientes e inseparables de un sistema dinámico.

Segundo, la transferencia bidireccional: la teoría orienta la práctica, mientras que la práctica retroalimenta la comprensión teórica. Sin embargo, se observan dos niveles diferenciados en la asimilación cognitiva. Por un lado, las participantes sí que adquieren una comprensión sistemática de las definiciones y taxonomías relacionadas con los tres fenómenos clave; por otro lado, en la aplicación práctica, todavía es parcial la comprensión de la incidencia en la calidad de interpretación.

Tercero, las debilidades de plantear definiciones: aunque la mayoría de los estudiantes han profundizado su comprensión de la actividad de interpretación, dándose cuenta de su dificultad y complejidad, todavía existen definiciones ambiguas y confusas y dificultades en la verbalización de abstracciones. Este

diagnóstico sugiere la necesidad de proponer ejercicios para profundizar en la comprensión y verbalización de los tres fenómenos abstractos.

Cuarto, los aportes al diseño didáctico: por un lado, se debe poner más énfasis en los componentes de mayor relevancia percibida según la frecuencia de menciones en los informes. Por otro lado, requieren ajustes y clarificación frente a los elementos susceptibles de ambigüedad. Esta retroalimentación constituye la base para la reestructuración de la formación en el futuro.

4.6.2. Ajustes y mejoras del diseño didáctico

En primer lugar, se revela la necesidad urgente de clarificar la relación entre los desencadenantes de problemas y los problemas de interpretación. Durante la implementación de la primera unidad del módulo formativo de problemas de interpretación, se identificó una superposición categorial en elementos como la velocidad de habla, la densidad alta de información y números, donde ciertos fenómenos se consideran simultáneamente como desencadenantes y problemas. Esta ambigüedad conceptual, genera un riesgo de confusión cognitiva en el proceso de aprendizaje.

Conocemos que los desencadenantes se refieren a los factores que atraerían los problemas de interpretación (Gile, 2009), pero en realidad, parece bastante difícil distinguirlos de los problemas en la práctica porque se entrelazan en el proceso de interpretación y el propio intérprete puede ser incapaz de separarlos completamente. Además, el hecho de que los desencadenantes que Mankauskienė (2016) sugiere coincidan sustancialmente con los problemas tipificados en nuestro primer capítulo analítico también prueba este argumento.

En conclusión, este problema surge de la naturaleza encubierta de ambos elementos: ya que ocurren en la dimensión cognitiva del intérprete y carecen de marcadores observables externos, su diferenciación depende críticamente de la introspección subjetiva. La solución prospectiva, avalada por la coincidencia de

categorías en Mankauskienė (2016) y la propuesta de clasificación de problemas que adoptamos en la tesis, radica en entender la relación entre ambas clasificaciones de una dinámica y no como la dicotomía estática actual. Dicho ciclo consiste en que: 1) los desencadenantes causan problemas de interpretación; 2) los problemas no resueltos pueden generar nuevos desencadenantes; 3) se puede percibir este dinamismo en la interpretación y ser objeto de reflexión por parte de los propios estudiantes.

En segundo lugar, planteamos nuestra versión modificada de la clasificación de los problemas de interpretación cuando las participantes asimilan la clasificación de Arumí Ribas (2012) en la tarea 3 de la primera unidad del módulo de problemas de interpretación. En la discusión sobre la clasificación, las alumnas la analizan y discuten su adaptación combinando naturalmente sus propias experiencias prácticas de interpretación.

Después de la comunicación entre alumnas y profesora, estamos de acuerdo con que cualquier problema, al interrumpir el flujo secuencial de la interpretación en una fase determinada, imposibilita la progresión a la fase siguiente de interpretación. Por tanto, la manifestación del mismo problema en etapas posteriores queda automáticamente anulada, eliminando la necesidad de su marca repetitiva. Entonces proponemos una nueva versión de clasificación mediante la eliminación y recolocación de algunos tipos de problemas.

Concretamente, la subcategoría de falta de comprensión del discurso original queda circunscrita exclusivamente a la primera fase de escucha y comprensión, dado que su aparición invalida las siguientes tres fases. Paralelamente, problemas como la falta de conectores y notas confusas se reubicarían en la fase de decodificación de notas en lugar de en la expresión y comprensión. Además, suponemos que existe la relación de inclusión jerárquica entre el problema de comprensión de sus propias notas y el de notas confusas, puesto que el primero constituye una manifestación avanzada del segundo. Así que se puede eliminar el segundo. En consecuencia, planteamos la siguiente clasificación nueva.

Tabla 47. Clasificación modificada de problemas de interpretación con base en la propuesta de Arumí Ribas (2012)

Escucha y comprensión	
Falta de comprensión del discurso original	Falta de sentido común
Números	Desconocimiento de tema
Velocidad de habla del discurso original	Problema de Sonido
Densidad de información	Lentitud del discurso original
Falta de práctica	Falta de atención/concentración

Toma de notas	
Números	Densidad de información
Velocidad de habla del discurso original	Falta de práctica

Decodificación de notas	
Fallo en comprensión de sus propias notas	Uso excesivo de conectores
Falta de velocidad de restitución	Notas confusas
Falta de conectores	Problemas de memoria

Expresión y reformulación	
Nerviosismo	Dificultad de expresarse por la transformación de estructuras del discurso original
Baja confianza	Dificultad de expresarse por palabras o expresiones
Factores culturales	

En tercer lugar, se complementa la clasificación de errores de interpretación. En el módulo de errores de interpretación, introducimos la clasificación de Ruiz Mezcua (2009) que contiene tres subcategorías: de comprensión, producción y lengua meta. Entre ellas, en la tercera la autora enumera los ejemplos de registro, errores gramaticales, interferencias lingüísticas y calcos, que para las estudiantes

son relativamente parciales y no contienen los errores que están más inclinados a cometerse en la práctica real. Por lo tanto, nos gustaría agregar ejemplos relevantes a este tipo, incluidos errores de expresiones y de estructura de oraciones. Pero es necesario distinguirlos de los de comprensión, cuyo criterio radica en el origen cognitivo del error: si deriva de una falla en la comprensión o no. En caso afirmativo, los errores pertenecen a la primera categoría de comprensión, mientras que, en caso negativo, es decir, si comprenden las informaciones del discurso original, pero tienen fallos en la producción, pertenecen a la tercera categoría, de lengua meta.

Sin embargo, puesto que, antes de iniciar la prueba definitiva, tanto las tutoras como la autora, basándose en el análisis de las pruebas previas y resultados relacionados, deciden adoptar una clasificación más detallada de errores de interpretación para facilitar el análisis de la prueba definitiva (véase el Capítulo 3 para más detalles), esta sugerencia de modificación finalmente no se implementa en la prueba mencionada.

4.7. Descripción y análisis de los resultados de la prueba definitiva

4.7.1. Informes retrospectivos orales

En total, hemos recogido 19 audios de prestaciones de interpretación y 19 de informes retrospectivos y 19 cuestionarios. Los audios de las prestaciones duran una media de 25 minutos y 56 segundos que suponen 493 minutos en total, mientras que los informes orales tienen una duración total de 352 minutos. Se utiliza el software de *LectMate* para conseguir una versión preliminar de las transcripciones y luego la autora revisa manualmente todos los archivos y revisa las 38 transcripciones finales. Asignamos una numeración a los participantes (los del grupo experimental como A1-A10 y los del grupo de control como B1-B9). Así que en el corpus, el orden secuencial sigue la disposición de izquierda a derecha: primero A1-A10, seguidos de B1-B9.

En el corpus paralelo, hemos introducido el texto original y las transcripciones de interpretación de los participantes, que se dividen en unidades de sentido en cada fila. A la derecha de la transcripción de interpretación, se incluyen los comentarios pertinentes de los determinados fragmentos extraídos de los informes retrospectivos. A continuación, marcamos estrategias, problemas y errores con colores de fondo verde, azul y rojo respectivamente. Si hay varias categorías diferentes de comentarios en una cuadrícula, no se cambia el color de fondo, sino el de fuente de los diferentes comentarios para distinguirlos. Al mismo tiempo, detrás de los comentarios correspondientes, usamos corchetes y las letras iniciales para especificar su categoría.

Imagen 12. El corpus vacío con los títulos y ejemplos de marcas en columnas y filas

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Texto original	Nombre de participate 1	Reflexiones	Nombre de participante 2	Reflexiones	Nombre de participante 3	Reflexiones	…...
2	Unidad de sentido 1		Problema []		Estrategia []		Problema []; Estrategia []	
3	Unidad de sentido 2				Error []			
4	…...							

Se enumeran todas las categorías de estrategias, problemas y errores, así como sus abreviaturas correspondientes en el anexo VII. Como el formulario final es de un tamaño tal que no se pueden ver los detalles con claridad aquí, mostramos un fragmento a título de ejemplo en la siguiente imagen:

Imagen 13. Fragmento ejemplar del corpus paralelo de la prueba definitiva

En primer lugar, si se tienen en cuenta cada vez más alta la gasolina y el hecho de que normalmente solamente el conductor ocupa el coche,	gasolina没听清，以为是solidad [EC-Comp]			首先呢，在近几年来呢，汽车的汽油价格飙升，然后汽油价格对于司机的负担是比较重的，	使用联想的策略，添加了汽油价格对司机的负担较大 [Supo]
compartir recorridos entre varias personas supondría un beneficio y un ahorro económico importante.			听到了conductor和pasajero，但是解码的时候忘记了司,要这两个记下来的字之间的关系，所以就没有具体翻出来，只说了许多人 [DE-Memo]	那如果是共享汽车的话，可以平摊到每一个汽车每一个司机上，然后产生一个重要的经济效应，带来重要的经济发展。	
En segundo lugar, la ventaja que ofrecen los vehículos compartidos no solo se traduce en el bolsillo de los usuarios, sino también en el medio ambiente.			想不起来对应的表达 [ER-Expre]，所以逐字逐句翻译了体现在钱包上 [Tradu]	第二个优点呢是它不仅能够作为一个有用的一个交通工具，然后它也能对于保护环境作出一定的贡献，	不知道bolsillo什么意思，其实是在说上一句的意思，并引出下一点 [EC-Comp]；没意识到no solo sino también可能意味的就信息的重复 [EC-Comp]
Como es lógico, el uso del coche compartido permite reducir de una manera drástica las emisiones de dióxido carbono a la atmósfera.	这一段没有听懂，所以很多部分没翻出来 [EC-Comp]			它可以就是大量减少在空气中关于二氧化碳的排放，然后对于大气，空气的质量有一定的提升。	自己添加的空气质量，属于冗余 [Ad]
De hecho, varios estudios corroboran que compartir coche ayuda significativamente a frenar la contaminación en las ciudades				事实上呢，许多科学研究表明共享汽车能够减少对于城市的污染，	corroborar, frenar两个词没有想起来 [EC]，所以是根据上文和关于共享经济的相关知识推测的 [Infer]

Entre los 738 comentarios, 20 comentarios no están relacionados con los tres fenómenos mencionados, y consideramos adecuado clasificarlos como comentarios inválidos. Se dividen en dos tipos de descripciones principales: el primer tipo describe la interpretación sin aportar comentarios sobre los problemas, estrategias o errores; en las del segundo tipo plantean versiones modificadas de la interpretación después de leer el discurso original, pero sin señalar los problemas o errores presentes en el proceso de interpretación. Los datos específicos se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 48. Número de comentarios sobre los tres fenómenos en la interpretación entre chino y español de los dos grupos

ES-CN	Comentarios sobre problemas	Comentarios sobre estrategias	Comentarios sobre errores	Comentarios inválidos	Suma
Grupo experimental	134	39	23	5	201
Grupo de control	98	27	4	2	131
CH-ES					
Grupo experimental	131	80	27	7	245
Grupo de control	101	41	14	6	162
Suma	464	187	69	17	738

En primer lugar, es evidente que el grupo experimental siempre produce más comentarios sobre todos los fenómenos que el grupo de control, acumulando una diferencia mayor en la cantidad total de comentarios: 70 (201-131=70) y 83 (245-162=83) en las dos direcciones de interpretación. Comparando los fenómenos individualmente, la mayor diferencia se encuentra en la reflexión

sobre el uso de estrategias en la interpretación inversa, que alcanza 40, seguida de la aparición de problemas en la interpretación directa.

En segundo lugar, se observa que, en ambas direcciones de interpretación, la cantidad de comentarios sobre problemas de interpretación siempre es mayor, seguida de los comentarios sobre estrategias y, por último, sobre errores. Incluso en la interpretación directa del grupo de control, hay 24,5 veces más reflexiones sobre problemas que sobre errores.

En tercer lugar, se recogen más comentarios sobre la interpretación inversa que sobre la directa en todos los aspectos (con la excepción de los problemas del grupo experimental, donde la dirección directa es tres veces superior), especialmente en lo que respecta a las estrategias presentadas por el grupo experimental en la dirección inversa que son el doble que en la dirección directa.

A continuación, nos proponemos analizar las estrategias por separado, los problemas y los errores cometidos por todos los sujetos de la prueba definitiva (los que recibieron la acción pedagógica adicional y los que no). De acuerdo con la clasificación de las estrategias, los problemas y los errores de interpretación que hemos resumido en el primer capítulo y hemos transmitido en la acción pedagógica adicional al grupo experimental, hemos identificado los comentarios uno por uno manualmente en la tabla Excel mostrada. Se han clasificado según se trate de los tres fenómenos o de comentarios inválidos, marcando sus categorías específicas dentro de los fenómenos, y haciendo un cálculo estadístico de cada categoría en cada dirección lingüística.

4.7.1.1. Recopilación de las estrategias

Recogimos 66 y 121 estrategias de interpretación en los informes sobre la interpretación directa e inversa, respectivamente. A partir de la tabla que muestra claramente la situación del uso de estas estrategias, realizamos una descripción detallada.

Tabla 49. Frecuencia de uso de estrategias de interpretación en la prueba definitiva

Estrategias de interpretación (Dong, Li y Zhao, 2019: 423-424)	**ES-CH**	**CH-ES**	**TOTAL**
Adaptación	3	5	8
Adición	1	1	2
Anticipación	1		1
Aproximación	8	50	58
Compresión	1	10	11
Explicitación		5	5
Suposición	8	1	9
Inferencia	31	1	32
Informar a clientes de problemas de interpretación			
No reparación de la información a menos que sea crítica	2	1	3
Aportación de una alternativa en una estructura paralela	3	3	6
Asociación e inclusión personales			
Preparación			
Reproducción			
Omisión	3	18	21
Retraso	2		2
Sustitución	1		1
Aprovechamiento de la cohesión y la coherencia en la lengua de origen			
Transformación	1	17	18
Uso de expresiones formulistas			
Visualización			
Traducción palabra por palabra	1	9	10
TOTAL	66	121	187

En la dirección directa, la estrategia más utilizada es la inferencia con 31 ocurrencias. Se originan problemas en la fase de escucha y comprensión, como la falta de comprensión del discurso original que 16 sujetos consideran como la principal dificultad. Los participantes no escuchan claramente o no entienden ciertas expresiones y recurren a la inferencia del sentido original y a reconstruirlo en función del contexto anterior, los conocimientos previos sobre el tema o el conocimiento general del mundo.

Un ejemplo representativo lo encontramos en la parte conclusiva del discurso en español. Un sujeto dice que la comprensión del contenido anterior le ayuda a inferir el sentido del resumen, logrando una producción mejor y más completa.

Asimismo, en la frase “tanto para viajes periódicos como para trayectos puntuales”, dos estudiantes, sin entender el significado de las últimas dos palabras, aprovechan la estructura lógica paralela de “tanto... como...” y el sentido de “viajes periódicos” mencionado en la presentación de la tarea por la profesora para inferir que la expresión desconocida significaría “viajes ocasionales”, lo que resulta correcto en la interpretación.

En la frase “no solo se traduce en el bolsillo de los usuarios”, tres sujetos expresan la falta de escucha o comprensión de la palabra “bolsillo” y, utilizando esta misma estrategia, producen tres versiones de interpretación como “satisfacción de necesidad”, “ventaja” y “reducción de gasto”, de las cuales la última se aproxima más al significado original. También la palabra “revuelo” en la frase “se ha producido un gran revuelo en el sector del transporte público” provoca problemas de escucha o comprensión en cuatro participantes, quienes infieren su significado según las oraciones anteriores y lo interpretan como “actividades de oposición”, lo cual es muy cercano al sentido original.

Por otro lado, en la interpretación inversa, la aproximación es la estrategia más utilizada con 50 ocurrencias debido al otro problema más frecuente en esta

dirección, la dificultad de expresarse adecuadamente. Los sujetos no pueden acceder a tiempo a la interpretación ideal y recurren a esta estrategia, ofreciendo una versión aproximada de la expresión en español. Por ejemplo, la expresión "*领头羊*" (líder), que literalmente se traduce como "la oveja líder", representa en chino a la autoridad o líder que destaca en una competencia. Nueve estudiantes explican que, al no conocer su equivalente en español y considerando que parece tener una clara connotación cultural, optan por otras expresiones similares como "líder" o "dirigente".

Cuatro personas que no saben cómo interpretar el verbo "*接任*" (asumir) en la frase "*中国再次接任金砖国家主席国*" (China reasume la presidencia de BRICS), seleccionan verbos más comunes como "ser", "convertirse" y "encargarse" utilizando la estrategia de aproximación, lo que supone un pequeño desvío del sentido original. Además de la aproximación en los verbos, esta estrategia también se emplea para sustantivos, incluidos "cooperación" y "común idea" para aproximarse al concepto de "negociación", "problema" para "desafío", "desarrollo insuficiente" para "inmadurez", etc. Cuatro participantes también eligen hiperónimos aproximándose a la interpretación ideal: "documento" para "informe", "conferencia" para "cumbre", "administrador" para "canciller" y "promover" para "profundizar".

Además, aparecen el uso de estas dos estrategias mencionadas también en la otra dirección. La estrategia de aproximación se utiliza ocho veces en la dirección directa debido a que los participantes no captan con precisión la información o no la comprenden. La inferencia, por su parte, aparece una vez en los comentarios sobre la interpretación inversa, y se debe a que no se entendió la palabra "*禀赋*" (cualidad o talento) en chino. La preferencia por estas dos estrategias refleja que las más utilizadas están dirigidas a resolver los problemas más destacados en la interpretación: la deficiencia en la escucha y comprensión del discurso en español y las dificultades en la expresión en español.

Además de estas dos estrategias que hemos expuesto anteriormente, las estrategias que aparecen en ambas direcciones de interpretación son 11: adaptación, adición, aproximación, compresión, suposición, inferencia, no reparación de la información a menos que sea crítica, aportación de una alternativa en una estructura paralela, omisión, transformación y traducción palabra por palabra. A continuación, presentamos el uso de cada estrategia por separado.

1. La estrategia de adaptación se origina cuando el intérprete considera inapropiada la traducción palabra por palabra en la lengua meta. Por ejemplo, tres participantes mencionan que quieren evitar la repetición de las mismas expresiones "*举行*" (celebrarse) y "*占比*" (ocupar porcentajes) en la producción en español, ya que éstas son comunes en chino, pero no en español. Otros cuatro explican sus motivos, como la rigidez de la traducción literal, el estilo coloquial de la expresión correspondiente y la posible dificultad de comprensión por parte de la audiencia debido al uso directo de nombres propios de la lengua de origen. Además, tres sujetos mencionan el cambio de la elección de palabras según el contexto como adaptación. Por ejemplo, cada vez que aparece el verbo "celebrarse" en el discurso, dos de los participantes varían la selección de verbos adaptándose al contexto.

2. En cada una de las dos tareas, un estudiante opta por la estrategia de adición. En la expresión "se pueden hacer descansos durante el trayecto" de la tarea en español, uno añade la palabra "distante" después de "trayecto" porque, según su comentario, mejora la fluidez de la producción. En la expresión "*呈现出了多层次架构*" (se muestra una estructura multinivel, según su traducción literal), otro añade la frase "específicamente muestra en los siguientes" para promover la conexión con la presentación específica de esta estructura en el próximo párrafo.

3. Entre las once ocurrencias del uso de la estrategia de compresión, nueve se concentran en la expresión en chino "*五国虽然国情不同，文化各异*" (a pesar

de que los cinco países tienen diferentes condiciones nacionales y culturas diferentes), en la que las palabras "*不同*" y "*各异*" son sinónimos adjetivos que indican diferencia o distinción. Los participantes coinciden en yuxtaponer "condiciones nacionales" y "culturas" e interpretar solo una vez "la diferencia", eliminando la redundancia. Esto resulta en expresiones como "la diferencia en cuanto a sus condiciones nacionales y culturas" y "sus condiciones nacionales y culturas son distintas".

4. La mayoría de los participantes (ocho de nueve) emplean la estrategia de suposición para el discurso original en español, añadiendo segmentos para complementar la oración cuando no escuchan con claridad o no comprenden el mensaje original. Por ejemplo, al no entender la frase "práctica habitual", uno de los estudiantes complementa la oración inventando el segmento de "una serie de actividades". Otra participante, al no captar el sentido de la frase "el hecho de que normalmente solamente el conductor ocupa el coche", inventa un nuevo segmento: "imponer una carga grande para el conductor", siguiendo la lógica de la primera parte del enunciado.

5. Dos personas recurren a la estrategia de no reparación de la información a menos que sea crítica en la misma parte en la interpretación inversa. En la frase de "el uso del coche compartido permite reducir de una manera drástica las emisiones de dióxido carbono a la atmósfera", omiten inconscientemente "a la atmósfera". Más tarde, se dan cuenta del problema, pero suponen que la reparación posterior podría ser demasiado notable, y que la omisión no afectaría significativamente el significado original. Otro participante elige la misma estrategia para la frase "*在许多国际和地区问题上，却有着相同或者相似的看法*" (los países comparten opiniones iguales o similares respecto a muchos problemas internacionales y regionales) en el discurso en chino. Después de haber interpretado esta parte, se da cuenta de que su interpretación no es completa y ha omitido "regionales", pero decide no corregirlo porque le parece extraño añadir información después.

6. Seis estudiantes optan por la estrategia de ofrecer una alternativa en una estructura paralela para corregir sus errores, lo que minimiza el daño causado en la producción. En la interpretación directa, dos participantes escuchan erróneamente la palabra "comodidad" como "comunidad" y, con una rápida reacción, agregan la versión correcta en una estructura paralela. Otro participante, considerando desordenada su interpretación de la frase "atraen a usuarios con perfiles muy similares a los de autobús", la reorganiza y la expresa de nuevo. En la interpretación inversa, una participante piensa primero en usar la palabra "cooperación" para expresar "negociación", pero luego considera que las dos palabras tienen significados diferentes, por lo que lo complementa con otra interpretación paralela. Otra participante se da cuenta del orden incorrecto del topónimo "la ciudad de Xiamen de la provincia de Fujian" en chino y lo reexpresa cambiando el orden. Otro participante, tras interpretar "su éxito están aumentando", percibe que el verbo no es el más adecuado, por lo que lo compensa añadiendo la frase "el éxito es cada vez más".

7. La estrategia de omisión, deliberada y con plena conciencia de su aplicación por parte del intérprete, está motivada principalmente por la resolución de problemas de falta de escucha y comprensión del discurso en español, así como por la dificultad de expresarse en el mismo idioma. Un ejemplo son las 18 reflexiones en la interpretación inversa, 16 de las cuales están relacionadas con la dificultad de expresarse por falta de palabras o expresiones adecuadas y una que se debe a un problema con la toma de notas. Algunos participantes no conocen las expresiones correspondientes en español para la información original, como "*务实*" (pragmático), "*合作机制*" (mecanismo de colaboración), "*禀赋各异*" (talentos diferentes), "*包容*、*共赢*" (tolerancia y ganancia compartida), entre otras. Otros consideran difícil capturar completamente las enumeraciones o conocer todos los equivalentes en español, como "*市场*、*资源*、*技术*、*资金*、*劳动力*" (mercado, recursos, tecnologías, fondos y manos de obra) y "*经贸*、*财政*、*科技*、*文化*" (economía y comercio, finanzas, ciencia y

tecnología y cultura). En consecuencia, recurren a la estrategia de omisión, eliminando la parte no captada y complementándola al final de la enumeración con expresiones como “etc.” y “otros ámbitos”, para no dejar la oración inacabada.

8. La mayoría de los casos del uso de la estrategia de transformación se sitúan en la dirección inversa, con solo un caso en la dirección directa. Esta estrategia se emplea para ajustar la estructura de la interpretación, superando las limitaciones del orden original de palabras en español y mejorando la fluidez en mandarín. En la interpretación inversa, las reflexiones proporcionan información valiosa sobre el esfuerzo por mejorar la prestación. Primero, la toma de notas elimina la carga de descodificación y favorece la expresión en español, siguiendo el orden y la estructura típicos de este idioma. Segundo, debido a que las oraciones son demasiado largas, especialmente las partes atributivas, se dividen en dos o más oraciones. Tercero, tratar de seguir el orden del texto original podría dar lugar a redundancias y estructuras demasiado complicadas, por lo que es viable cambiar el sujeto de la oración o convertirla en una oración pasiva o impersonal. Cuarto, el objetivo es que la producción se ajuste a los hábitos de expresión del idioma de llegada.

9. La estrategia de traducción palabra por palabra se aplica mayormente en la interpretación inversa, excepto en un comentario referente a la interpretación directa. Todos los usos son resultado de incapacidad en la expresión en la lengua meta, lo que se aleja de la definición original de la estrategia, que se basa principalmente en la falta de comprensión, la gramaticalidad, la cohesión o la coherencia en la lengua de llegada. Como ejemplo, tres participantes no conocen la expresión en español del concepto “*主席国*” (presidencia) y lo traducen como “país de presidente”; otros no saben el nombre propio de la organización internacional del “G20” y lo traducen como “compañía”.

Las estrategias a las que los participantes recurren exclusivamente en la dirección directa son la anticipación, el retraso y la sustitución, mientras que en la dirección inversa destaca la explicitación.

En cuanto a las primeras tres estrategias, un participante menciona que, al saber de antemano que el discurso trata sobre coches compartidos, tiende a comprender lo que ha escuchado en coherencia con ese tema. Una participante de la acción pedagógica adicional emplea dos veces la estrategia del retraso, añadiendo paréntesis coloquiales para ganar tiempo, revisar su interpretación anterior, anticipar el contenido siguiente y buscar expresiones adecuadas en la lengua meta. Otra participante de las mismas clases adicionales es la única que utiliza la estrategia de sustitución: al no entender el mensaje original de "se ha producido un gran revuelo", repite la interpretación del enunciado anterior en lugar de traducir la frase desconocida.

Respecto a la última estrategia, la explicitación, tres estudiantes la emplean, y uno de ellos la utiliza en tres ocasiones. Basándose en la distinción entre las estructuras lógicas más implícitas y vagas del chino y las más explícitas del español, estos participantes explicitan la lógica del discurso original en la interpretación inversa, añadiendo conectores que indican causalidad, objetivos y ejemplos.

Las estrategias que no merecen reflexión por parte de los estudiantes incluyen siete categorías: preparación, informar a clientes de problemas de interpretación, asociación e inclusión personales, aprovechamiento de la cohesión y la coherencia en la lengua de origen, visualización, uso de expresiones formulistas y reproducción. La ausencia de estas estrategias se debe a las siguientes razones:

En primer lugar, las dos primeras categorías de estrategias, preparación e informar a los clientes de problemas de interpretación, no encajan en este escenario de evaluación didáctica, ya que, si se requiere que los estudiantes se preparen para la tarea de interpretación antes de la prueba, se corre el riesgo de

que se filtre el contenido del examen. Además, es complicado introducir clientes reales o simulados en una prueba académica definitiva.

En segundo lugar, respecto a las estrategias de asociación e inclusión personales, aprovechamiento de la cohesión y la coherencia en la lengua de origen y visualización, es difícil que los alumnos las pongan en práctica y las detecten, ya que, según sus definiciones, requieren respectivamente imaginarse a sí mismos como interlocutores en la interpretación, manejar mecanismos de cohesión lingüística que exceden su competencia pragmática actual, y generar imágenes mentales del mensaje original que les parecen abstractos.

En tercer lugar, los discursos originales no contienen "desencadenantes" para el uso de las estrategias de expresiones formulistas y reproducción, es decir, no incluyen expresiones de la lengua de origen que resulten más familiares al público de la lengua meta, ni exigen el empleo de expresiones formulistas o rutinarias. Por lo tanto, es normal que estas dos estrategias no aparezcan en la interpretación.

A continuación, cambiamos el método de clasificación para comparar el uso de estrategias entre el grupo experimental y el grupo de control, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 50. Comparación de frecuencias de las estrategias entre ambos grupos de la prueba definitiva

Estrategias	**ES-CH (exper)**	**ES-CH (cont)**	**CH-ES (exper)**	**CH-ES (cont)**
[Retra]	2			
[Tradu]	1		6	3
[Infer]	17	14	1	
[Alter]	2	1	2	1
[Ada]	2	1	3	2
[Apro]	6	2	36	14
[Supo]	3	5	1	

[Omi]	2	1	12	6
[Nore]	1	1		1
[Trans]	1		10	7
[Comp]	1		6	4
[Subs]	1			
[Adi]		1	1	
[Anti]		1		
[Expli]			2	3
TOTAL	39	27	80	41

Los tipos de estrategias utilizadas por los dos grupos es de 14 y 13, respectivamente. Las estrategias utilizadas exclusivamente por el primer grupo incluyen el retraso y la sustitución, mientras que la anticipación es exclusiva del segundo grupo, lo cual no refleja una gran diferencia.

En segundo lugar, existe una gran diferencia en cuanto a la cantidad de estrategias aplicadas: el grupo experimental acumula 119 usos de estrategias en ambas direcciones de interpretación, en comparación con 68 del grupo de control, lo que representa una diferencia de 51 usos, equivalente al 75 % del total de estrategias empleadas por el grupo de control. En cuanto a las estrategias compartidas por ambos grupos, el grupo experimental utiliza en la mayoría de los casos más estrategias que el grupo de control, con tres excepciones: la suposición, la no reparación de la información a menos que sea crítica y la explicitación, donde el segundo grupo las emplea una vez más.

4.7.1.2. Recopilación de los problemas

Recogimos un total de 464 comentarios sobre problemas de interpretación en los informes, distribuidos equitativamente entre las dos direcciones de interpretación, con 232 comentarios en cada una. Este número representa el 62,9 %

del total de reflexiones, lo que indica que esta noción concentra la mayor atención en comparación con las otras dos.

Tabla 51. Cuantificación de los problemas de interpretación en la prueba definitiva

Problemas de interpretación (Arumí Ribas, 2012)	**ES-CN**	**CN-ES**	**TOTAL**
Escucha y comprensión	81	3	84
Falta de comprensión del discurso original	92	6	98
Cifras			
Velocidad de habla del discurso original	5	1	6
Densidad de información		2	2
Falta de práctica			
Falta de sentido común			
Desconocimiento del tema	4	1	5
Problema de sonido			
Lentitud del discurso original		3	3
Falta de atención/concentración	8		8
Toma de notas	18	11	29
Cifras		2	2
Velocidad de habla del discurso original	1		1
Densidad de información	1		1
Falta de práctica	1		1
Decodificación de notas	2	4	6
Fallo en la comprensión de las propias notas	3	8	11
Falta de velocidad de restitución			
Falta de conectores			
Uso excesivo de conectores			
Notas confusas			
Problemas de memoria	3	4	7

Expresión y reformulación	1	1	2
Nerviosismo	1	3	4
Baja confianza			
Factores culturales			
Dificultad de expresarse debido a la transformación de estructuras del discurso original	1	18	19
Dificultad de expresarse debido a palabras o expresiones	10	165	175
Suma	232	232	464

Comenzamos con los problemas más recurrentes. En la dirección directa, el 81,9 % de los problemas en la fase de escucha y comprensión pertenecen a dos categorías: la de escucha y comprensión sin especificación (42,6 %) y la de falta de comprensión del discurso original (48,4 %). Los problemas de escucha y comprensión sin especificación se refieren a comentarios como “no escucho la parte”, “no la escucho con claridad” y “no capto las informaciones”, es decir, a aquellos generales que se centran exclusivamente en la escucha sin mencionar la comprensión, puesto que no existe una subcategoría diseñada específicamente para este tipo de problemas. En cambio, todos los problemas relacionados con la comprensión, incluidos comentarios como “no puedo comprender el mensaje original” y “lo escucho y entiendo erróneamente”, se clasifican en la segunda categoría, falta de comprensión del discurso original.

El primer problema impregna todo el discurso en español, ya que la mayoría de los estudiantes comentan que pierden la escucha de ciertas palabras concretas, palabras clave o conjunciones, e incluso, en algunos casos, pierden frases u oraciones completas. Solo en la primera oración, 12 estudiantes informan que pierden parte de la información, como “una idea poco atractiva” y “habitual”. Cuatro sujetos expresan que no son capaces de capturar la palabra “revuelo”.

Para cada una de las siguientes palabras, tres participantes identifican este problema: "bolsillo" en la frase "no solo se traduce en el bolsillo de los usuarios" y "estirar" en "estirarnos un poco la pierna", a pesar de que la expresión "estirar las piernas" estaba incluida en la lista de términos explicados. Problemas similares relacionados con las siguientes expresiones aparecen dos veces: "empresas" en las frases "empezaron a crearse las empresas de vehículos compartidos" y "estas empresas de autobuses se han visto muy perjudicadas", "en muchas ocasiones", los verbos en las frases "la nueva forma de transporte ha transformado", "varios estudios corroboran que", "se oponen a la práctica de coche compartido", "el número de usuarios de autobuses ha disminuido", así como el gerundio inicial de "conversando y conociendo a gente nueva".

El segundo tipo de problema más mencionado, el de comprensión, surge en casi todas las unidades de sentido (28 de 31) del discurso en español. Por ejemplo, la frase "tanto para viajes periódicos como para trayectos puntuales" causa problemas de comprensión a nueve estudiantes, mientras que la idea "básicamente implica que los gastos de viaje serán divididos en partes iguales entre todos los ocupantes del vehículo, el conductor y los pasajeros" resulta problemática para cinco personas, quienes encuentran dificultades con palabras como "gasto", "dividido" y "ocupante". Las frases que más frecuentemente presentan problemas de comprensión son: cuatro problemas relacionados con la palabra "gasolina" en la frase "si se tiene en cuenta el precio cada vez más alto de gasolina", dos problemas en la comprensión de la palabra "comodidad" como "comunidad" en la frase "la tercera ventaja es la comodidad" y con "descanso" en "se pueden hacer descansos durante el trayecto" y la falta de comprensión de las palabras "colectivo" de "hay ciertos grupos o colectivos" y "a bordo" de "cuentan con pantallas y WIFI a bordo". Además, algunas frases complejas generan tanto problemas de pérdida en la escucha como de falta de comprensión. Por ejemplo, ocho sujetos no conocen el significado de "revuelo", cuatro desconocen el significado de "bolsillo" y dos tienen dificultades con los verbos "corroborar" y "oponerse".

Además, los nueve problemas de estos dos tipos en la dirección inversa reflejan que, aunque el idioma de origen sea su lengua A, los estudiantes ocasionalmente incurren en problemas de laguna de escucha y falta de comprensión.

En la dirección inversa, el 81 % de los problemas se encuentran en la fase de expresión y reformulación, de los cuales la mayoría (88,3 %) corresponde a dificultades para expresarse adecuadamente. Por un lado, se mencionan 23 problemas generales, que incluyen la falta de comprensión de nombres propios, la escasez de vocabulario en español, la carencia de expresiones equivalentes y la interferencia de términos en inglés, así como la dificultad para elegir verbos adecuados. Un ejemplo de interferencia con expresiones en inglés lo presentan dos participantes, que solo recuerdan la palabra "*report*" al interpretar la palabra "*报告*" (informe) en la frase "*全球经济报告*" (el informe sobre la economía global), mientras que otros dos no recuerdan el nombre en español de "*南非*" (Sudáfrica) porque solo piensan en su nombre en inglés.

Por otro lado, al considerar los problemas específicos vinculados con palabras concretas, se enumeran aquellas que aparecen más de dos veces en los informes, junto con sus correspondientes traducciones, categorías y cantidad de apariciones. Estos detalles se pueden observar más detenidamente en la tabla que sigue.

Tabla 52. Palabras específicas y problemas de interpretación relacionados

Palabra original	**Traducción**	**Categoría gramatical**	**Número de problemas relacionados**
领头羊	Líder/dirigente	n.	9
20 国集团	G20/Grupo de 20	n.	8
多层次	Multinivel	n.	8
报告	Informe	n.	6

接任	Asumir	v.	6
主席国	Presidencia	n.	6
首字母	Sigla	n.	5
外长	Ministro exterior/ministro de asuntos exteriores/canciller	n.	5
会晤	Reunión/conferencia/congreso/cumbre	n.	5
机制	Mecanismo	n.	4
多极化	Multipolar/multilateralismo	adj./n.	4
不成熟	Inmadurez/inmaduro	n./adj.	4
务实	Pragmático/pragmatismo	adj./n.	4
展望	Mirar/perspectiva	v./n.	4
共赢	Ganancia compartida	n.	4
协商	Negociación/consulta/negociar	n./v.	3
第九	Noveno	adj.	3
禀赋	Dotación/talento	n.	3
增长源	Fuente de crecimiento	n.	3
挑战	Desafío	n.	3
金融	Finanzas/financiero	n./adj.	3
话语权	Voz/poder del habla	n.	3
最上层...中间...其次...	Al nivel superior…al nivel mediano…así como…	frase	3
秉持	Adherirse/persistir	v.	3
概念	Concepto/noción	n.	2
潜力	Potencial	n.	2
新兴国家	País emergente	n.	2
带动	Impulsar/promover	v.	2
财政	Fiscal/financiero/finanzas	adj./n.	2
包容	Tolerancia	n.	2

十年	Década/diez años	n.	2
经济伙伴关系	Asociación económica/socios económicos	n.	2

En primer lugar, entre las 32 expresiones analizadas, se observa que 27 pertenecen al grupo de sustantivos o tienen al menos una opción que pertenece a este grupo, seis son adjetivos, de los cuales cinco son intercambiables con otras categorías como verbos y nombres, cinco son verbos y uno es una frase. En segundo lugar, la suma de estos problemas representa el 75,8 % de la categoría de dificultad para expresarse por palabras o expresiones, lo que indica que los participantes suelen encontrarse con problemas en las mismas posiciones. En tercer lugar, según sus comentarios, se pueden identificar las causas principales de estos problemas. Primero, es difícil entender el sentido de expresiones menos comunes en chino como "*禀赋*" (talento), "*增长源*" (fuente de crecimiento), "*秉持*" (mantener), etc. Segundo, los estudiantes no están familiarizados con los equivalentes en español de ciertos nombres propios, como "G20", "*主席国*" (presidencia), "*首字母*" (siglas), "*外长*" (ministro de Asuntos Exteriores), "*多极化*" (multipolaridad), "*共赢*" (ganancia compartida), "*金融*" (finanzas), "*话语权*" (voz), "*新兴国家*" (países emergentes), "*财政*" (finanzas) y "*经济伙伴关系*" (asociación económica). Tercero, algunos vocablos que conocen originalmente, como "*会晤*" (reunión), "*不成熟*" (inmadurez), "*挑战*" (desafío), "*概念*" (concepto), "*潜力*" (potencial), "*带动*" (impulsar) y "*十年*" (década), de repente se les escapan en la práctica.

Además, nos gustaría detallar los problemas que encabezan la lista. Los problemas más frecuentes surgen con la palabra "*领头羊*" (líder), y todos los nueve estudiantes manifiestan que no conocen o no recuerdan su expresión correspondiente en español. Los problemas relacionados con "*20 国集团*" (G20) y "*多层次*" (multinivel), que ocupan el segundo lugar, provienen del desconocimiento de este foro de cooperación económica global y su nombre

oficial en español, así como del desconocimiento del equivalente en la lengua meta. Los problemas con "*报告*" (informe), "*接任*" (reasumir) y "*主席国*" (presidencia), que aparecen seis veces, se muestran en comentarios similares: coinciden en que no recuerdan la palabra "informe" y no conocen las expresiones correspondientes para "reasumir" y "presidencia".

A continuación, haremos un resumen de las reflexiones sobre los problemas restantes con menos frecuencia. En la fase inicial de escucha y comprensión, persisten problemas causados por la alta velocidad, la alta densidad y la longitud excesiva de la información, el desconocimiento del tema y la falta de atención o concentración. Los problemas relacionados con la densidad y la longitud aparecen exclusivamente en la dirección inversa, mientras que los relacionados con la atención surgen solo en la dirección directa.

Primero, la alta velocidad provoca que se omitan algunas partes y solo se capten palabras clave, lo que impide entender el significado completo. Segundo, la alta densidad y la longitud excesiva de la información requieren mucha atención, lo que dificulta la comprensión completa del sentido y la estructura del discurso original. Tercero, en cuanto a los temas desconocidos, en el discurso en español, dos estudiantes mencionan que olvidan los términos presentados antes de la prueba, y dos no están familiarizados con el tema del texto, una de los cuales destaca especialmente la parte relacionada con políticas empresariales, que realmente no comprende. En el discurso en chino, una estudiante señala que, debido a una comprensión parcial del tema de los países BRICS, no se dio cuenta de que esta abreviatura había cambiado al añadir la letra "S", lo que le confundió al escuchar las dos abreviaturas. Cuarto, dos estudiantes presentan problemas de concentración: uno de ellos considera que la razón es que necesita tiempo para adaptarse al inicio de la prueba. Otros cinco estudiantes indican que su atención se desvía durante el proceso debido a palabras específicas, lo que les hace perder información importante. Además, un estudiante menciona que se ve afectado por

el volumen alto de la interpretación del compañero a su lado, lo que le impide concentrarse en su propia producción.

En la segunda fase, la de toma de notas, surgen un total de 30 problemas generales en ambas direcciones. Más de la mitad, 17 comentarios, revelan que no han anotado ciertas palabras, expresiones o la lógica de la oración. Cinco comentarios muestran que, para los participantes, la toma de notas requiere tiempo y esfuerzo, y que pueden quedarse atascados en determinadas palabras, como una estudiante que informa que, de repente, no pudo recordar la ortografía de "vehículo". En cuatro comentarios sobresale el desorden en las notas, lo que dificulta capturar la lógica del discurso original. Especialmente en la dirección inversa, dos estudiantes intentan usar expresiones, símbolos y el orden de la lengua meta (español) en sus notas, pero se encuentran con problemas al colocar los distintos componentes de las oraciones. Además, una participante menciona su excesiva dependencia de la toma de notas en lugar de la memoria. Aparte de los problemas generales, cinco reflexiones se refieren a problemas específicos como cifras (exclusivos en la dirección inversa), y velocidad de habla, densidad de información y falta de práctica (exclusivos en la dirección directa). Cabe mencionar un comentario sobre este último problema, en el que una participante cree que su toma de notas todavía se asemeja a un dictado y dista mucho de implementar un sistema simplificado.

En la tercera fase, la decodificación de notas, tanto en la interpretación directa como en la inversa, las reflexiones se concentran en tres problemas: el problema general de decodificación, problemas específicos relacionados con la comprensión de sus propias notas y con la memoria. Entre estos, la palabra "decodificación" se menciona en seis comentarios extraídos de informes de cinco participantes de la acción pedagógica adicional. En cuanto al problema general, cinco comentarios coinciden en que los participantes realizaron correctamente las dos fases anteriores, pero al decodificar las notas, detectaron ambigüedades en la lógica, pausas en ciertas palabras u omisiones inconscientes.

Una participante describe que escribe todas las notas en el idioma de origen, lo que aumenta la dificultad de la decodificación porque necesita convertirlas al idioma de destino. En relación con el problema específico de comprensión, cinco participantes mencionan que leen incorrectamente las notas que tomaron, incluidos símbolos y abreviaturas; una de ellas destaca que los nervios influyeron en su desempeño. Otras cuatro, debido a que sus notas resultaron demasiado vagas o densas, no lograron entenderlas. En cuanto al problema de memoria, la falta de recuerdo de ciertos segmentos del texto causa problemas a cinco participantes, mientras que a dos les afecta la memoria en general.

En la última fase, la de expresión y reformulación, además de la dificultad para expresarse por palabras o expresiones, se identifican tres problemas: el problema general de expresión y reformulación, y dos problemas específicos relacionados con los nervios y la dificultad de expresarse al transformar las estructuras del discurso original. La aparición de este problema general se debe a reflexiones ambiguas de dos estudiantes que solo mencionan que se atascan en esta fase y que no son capaces de realizar la reformulación. Al hablar del problema de nervios, los comentarios incluyen esta palabra clave “nervioso”, junto con otras ideas como “el tiempo apremia y no deja suficiente tiempo para que el intérprete reaccione”. En cuanto al último problema, relacionado con la transformación de estructuras, aparte de una participante que comenta que “con oraciones largas y estructuras complejas en español, lleva tiempo responder e interpretar”, los problemas de otros estudiantes se refieren exclusivamente a la dirección inversa. Si resumimos sus pensamientos, se puede concluir que estos problemas derivan principalmente de la gran diferencia entre las estructuras del chino y del español, lo que requiere un mayor esfuerzo y tiempo para realizar la transformación. Más específicamente, tres estudiantes afirman que las estructuras son “confusas”, cuatro dicen que las oraciones del discurso original son demasiado largas, especialmente las partes atributivas, dos consideran laboriosa la transformación de estructuras lógicas complejas, una no sabe dónde

colocar algunos elementos del texto original, otra dedica mucho tiempo a transformar estructuras relacionadas con la información numérica, y uno confiesa que la estructura en la lengua meta se ve influenciada por la del idioma de origen, es decir, no se completa la desverbalización.

Aparte de estos, hay problemas que ningún participante refleja, como cifras, falta de práctica y de sentido común, problema de sonido en la primera fase, falta de velocidad de restitución y conectores, uso excesivo de conectores, notas confusas de la tercera fase, así como baja confianza y factores culturales de la última fase.

A continuación, analizamos los detalles específicos de la aparición de problemas en los dos grupos.

Tabla 53. Cuantificación de problemas en ambos grupos de la prueba definitiva

Problemas	**ES-CN (exper)**	**ES-CN (cont)**	**CN-ES (exper)**	**CN-ES (cont)**
[EC]	47	34	2	1
[EC-Comp]	58	34	6	
[EC-Velo]	2	3	1	
[EC-Densi]			2	
[EC-Tema]	1	3		1
[EC-Lenti]				3
[EC-Aten]	3	5		
[TO]	10	8	6	5
[TO-Núm]			1	1
[TO-Velo]	1			
[TO-Densi]		1		
[TO-Pra]		1		
[DE]	1	1	2	2
[DE-Comp]	3		8	
[DE-Memo]	2	1	3	1

[ER]	1			1
[ER-Nervio]		1	3	
[ER-Estru]	1		10	8
[ER-Expre]	7	3	88	77
TOTAL	137	95	132	100

Es evidente que el grupo experimental reflexiona sobre más problemas que el grupo de control, con una diferencia total de 74 problemas. En la mayoría de las subcategorías, el número de problemas detectados por el primer grupo supera al del segundo. Sin embargo, el grupo de control ha detectado más problemas en cinco subcategorías específicas: desconocimiento del tema, lentitud del discurso original y falta de atención o concentración en la fase de escucha y comprensión, así como densidad de información y falta de práctica en la fase de toma de notas. Por lo demás, la distribución de los problemas en los dos grupos es equivalente, es decir, independientemente de que se haya recibido o no acción pedagógica adicional, son casi las mismas las categorías con mayor y menor frecuencia de aparición.

4.7.1.3. Recopilación de los errores sobre los que los participantes reflexionan

Hemos recopilado un total de 70 errores de interpretación mencionados en los informes, siendo esta la categoría con menos comentarios, y entre las subcategorías, las de omisiones, falsos sentidos o contrasentidos y errores léxicos desempeñan un rol predominante en términos de cantidad. En términos relativos, es menor la cifra de errores de adiciones, falta de coherencia y lógica, los gramaticales, los fonológicos y prosódicos, falsos comienzos y muletillas excesivas, así como pausas silenciosas de más de tres segundos. Al mismo tiempo, no se mencionan cinco tipos de errores en ningún informe retrospectivo: frases inacabadas, errores morfosintácticos y semánticos, interferencias del

discurso original y registro inadecuado. Sin embargo, según nuestra observación, más estudiantes cometen estos errores sin mencionarlos, como el uso de muletillas y repeticiones inconscientes, pausas, y oraciones inacabadas.

Entre las subcategorías sobre las que sí reflexionan los participantes, se distribuyen los errores de manera básicamente equitativa en ambas direcciones en tres de ellas con omisiones, falsos sentidos y contrasentidos y falta de coherencia y lógica. No obstante, en otras subcategorías, los errores en una dirección de interpretación suelen ser mucho más numerosos que en la otra. Las adiciones, falsos comienzos y muletillas excesivas se encuentran únicamente en la dirección directa, mientras que los errores gramaticales, fonológicos y prosódicos y pausas silenciosas, exclusivamente en la dirección inversa, y los errores léxicos se cometen cinco veces más en la dirección inversa que en la dirección directa. Como consecuencia, el número total de errores detectados en la dirección inversa también es mayor que en la dirección directa. Los datos se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 54. Cuantificación de errores de interpretación en la prueba definitiva

Errores de interpretación	**ES-CN**	**CN-ES**	**TOTAL**
Omisiones	10	12	22
Adiciones	4		4
Falsos sentidos y contrasentidos	9	8	17
Falta de coherencia y lógica	2	3	5
Frases inacabadas			
Errores gramaticales		7	7
Errores léxicos	2	10	12
Errores morfosintácticos			
Errores semánticos			
Errores fonológicos y prosódicos		1	1
Falso comienzo y muletillas excesivas	1		1

Interferencias del discurso original			
Registro inadecuado			
Pausas silenciosas (más de tres segundos)		1	1
Suma	28	42	70

Continuamos con las descripciones más detalladas de las reflexiones sobre errores. Primero, al mencionar el error de omisión, casi todos se limitan a señalar los errores cometidos, como "no he interpretado completamente la oración", "he perdido u omitido ciertas palabras y frases" y "no he mencionado la información original". En la dirección directa, solamente una estudiante menciona la incomprensibilidad de la frase "tanto para viajes periódicos como para trayectos puntuales" como la razón de la omisión de la misma parte. En la dirección inversa, solamente dos estudiantes describen brevemente el motivo de su error y, coincidentemente, las razones de sus errores son similares: la interpretación de otras informaciones adyacentes les confundió. Como resultado, uno omite la frase "*首次*" (primero/primera) y la otra, "*BRIC 也就因此变成了 BRICS*" (BRIC se convierte en BRICS). Asimismo, en esta dirección, varios estudiantes comparten el mismo error en la misma posición. Dos personas omiten la parte "*英文名称*" (nombres en inglés) en la frase "*由巴西、俄罗斯、印度、中国的英文名称首字母组合而成*" (compuesto por las siglas de los nombres en inglés de Brasil, Rusia, India y China), mientras que otras dos cometen este error en la frase "*合作始于 2006 年*" (la cooperación comenzó en 2006).

Respecto al error de adición, tres comentarios se limitan a señalar el error en sí: como "la frase de 'la calidad del aire' que he añadido es información redundante", "he agregado la frase de 'en términos de tiempo, espacio y actividades'", y "se ha repetido de forma redundante la frase 'es cierto que' en la lengua de llegada". Solo una participante explica que su error, al añadir la expresión "trayecto regular", se originó por el desconocimiento del tema y la dependencia de la terminología.

En cuanto al error de falsos sentidos y contrasentidos, los participantes suelen reflexionar diciendo “he interpretado erróneamente A como B” y algunos incluyen las razones, la mayoría de las cuales se clasifican como problemas de interpretación. En la dirección directa, debido a la falta de escucha y comprensión entre otros, se producen errores como interpretar “hace unos años” como “en los últimos años” y “vehículos compartidos” como “bicicletas compartidas”. El error más frecuente (siete entre ocho) en la dirección inversa es la confusión entre las dos abreviaturas BRIC y BRICS. Antes de que en el discurso se explique la expansión de esta organización internacional y el ajuste sucesivo de su nombre, siete estudiantes no se dieron cuenta de que estaban utilizando incorrectamente el nombre BRICS en lugar de BRIC para referirse a los cuatro países miembros, sin incluir Sudáfrica.

Sobre los errores de falta de coherencia y lógica, tres de los participantes no reflexionan sobre las causas de sus errores y simplemente describen sus errores como “falta de lógica”. Aparte, una muestra el detalle del error como “interpretar el potencial de desarrollo económico como un componente paralelo de los mercados emergentes” en la frase “para indicar los países siendo emergentes nuevos que tienen la potencia en el desarrollo de economía”. Otra explica que el error se origina del juicio lógico erróneo en la parte anterior.

Entre los errores gramaticales en la interpretación inversa, cuatro especifican aspectos como la elección de tiempos verbales y el número singular y plural de las palabras y tres solo dicen “he cometido un error de gramática”.

En lo que se refiere a los errores léxicos, en la dirección directa, una participante analiza que la comprensión errónea del sentido de la palabra “fenómeno” le hace interpretarla como “medio ambiente”, mientras que otra analiza que la anotación equívoca de “personalidad de pasajero” como “persona” da lugar a la interpretación equívoca de “número de pasajero”. Mientras tanto, los errores en la dirección inversa se deben a elecciones incorrectas de

expresiones en español, como usar "aparecer" en lugar de "plantear" para "*提出*" (plantear), "visita" en lugar de "reunión" para "*会晤*" (reunión), "organismo" en lugar de "mecanismo" para "*机制*" (mecanismo), "especie" en lugar de "superficie" para "*面积*" (superficie), "principio" en lugar de "espíritu" para "*精神*" (espíritu) y "global" en lugar de "globalizada" para "*全球化*" (globalizada).

La misma participante indicó sus errores fonológicos y prosódicos y de pausas silenciosas al resumir su prestación en general en la tarea de la interpretación inversa. Consideró que su producción es ambigua, poco clara y lenta con pausas y repeticiones de expresiones inciertas.

Por último, acerca de falsos comienzos y muletillas excesivas, al interpretar el texto en español, una participante añade constantemente la muletilla "*然后*" (entonces).

A continuación, se presenta una tabla que muestra la comparación de la cantidad de errores sobre los que han reflexionado los dos grupos.

Tabla 55. Comparación de número de errores entre ambos grupos de la prueba definitiva

Errores	**ES-CN (exper)**	**ES-CN (cont)**	**CN-ES (exper)**	**CN-ES (cont)**
Omisiones	9	1	8	4
Adiciones	4			
Falsos sentidos y contrasentidos	7	2	6	2
Falta de coherencia y lógica	2		1	2
Errores gramaticales			5	2
Errores léxicos	1	1	6	4
Errores fonológicos y prosódicos			1	
Falso comienzo y muletillas excesivas	1			

Pausas silenciosas (más de tres segundos)			1	
Suma	24	4	28	14

Observamos que las alumnas del grupo experimental reflexionan sobre cuatro tipos de errores: adiciones, errores fonológicos y prosódicos, falsos comienzos y muletillas excesivas, así como pausas silenciosas, mientras que el resto de los errores se presentan en los informes de ambos grupos. Esto revela que el grupo experimental tiene la capacidad de explorar y explicar de manera más integral los errores de diferentes tipos.

La frecuencia con la que el grupo experimental reflexiona sobre sus errores es mayor en ambas direcciones en comparación con el grupo de control, con una diferencia respectiva de 20 y 14. Además, en las subcategorías, el grupo experimental también tiende a identificar más errores que en algunos casos llegan a alcanzar una gran diferencia entre combinaciones, como los errores de omisiones en la interpretación directa (9:1).

4.7.1.4. Recopilación de las reflexiones sobre las interacciones de los tres fenómenos

A diferencia de la prueba exploratoria, en la que los participantes suelen reflexionar sobre un concepto individualmente sin vincularlo a otros, en la prueba definitiva llama la atención la aparición frecuente de reflexiones combinadas entre problemas y estrategias, así como entre problemas y errores. Por ello, hemos resumido las reflexiones que abordan simultáneamente problemas y estrategias, o problemas (o estrategias) y errores, y hemos obtenido los datos que presentamos a continuación.

Considerando las diferencias en el uso de estrategias para las distintas direcciones de interpretación, contamos los casos de problemas-estrategias por

separado en ambas direcciones. En ellos observamos varias estrategias empleadas, incluidas la inferencia, aproximación, suposición, omisión y traducción palabra por palabra.

En la dirección directa, casi todos los problemas pendientes de solucionar pertenecen a la fase de escucha y comprensión, con una única excepción: un problema de la fase de expresión y reformulación, la dificultad para expresarse debido a palabras o expresiones se resuelve mediante la estrategia de traducción palabra por palabra. Aparte de esto, de los 38 problemas de la primera fase de producción de la interpretación, la mayoría de los cuales pertenecen a las categorías generales de escucha y comprensión y de falta de comprensión del discurso original, se recurrió al uso de seis estrategias como solución.

La estrategia de inferencia es la más utilizada para resolver 24 problemas, pertenecientes a las dos categorías mencionadas y a la de atención y concentración, lo que es consistente con los resultados de la investigación en la sección anterior sobre estrategias. Le sigue de cerca la estrategia de aproximación, dirigida a resolver cinco problemas, y la estrategia de suposición, que se emplea en cuatro problemas. Lo que estas tres estrategias tienen en común es que el intérprete, dependiendo de sus conocimientos previos generales y específicos y del contexto, debe realizar ciertas anticipaciones.

El resto de estrategias utilizadas, como la omisión (usada en tres problemas), la traducción palabra por palabra ya mencionada, la sustitución y la no reparación de la información menos crítica (cada una dirigida a un problema), parecen requerir menos especulaciones que las anteriores y suelen limitarse a remediar la prestación, en lugar de mejorarla.

En la dirección inversa, casi todos los problemas (65 de 69) que se relacionan con estrategias tienen que ver con el problema de la dificultad de expresarse debido a palabras o expresiones de la última fase de expresión y reformulación. La estrategia de aproximación, es decir, la utilización de las expresiones

aproximadas, se selecciona con mayor frecuencia, en 40 ocasiones para hacer frente a este problema, seguida por la omisión, la traducción palabra por palabra y la suposición que perjudican la exactitud de las informaciones en comparación con la aproximación. Las dos estrategias dedicadas a la transformación de estructuras, la transformación y la compresión, se aplican una vez respectivamente para solventar dicho problema de expresión. Entre el resto de los problemas surgidos, dos que pertenecen a las fases de escucha y comprensión, y expresión y reformulación, corresponden a las estrategias de omisión y transformación, uno a la toma de notas, a la omisión igualmente, y uno a la decodificación de las notas, a la transformación. Es decir, estas dos estrategias se dedican a resolver los problemas de las primeras tres fases de la interpretación inversa.

En la siguiente tabla se presentan los problemas, cuyo número de apariciones se indica entre paréntesis, y las estrategias que se utilizan para resolverlos.

Tabla 56. Interacciones entre problemas surgidos y estrategias utilizadas en las reflexiones

Problemas	**Estrategias**
Interpretación directa	
[EC-Comp] (13), [EC] (10), [EC-Aten] (1)	Inferencia
[EC] (2), [EC-Comp] (3)	Aproximación
[EC] (4)	Suposición
[EC-Comp] (2), [EC] (1)	Omisión
[ER-Expre] (1)	Traducción palabra por palabra
[EC-Comp] (1)	Sustitución
[EC] (1)	No reparación de la información a menos que sea crítica
Interpretación inversa	
[ER-Expre] (40)	Aproximación
[ER-Expre] (14), [TO] (1), [EC-Lenti] (1)	Omisión

[ER-Expre] (8)	Traducción palabra por palabra
[DE-Memo] (1), [ER-Expre] (1)	Transformación
[ER-Expre] (1)	Suposición
[EC-Comp] (1)	Inferencia
[ER-Expre] (1)	Compresión

A continuación, la Tabla 57 compara el uso de diferentes estrategias para hacer frente a los problemas de interpretación sobre los que han reflexionado los dos grupos de prueba, detallando las diferencias observadas en este aspecto.

Tabla 57. Comparación de las interacciones entre estrategias y problemas en las reflexiones de los dos grupos

Estrategias	**Problemas del grupo experimental**	**Problemas del grupo de control**
Inferencia	13	11
Aproximación	33	12
Suposición	2	3
Omisión	13	6
Traducción palabra por palabra	7	2
Sustitución	1	
No reparación de la información a menos que sea crítica		1
Transformación	1	1
Compresión	1	
TOTAL	71	36

En primer lugar, las interacciones sobre las que reflexiona el grupo experimental alcanzan casi el doble de las del grupo de control, lo que sugiere una relación positiva entre la acción pedagógica adicional y las reflexiones sobre interacciones entre estrategias y problemas. En segundo lugar, la mayor

diferencia se encuentra en el uso de la estrategia de aproximación: el grupo experimental la utiliza para resolver 33 problemas, mientras que el grupo de control la emplea en 12 casos.

Además, según las reflexiones, se puede detectar que algunos errores, e incluso la utilización fallida de estrategias, podrían originarse a partir de problemas de interpretación. La siguiente tabla ilustra las relaciones entre los problemas (con el número de ocurrencias indicado entre paréntesis), el fallo en el uso de estrategias y los errores cometidos.

Tabla 58. Interacciones entre problemas surgidos, estrategias fallidas y errores en las reflexiones

Problemas/Estrategia	**Errores**
[EC] (1), [EC-Comp] (2), [ER-Nervio] (1), [ER-Expre] (1)	Falsos Sentidos/Contrasentidos
[ER-Expre] (1)	Errores gramaticales
[TO] (2)	Errores léxicos
[EC] (1)	Falta de coherencia y lógica
[ER-Expre] (2)	Omisión
[EC-Tema] (1)	Adición
Fallo en el uso de estrategia de suposición (1)	Falsos Sentidos/Contrasentidos

Los problemas abordados provienen de las tres fases de escucha y comprensión (cinco problemas), la de toma de notas (dos problemas) y la de expresión y reformulación (cinco problemas). Los problemas de la primera fase desencadenan errores de falsos sentidos/contrasentidos, adición, así como falta de coherencia y lógica. Los problemas de la segunda fase, la de toma de notas, generan errores léxicos. Los problemas de la última fase provocan no solo falsos sentidos/contrasentidos y omisión, sino también los gramaticales. Además, un participante menciona especialmente el vínculo entre el uso inadecuado de la estrategia de suposición y el error cometido de falsos sentidos/contrasentidos.

En resumen, los problemas no resueltos en distintas fases y el uso incorrecto de estrategias pueden conducir a diversos errores. A continuación, realizamos comparaciones de estas interacciones entre los dos grupos.

Tabla 59. Comparación de las interacciones entre estrategias, problemas y errores en las reflexiones de los dos grupos

Errores	**Problemas/estrategias del grupo experimental**	**Problemas del grupo de control**
Falsos Sentidos/Contrasentidos	4	1
Errores gramaticales	0	1
Errores léxicos	1	1
Falta de coherencia y lógica	1	0
Omisión	2	0
Adición	1	0
Suma	9	3

El número total de reflexiones sobre las interacciones entre problema y estrategia en el grupo experimental sigue superando al del grupo de control. Además, la única respuesta sobre el fallo en el uso de estrategias y el error de falso sentido también proviene del grupo experimental. Esto constituye otra prueba favorable de la correlación positiva entre la acción pedagógica adicional y la reflexión sobre las interacciones entre estos tres fenómenos. En segundo lugar, las reflexiones del grupo experimental, con descripciones más claras y detalladas, abarcan más categorías de errores (5:3), de manera más completa que el grupo de control.

4.7.1.5. Análisis de los informes retrospectivos orales

4.7.1.5.1. Situación general

En primer lugar, al comparar los comentarios del grupo experimental y el de control, es evidente la superioridad numérica del primer grupo sobre el segundo, sobre todo acerca de las estrategias sobre las que reflexionan en la dirección inversa. Esto puede indicar que hay una incidencia de la acción pedagógica adicional, en la que no solo explicamos los tres fenómenos con detalle, sino que también las participantes tienen que realizar la tarea de grabación de informes retrospectivos varias veces (incluidas la reflexión sobre un concepto individual y la reflexión mixta de todos los tres fenómenos). Los estudiantes del grupo de control, en cambio, no están informados de los fenómenos explícitamente en clase, ni realizan el proceso de grabación de informes.

Por lo tanto, las participantes del grupo experimental parecen ser más conscientes de la aparición de los tres fenómenos en la interpretación. En otras palabras, cuentan con una mejor capacidad para entender y detectar las decisiones conscientes que toman, los obstáculos y los errores durante el proceso de interpretación. Al mismo tiempo, los sujetos del grupo experimental se han vuelto más competentes a la hora de completar la tarea de reflexión sobre sus propias prestaciones. Además, según la comparación de los datos de los dos grupos, es posible que, a partir de la formación adicional, las estudiantes del grupo experimental sean capaces de utilizar más estrategias en el proceso de interpretación, sobre todo en la dirección inversa, posiblemente debido a que tienen menor dificultad de escucha y comprensión en lengua A y pueden dedicar más recursos a la fase de producción y así aprovechar con mayor frecuencia las estrategias de interpretación adquiridas en la acción pedagógica adicional y su posterior reflexión. Sin embargo, también se detectan más reflexiones sobre problemas y errores en el grupo experimental, lo que permite deducir que existe una comprensión más integral y profunda de estos dos fenómenos y por lo tanto una mejor capacidad de detección y conocimiento de ellos.

En segundo lugar, de los 738 comentarios en total, los comentarios inválidos representan un 2,7 %, lo cual refleja una alta eficiencia en la recogida de comentarios. Mientras tanto, el hecho de que los problemas estén presentes en 464 comentarios (62,9 % del total), las estrategias en 187 comentarios (25,3 %) y los errores en 69 comentarios (9,3 %), implicaría una atención centrada en los problemas que son más frecuentes en la reflexión. Es decir, los estudiantes prestan más atención a los obstáculos encontrados en el proceso de interpretación en lugar de en las estrategias como resoluciones o medidas de mejora y los errores como resultados del proceso de interpretación. Esta menor frecuencia en mencionar estrategias y errores se debería a tres factores: la falta de conciencia sobre su importancia, el desconocimiento de los mismos o, en el caso de los errores, la resistencia a exponer las deficiencias personales. Esta mayor concentración en problemas coincide con los resultados de la prueba exploratoria, lo cual aumenta la fiabilidad de la conclusión.

Además, el predominio de las reflexiones sobre los problemas en contraste con la atención escasa a los estrategias y errores, refleja una debilidad clave de la escasa concienciación sobre estos dos últimos aspectos de los participantes. Dicha conclusión ofrece valiosas indicaciones para la futura mejora de la didáctica de la interpretación.

En tercer lugar, la mayor cantidad de reflexiones en la dirección inversa puede interpretarse como que, para los estudiantes, es relativamente menos arduo interpretar de su lengua A, lo que les deja más energía para dedicarse a pensar e implementar estrategias. También el resultado coincide con lo observado por Lambert (1978) y Al-Salman y Al-Khanji (2002: 620), quienes también detectan un mayor dominio de estrategias y una mejor prestación en la interpretación al idioma B. Además, en contraste con la interpretación desde la segunda lengua cuyo obstáculo principal, la incomprensión del discurso original, puede abortar el proceso en su fase inicial de escucha y comprensión, en la dirección inversa se detecta una gama más diversa de problemas, que se manifiestan durante las

fases posteriores del proceso de interpretación, incluidas la toma de notas, la decodificación de notas y la expresión y reformulación, lo que a su vez genera una mayor variedad de errores.

4.7.1.5.2. Los tres fenómenos

(1) Estrategias utilizadas

En lo que se refiere a las estrategias de interpretación, tenemos, en primer lugar, las que se aplican principalmente a la mejora de la interpretación, y son la adaptación, la adición, la compresión, la traducción palabra por palabra, el retraso y la sustitución, y en segundo lugar, las que se emplean principalmente para la resolución de problemas, como la suposición, la no reparación de la información a menos que sea crítica, la aportación de una alternativa en una estructura paralela, la omisión, la transformación, la anticipación y la explicitación. Como se puede observar, el número de tipos de estrategias usadas para ambos propósitos es similar, si bien es mayor el número total de estrategias para el segundo propósito, que refleja una mayor necesidad de búsqueda de soluciones.

Segundo, el hecho de que las diferentes estrategias dispongan de una distribución diferente en las dos direcciones de interpretación corrobora la propuesta de que la direccionalidad afecta a la selección de estrategias y que los estudiantes optan por estrategias diferentes en cada una de las dos direcciones.

Mientras tanto, el uso de estrategias es mucho más frecuente en la dirección inversa que en la directa, hasta el punto de superar en un 83 % al registrado en la dirección directa. Suponíamos que se debe a una mayor dificultad y complejidad de la producción en la lengua B que requiere más apoyos estratégicos y a una mayor facilidad de la escucha y comprensión de la lengua A que reduce obstáculos. A continuación, nos proponemos analizar las estrategias usadas en cada una de las direcciones.

En la dirección directa, la estrategia sobre la que más reflexionan es la inferencia. Excepto tres referencias del uso de esta estrategia para la mejora de la producción (dos del grupo experimental y uno del grupo de control), las 28 menciones restantes sirven como medidas de remedio frente a los problemas de escucha y comprensión.

Entre las ocho referencias a la estrategia de aproximación, que ocupa el segundo puesto respecto al número de reflexiones en la misma dirección, la mencionan uniformemente como soluciones de problemas de escucha y comprensión (siete citas), y producción (solamente una cita). También se registran ocho veces reflexiones acerca de la estrategia de suposición, exclusivamente utilizada en esta dirección de interpretación, y la mayoría de ellos se plantean simultáneamente junto con los problemas de diferentes fases pendientes de resolverse.

Por lo tanto, se puede resumir que las estrategias dirigidas con mayor frecuencia a la interpretación directa se utilizan mayoritariamente para resolver problemas, principalmente en la fase de escucha y comprensión. Las tres categorías de estrategias compensatorias mencionadas, inferencia, aproximación y suposición, comparten el mismo objetivo de resolver la pérdida o la incertidumbre de las informaciones originales en la lengua B, y se usan a fin de garantizar la coherencia y fluidez de la interpretación cuando no son capaces de transmitir las informaciones de forma precisa y completa. Además, la utilización de estrategias depende de los conocimientos generales y especiales del ámbito del intérprete, el contexto in situ, las estructuras gramaticales, etc., y de la capacidad de respuesta y toma de decisión inmediata bajo presión y con flexibilidad.

En la dirección inversa, dentro de la estrategia de remedio, la aproximación es la más mencionada con un total de 50 apariciones en las reflexiones, superando por un margen amplio a las demás categorías. En más de 40 reflexiones concuerdan en referirse a los problemas que requieren esta estrategia para

solucionarlos, mientras que el resto de las reflexiones en que no se presentan problemas relacionados, se originan en el grupo de control. Es decir, el grupo experimental tiene mayor conciencia a la hora de relacionar las estrategias como soluciones con los problemas de interpretación. Más aún, el problema planteado en las reflexiones es uniforme: se trata del tipo de "la dificultad para expresarse por palabras o expresiones" de la fase de expresión y reformulación, en particular con verbos y sustantivos. Es decir, los participantes adoptan la estrategia de aproximación a fin de resolver específicamente este problema de expresión en español.

La omisión, la segunda estrategia sobre la que más reflexionan, también se emplea predominantemente como respuesta a problemas de interpretación (solo en una cita se alude a ella como recurso para mejorar la producción). En concreto, en 15 citas los participantes recurren a esta estrategia a causa de los problemas surgidos en la fase de expresión: el desconocimiento de cómo expresarse de manera apropiada en español. Mientras tanto, otras dos participantes la aplican en relación a los problemas surgidos en la fase de escucha y comprensión y de toma de notas: ante enumeraciones extensas, no son capaces de capturar o anotar todas las informaciones y no tienen otro remedio que suprimir parte de ellas.

La tercera estrategia más mencionada consiste en la transformación que se dirige con mayor frecuencia a la mejora de la calidad de producción con 13 citas (ocho del grupo experimental y cinco del grupo de control). En la mayoría de ellas se presenta que cambian la estructura u orden de las oraciones en español para adaptarse a las costumbres de expresión en este idioma. En el caso de otras cuatro referencias (dos de cada grupo) aprovechan la estrategia como soluciones a problemas de memoria en las fases de descodificación de notas y expresión y reformulación.

Así que, a diferencia de las estrategias que se dedican a solucionar los problemas de escucha y comprensión en la dirección directa, los participantes optan por estrategias principalmente a causa de los problemas de expresión y

reformulación en la dirección inversa, lo que refleja mayores dificultades en la interpretación inversa. Además, estas tres estrategias favorecen conjuntamente la fluidez en la interpretación adaptándose a las diferencias entre los dos idiomas cuando son incapaces de asegurar la precisión o seguir las estructuras originales del discurso. Este fenómeno, que se puede considerar como un compromiso estratégico, refleja que los participantes, al usar las estrategias, son conscientes de canalizar sus recursos mentales hacia una interpretación más aceptable con una continuidad discursiva natural cuando aparece la saturación cognitiva. En resumen, en la didáctica de las estrategias de interpretación debe ser un aspecto fundamental crear conciencia en los estudiantes de cuándo hay que sacrificar la precisión léxica y abandonar la estructura original para poder ofrecer una producción fluida y transformar esta reacción forzada en una decisión estratégica.

En suma, para ambas direcciones de interpretación, los estudiantes utilizan estrategias predominantemente con el objetivo de hacer frente a los problemas surgidos en el proceso de interpretación e intentar resolverlos y minimizar sus efectos negativos. En la dirección directa, se enfocan mayoritariamente a los problemas de escucha y comprensión del discurso en español, mientras que en la dirección inversa, prevalecen los de expresión y reformulación en español.

Según lo observado, podríamos inferir que la escucha, la comprensión, la expresión y la reformulación del español genera diversos problemas para los participantes de lengua A chino, quienes, independientemente de haber recibido la acción pedagógica adicional, se ven obligados a concentrar mayores esfuerzos en resolverlos mediante el empleo de diferentes estrategias. Asimismo, en la dirección inversa, donde la fase de escucha y comprensión no ocasiona demasiado problema, los participantes demuestran un uso notablemente más activo de estrategias, llegando a duplicar el volumen total del uso, en comparación con la dirección opuesta.

Seguidamente, realizamos una comparación entre los dos grupos. En primer lugar, los resultados revelan una marcada diferencia en la frecuencia total de la

reflexión sobre estrategias, mostrando una clara superioridad del grupo experimental. Esta no solo reside en que la cantidad total de estrategias sobre las que reflexiona este grupo supera en un 75 % el grupo de control, sino también en la mayor frecuencia en la mayoría de las categorías de estrategias. Cabe destacar el ejemplo del uso de aproximación en la dirección inversa, en que la cifra del grupo experimental alcanza 2,5 veces la del grupo de control. Al mismo tiempo, se observa una diferencia sutil entre ellos en lo que se refiere a la variedad de tipos de estrategias utilizadas, con 14 categorías registradas en el grupo experimental frente a 13 en el grupo de control. En conclusión, la acción pedagógica adicional se asocia con el aumento estadísticamente significativo en la frecuencia de aplicación de estrategias, y una ampliación cuantificable, aunque menos pronunciada, en la variedad de su utilización.

En segundo lugar, las participantes de la acción pedagógica adicional tienden más a correlacionar las estrategias con los problemas de interpretación explicitadas en las reflexiones, lo que evidencia una mejor capacidad de percibir y entender las correlaciones entre estos dos conceptos importantes tras la formación adicional. Aparte de esto, a pesar de que son limitadas las reflexiones sobre estrategias orientadas a la optimización de la interpretación, el grupo experimental contribuye con una mayor cantidad de reflexiones en este sentido, reflejando una evolución en su capacidad de metacognición, que transita de una aplicación reactiva de estrategias a una planificación proactiva de las mismas. En otras palabras, la formación adicional fomenta de forma efectiva en las participantes una reflexión más activa sobre su prestación en el proceso de interpretación, lo que les permite gestionar los recursos mentales con mayor eficacia y adaptar más estrategias para la mejora de la calidad de la interpretación.

En tercer lugar, en cuanto a la excepción de que el grupo de control emplea tres tipos de estrategias solo una vez más que el grupo experimental, una posible explicación reside en una mayor seguridad lingüística y una mejor capacidad de selección de estrategias más eficaces en diferentes contextos del grupo

experimental gracias a la acción pedagógica adicional. Así que el grupo de control puede aplicar estrategias de forma más automática e incluso indiscriminada, mientras que el grupo experimental es capaz de elegir estrategias de forma más deliberada y realizar la interpretación con mayor confianza, reduciendo la necesidad de recurrir a las estrategias de carácter compensatorio.

Por último, la ausencia de siete categorías de estrategias en los informes refleja una limitación inherente al diseño de la prueba y/o al marco de clasificación empleada de las estrategias. En concreto, al desarrollarse como una prueba en un entorno simulado de aula y no en un contexto real con clientes, ciertas estrategias pueden no haber sido necesarias o factibles para los participantes en formación. Por ello, nos proponemos ajustar tanto el diseño experimental como la clasificación en futuras investigaciones, a fin de adaptarlos mejor al contexto de la prueba y al perfil de estudiantes de la población objeto.

(2) Problemas surgidos

Pasamos a analizar los comentarios sobre los problemas de interpretación. Primero, respecto a los problemas más comunes en diferentes direcciones de interpretación, como lo que hemos mencionado en el apartado anterior, en la dirección directa casi todos los participantes se enfrentan con los problemas de escucha y comprensión, incluidas la falta de escucha y/o comprensión completa o parcial y la escucha y/o comprensión errónea. Entre ellos, los problemas se concentran más en las expresiones menos usadas y los enunciados largos con alta densidad de información, pese a que no están exentas de estos problemas las palabras más frecuentemente usadas.

En la dirección inversa, los problemas se concentran en la fase de expresión y reformulación, manifestándose como la dificultad para expresarse por palabras o expresiones y por la transformación de estructuras del discurso original. Se desencadena principalmente por la falta de capacidad de expresión en español de sustantivos que ocupan 87,5 %, seguidos por adjetivos y verbos. Sobre todo, los

desencadenantes más críticos son las expresiones profesionales y los sustantivos abstractos con equivalentes fijos. Por lo tanto, se destaca la necesidad en la enseñanza de la adquisición de dicho léxico en contextos reales y el dominio de estrategias compensatorias, con el fin de evitar que estos elementos cruciales de oraciones interrumpan gravemente la fluidez de la producción.

Segundo, nos proponemos analizar el resto de los problemas desglosados según las cuatro fases de interpretación respectivamente, sin establecer una distinción por direcciones. En la fase de escucha y comprensión, primero, los dos problemas comunes en ambas direcciones, la alta velocidad de habla y el desconocimiento del tema, manifiestan los niveles de dificultad y de conocimiento del tema percibidos por los estudiantes sobre los discursos originales. A pesar de que hemos seleccionado materiales en español y chino con velocidad baja (con 1 y 0 puntos según el criterio que presentamos en el capítulo 3) y de temática general, siguen estando presentes problemas para algunos, incluso al tratarse de un discurso lento en su lengua A. Segundo, los problemas acerca de la lentitud y densidad del discurso chino original también ponen de relieve una debilidad a la hora de capturar con exactitud todas las informaciones en la lengua A en la interpretación, un aspecto que tienden a subestimarse el docente y alumnado de lengua A chino. Tercero, los problemas de atención y concentración al escuchar el discurso español pueden indicar una mayor dificultad para mantener la concentración para los estudiantes en la interpretación directa, quizá derivada de un mayor esfuerzo de escucha y comprensión. Para los estudiantes que tienen estos problemas, probablemente no sean suficientes los ejercicios de interpretación centrados en la escucha y comprensión en ambas lenguas.

En la fase de toma de notas, se registran principalmente los problemas generales sin especificarse en ambas direcciones, entre los que destacan la omisión de informaciones en las notas y los bloqueos en ciertos segmentos, lo que evidencia una recurrente distribución ineficaz de la atención cognitiva, así

como el uso de sistemas de anotación desorganizados y vacilación en la elección de símbolos y lengua en las notas, lo que delata la carencia de la implementación de un sistema sólido e internalizado de anotación.

Mientras tanto, también aparecen diferentes problemas específicos en esta fase según la dirección. En primer lugar, en la interpretación directa, la velocidad alta de habla, la densidad alta de información y la falta de práctica reafirman los obstáculos centrales para los estudiantes. Resulta particularmente revelador que la alta densidad informativa, problema identificado en la primera fase solo en la dirección inversa, emerge aquí en la segunda fase en la dirección directa. De igual modo, la alta velocidad de habla, el problema común en ambas direcciones en la última fase de expresión y reformulación, se reporta en esta fase solamente en la dirección directa. Este fenómeno significa que el mismo problema podría obstaculizar las distintas fases del proceso de interpretación en ambas direcciones, y que varía significativamente la percepción de los participantes sobre cuándo surgen estos problemas. En otras palabras, los problemas aparecen de forma dinámica en diferentes puntos de la cadena de procesamiento de interpretación según la dirección y nos es imposible identificarlos desde una perspectiva ajena y dependemos exclusivamente de la autorreflexión de los intérpretes para conocerlos.

En segundo lugar, cabe mencionar que los problemas con las cifras se manifiestan únicamente en el discurso en chino, reflejando que la descripción numérica en la lengua A, lejos de ser automática, puede constituir un escollo inesperado en la interpretación. Así que la competencia en la lengua A no garantiza inmunidad ante ciertos tipos de problemas de interpretación.

En la fase de decodificación de notas, primero, se muestra una doble falla que afecta tanto la memoria como la toma de notas: determinadas expresiones concretas e hilos lógicos, no logran recuperarse ni desde la memoria ni a través de la anotación. Idealmente ambos componentes deben complementarse para capturar todas las informaciones, pero la práctica evidencia una relación

contraproducente: la memorización y la anotación pueden llegar a fallar simultáneamente en la captura de una cierta parte del discurso original e incluso interferir mutuamente. Dicho de otro modo, el esfuerzo invertido en la determinación de qué y cómo anotar provoca la pérdida de información que se debe retener en la memoria a corto plazo. Al mismo tiempo, cuando no es sólida la comprensión inicial de cierta información, el registro literal de los símbolos en las notas resulta inútil para la recuperación informativa. Segundo, la elección del idioma utilizado en la anotación emerge como un factor fundamental. La decodificación de los símbolos y expresiones anotados en la lengua de origen, en vez de en la lengua meta, implica un proceso adicional de traducción a la vista que puede generar una sobrecarga cognitiva que derivaría en pausas disruptivas durante la producción. Tercero, se constata el impacto positivo de la acción pedagógica adicional. Gracias a la explicación de la clasificación de problemas de interpretación durante la formación adicional, varias integrantes del grupo experimental toman consciencia de la existencia de esta misma fase de decodificación y en consecuencia, son capaces de dirigir su reflexión más precisamente hacia los problemas de esta fase.

Los hallazgos acerca de los problemas de esta fase sugieren que, por un lado, la falta de automatización en el proceso de anotación y decodificación de notas que obliga a los estudiantes a llevar a cabo más operaciones cognitivas, ralentiza el proceso de interpretación y compromete la fluidez. Por otro lado, la conceptualización clara del proceso de interpretación en diferentes fases favorece una autorreflexión más completa de los estudiantes y luego una mejora de su propia prestación, identificando no solo cuáles son los problemas, sino también en qué fase y por qué estos surgen.

En la fase de expresión y reformulación, en la interpretación inversa, más del 70 % de los problemas se concentran en la dificultad de expresarse con palabras o expresiones, ilustra la deficiencia en el repertorio lexicográfico de los estudiantes, particularmente en lo que respecta a términos culturales y políticos.

La interpretación de estos conceptos requiere un conocimiento especializado que trasciende el lenguaje cotidiano, por lo que conduce a los participantes a no poder recuperar las palabras o expresiones correspondientes oportunamente. En segundo orden de frecuencia, se ubican los problemas de la dificultad de transformación de estructuras, que reflejan una distinción enorme de estructuras lógicas y ordenes de palabras entre las dos lenguas. El chino, caracterizado por su tendencia a la parataxis con más oraciones breves y relaciones lógicas implícitas, contrasta con la naturaleza hipotáctica del español, que privilegia oraciones más extensas y conjunciones explícitas. Los participantes todavía carecen de un conocimiento internalizado de los patrones sintácticos de español, así que con una sobrecarga cognitiva, incurren en calcos de estructura que son antinaturales en chino y fallan en realizar reestructuraciones.

En la interpretación directa, si bien se registran las mismas dos categorías de problemas, su incidencia es significativamente menor. Este desequilibrio podría significar que el procesamiento en la lengua A se sustenta en la intuición lingüística altamente automatizada y requiere menos esfuerzo consciente para la selección léxica y la construcción sintáctica. Aún más, la mayor flexibilidad estructural y la tolerancia a préstamos y calcos de otros idiomas reducen la presión para lograr la transformación estructural y la identificación de expresiones equivalentes. No obstante, no puede descartarse que esta disparidad podría estar influida por la priorización didáctica de la interpretación en la dirección directa, así que los participantes cuentan con un mayor volumen de práctica en esta dirección, consolidando sus competencias de expresión en chino.

Los participantes también reflexionan sobre el factor psicológico de la ansiedad bajo la presión combinada del carácter de examen final de la prueba, la presencia de compañeros, el límite de tiempo y la sobrecarga cognitiva acumulada en la realización de las dos tareas bidireccionales de comprensión y expresión. Muestran una propensión a experimentar nerviosismo, lo que produce consecuencias negativas en la prestación, como el aumento de latencia de la

producción. De ahí que se espere que favorezca la mitigación del impacto en la implementación de simulacros frecuentes y variados de tareas de interpretación, junto con la normalización explícita de esta reacción ansiosa y la introducción de estrategias de autorregulación emocional en la formación.

En lo que se refiere a los problemas no verbalizados en los informes, su ausencia puede atribuirse a tres causas principales: que no representen una molestia para ellos, que no sea percibida conscientemente su aparición, o que exista una superposición categorial de clasificación. Significa que unas categorías de problemas pueden compartir características, lo que dificulta la asignación única de unos problemas concretos.

Por ejemplo, respecto al problema de sonido, se ha verificado técnicamente el entorno auditivo antes de iniciar la prueba, descartándose incidencias en esta dimensión. Por lo tanto, en las pruebas en el futuro, se recomienda excluirlo de la clasificación de problemas cuando se haya garantizado la idoneidad acústica del escenario experimental. Análogamente, los problemas de factores culturales clasificados en la cuarta fase de expresión y reformulación no son mencionados debido a su ausencia en los materiales originales de la prueba definitiva. Respecto a los problemas de falta y uso excesivo de conectores en la fase de decodificación de notas, vinculados con la lógica discursiva, es posible que los participantes se limiten a detectar la ambigüedad lógica en las notas sin identificar específicamente los problemas del uso de conectores como la causa subyacente. Respecto a los problemas de notas confusas de la misma fase, reclasificamos los tres comentarios que aluden a este problema en la categoría de “fallo en comprensión de sus propias notas”, porque estos comentarios definen la confusión como causa del fallo en comprensión y consideran dicho fallo como su problema real. Por ello, se concluye que se clasificarían las notas confusas como una subcategoría de los fallos en comprensión de las notas y no figuran como una categoría independiente en la taxonomía de problemas de interpretación.

Por último, acerca de la comparación entre los dos grupos de la prueba, el mayor número total de problemas identificados por el grupo experimental, así como su ventaja en la mayoría de las categorías de problemas en comparación con el grupo de control, indica que las participantes de la acción pedagógica adicional son más conscientes y están mejor capacitadas para identificar problemas en la interpretación. Pero cabe mencionar que, frente a cuatro problemas, ambos grupos comparten la misma cantidad de comentarios, y el grupo de control reflexiona con una mayor frecuencia sobre los problemas de cinco categorías minoritarias, lo que sugiere que estos estudiantes se estarían enfrentando a ciertos problemas particulares con mayor frecuencia en el proceso de interpretación, que en el grupo experimental se perciben como menos relevantes o incluso como no problemas. Adicionalmente, no se observan diferencias significativas entre ambos grupos en lo relativo al número total de categorías de problemas, lo que podría indicar que la acción pedagógica adicional no reduce necesariamente el número de categorías de problemas aparecidos, sino que mejora la capacidad de percepción y comprensión de la tipología de ellos.

En consecuencia, se puede deducir que el efecto principal de la formación relacionada con los problemas de interpretación radica en el desarrollo de una conciencia diagnóstica más afinada. Así sería fundamental una mejora del diseño didáctico vinculado con la resolución de problemas en la sección de problemas de interpretación.

(3) Errores cometidos

En lo que se refiere a los errores comentados en los informes retrospectivos, antes que nada, pese a que hemos explicado antes de la prueba definitiva que se necesita reflexionar no solo sobre los errores sino también sobre sus causas, es común que los participantes se limiten a describir sus errores, de modo que en la futura prueba se debe enfatizar aún más este punto y orientarles a reflexionar más sobre los motivos.

En cuanto a los errores sobre los que han reflexionado, los de falsos sentidos/contrasentidos y omisión ocupan los primeros dos puestos en cuanto a la frecuencia total, sin presentar disparidades notorias entre ambas direcciones de interpretación. Este hecho, el que sean los errores más comunes en cualquier dirección, hace que merezcan considerarse como un foco en la didáctica. Las reflexiones sobre falsos sentidos y contrasentidos en la interpretación inversa son más específicas y consisten en el desconocimiento de cambios en abreviaturas influenciado por conocimientos previos y la selección incorrecta de expresiones correspondientes en español, al mismo tiempo que los mismos errores cometidos en la interpretación directa se asocian más con los problemas surgidos en las fases de escucha, comprensión y toma de notas.

En lo que se refiere a los errores de omisión, las reflexiones apuntan a la incomprensión de cierta parte del discurso original y la confusión por otras informaciones adyacentes como causas. A esto se suma que la mayoría de estos errores aparezcan en unidades de sentido más largas y de estructuras complicadas, lo que nos inspira a priorizar el entrenamiento de interpretación y análisis dirigido especialmente a las oraciones extensas con estructuras complejas. Por ejemplo, se podrían diseñar ejercicios que incidan en el uso de estrategias de segmentación, reformulación y síntesis, que ayudan a los estudiantes a realizar la descomposición de discursos originales sin perder el flujo de las ideas.

Los errores léxicos, que ocupan la tercera posición en frecuencia, aparecen casi exclusivamente en la interpretación inversa. Los comentarios suelen limitarse a la misma fórmula de que “se interpreta erróneamente la palabra A como la B”, es decir, un equivalente erróneo de expresión, sin ofrecer explicaciones adicionales sobre su origen. Este fenómeno confirma una vez más la carencia en el repertorio léxico del español entre los participantes, y la necesidad de actividades didácticas de ampliación y consolidación de vocabulario en español.

Por último, los errores gramaticales que ocupan el cuarto lugar, solo se cometen en la dirección inversa, lo que corrobora una frágil base de gramática de español de algunos participantes en aspectos morfosintácticos concretos, como los tiempos verbales o la concordancia de número en sustantivos. La ausencia de un efecto claro de la acción pedagógica adicional en este ámbito refleja que esta debilidad responde a la insuficiencia no compensada de aprendizajes previos. Sería recomendable la incorporación de una unidad específica de refuerzo gramatical en la formación de interpretación, tomando los fenómenos gramaticales que influencian más la interpretación como ejes, en vez de esperar a que se solucionen de forma colateral.

Entre las categorías con menor frecuencia de reflexiones, la adición, que solo surge en la interpretación directa, y la falta de coherencia y lógica, presente en ambas direcciones, carecen de análisis más allá de la mera descripción del propio error, por lo que nos impide profundizar en las causas de estos errores.

Por último, las reflexiones sobre los errores de producción, incluidos los errores fonológicos y prosódicos, falsos comienzos y muletillas excesivas y pausas silenciosas, son escasas en comparación con su ocurrencia real en la interpretación, lo que refleja una percepción insuficiente de la relevancia de este aspecto oral y requiere una evaluación externa complementaria por parte de los docentes para conseguir una retroalimentación completa y objetiva de los errores cometidos. Para los estudiantes, a lo mejor no son tan llamativos o no se consideran tan significativos como otros errores. Por lo tanto, se requiere una conciencia guiada a fin de que los estudiantes reconozcan que se trata de un factor clave para la inteligibilidad y aceptabilidad de la prestación.

Finalmente, en comparación con el grupo de control, el grupo experimental identifica y reflexiona más sobre un espectro más amplio de categorías de errores, lo que reafirma que la acción pedagógica adicional desempeña un papel efectivo en la agudización de una conciencia metacognitiva, en lugar de en la reducción cuantitativa de errores de interpretación. Así que dicha formación potencia la

capacidad diagnóstica de los participantes, favoreciendo una percepción y entendimiento más integral de las diferentes categorías de errores, lo que impulsa definitivamente la competencia de interpretación.

(4) Interacciones entre las tres nociones

Acerca de las interacciones entre estrategias y problemas de interpretación, se observa un claro contraste direccional. Las estrategias usadas en la interpretación directa se orientan principalmente a resolver los problemas de escucha y comprensión, mientras que las usadas en la interpretación inversa se destinan predominantemente a resolver los de expresión y reformulación. Esta disparidad manifiesta la naturaleza asimétrica de los problemas más significativos a los que se enfrentan los estudiantes según la dirección de la interpretación.

Además, cabe destacar que las participantes del grupo experimental demuestran una mayor competencia en asociar los dos fenómenos de manera explícita. Un ejemplo claro reside en la asociación entre problemas de dificultad de expresión y la estrategia de aproximación: el grupo experimental registra 40 menciones a esta correlación, mientras que el grupo de control solo reporta 12. Esta distinción, unida al uso más limitado de menos categorías de estrategias del segundo grupo, evidencia que el grupo de control carece de una conciencia sobre cómo optimizar su interpretación mediante la utilización sistemática de estrategias.

En lo que concierne a las interacciones entre problemas y errores y el uso incorrecto de estrategias, los errores de falsos sentidos/contrasentidos emergen como el tipo de error más frecuentemente vinculado a los otros fenómenos mencionados, seguidos por los errores de omisión y los gramaticales. Los problemas relacionados con estos errores se localizan mayoritariamente en las fases de escucha-comprensión y expresión-reformulación, lo que demuestra que se transforman más en errores perceptibles los problemas en estas fases inicial y final del proceso.

Al comparar los dos grupos de la prueba, el grupo experimental no solo produce más reflexiones sobre estas interacciones, sino que también destaca por ser el único en reflexionar sobre el vínculo entre la invalidación de una estrategia utilizada y el error de interpretación resultante. Este resultado reconfirma una mejor capacidad de detección y entendimiento del mecanismo de interacciones de los tres fenómenos por parte del grupo experimental.

En síntesis, aportan evidencia sólida del efecto positivo de la acción pedagógica adicional en la reflexión metacognitiva sobre este aspecto. Frente al grupo de control, el grupo experimental adquiere una significativamente mayor capacidad para generar más reflexiones exhaustivas y específicas acerca de las relaciones de estrategia-problema y problema-error (incluyendo el uso incorrecto de estrategia). Mientras tanto, se confirma la influencia positiva de la formación adicional en la aplicación de estrategias de interpretación para el control de errores. Por eso, se recomienda integrar el análisis conjunto de estrategias usadas y errores cometidos en la formación como una herramienta pedagógica para la mejora de la prestación de los estudiantes de interpretación.

4.7.2. Descripción y análisis de los resultados de los cuestionarios

En este apartado se presenta un análisis integral de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los participantes de la prueba definitiva. En ella se examina la percepción sobre los materiales, la comprensión conceptual, así como la autovaloración respecto a diversos aspectos de su propia prestación de interpretación.

4.7.2.1. Evaluación de conocimientos previos y nivel de dificultad acerca de los materiales

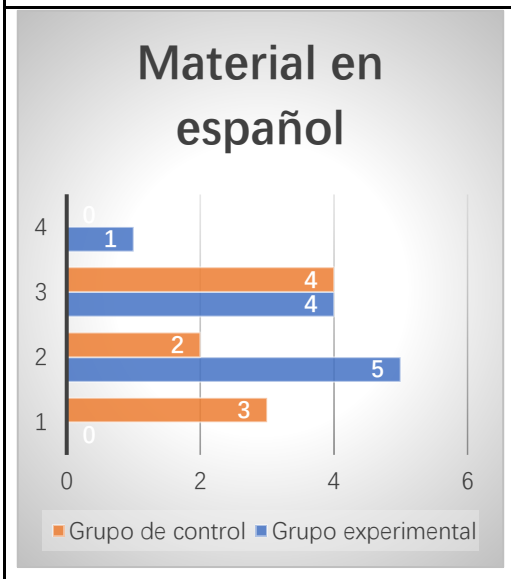
En primer lugar, pedimos al alumnado participante que evaluara sus conocimientos previos sobre los temas de los materiales de la prueba, utilizando una escala del 1 al 5, siendo 1 el nivel más bajo y 5 el más alto. En general, los

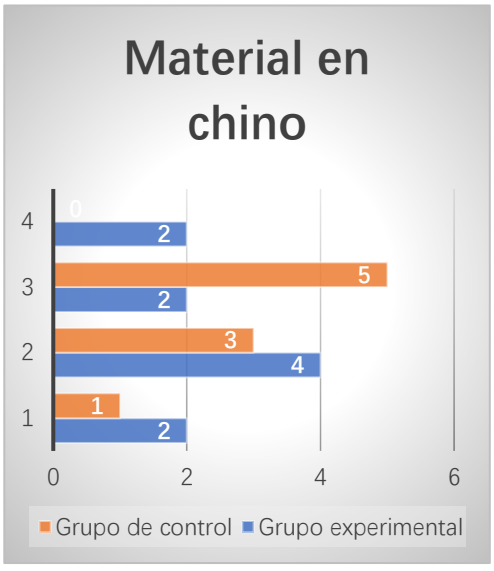
estudiantes demostraron un nivel intermedio en este ámbito, con un promedio de puntuación de 2,37 para el material en español y 2,42 para el material en chino.

En relación con el primer texto, que trataba sobre coches compartidos, la mayoría de los 19 participantes asignaron una puntuación de 2 o 3, con siete estudiantes que dieron 2 puntos y ocho que dieron 3 puntos. Tres estudiantes consideraron que este tema les resultaba poco familiar, otorgándole 1 punto, mientras que una estudiante lo encontró bastante familiar, calificándolo con 4 puntos.

Respecto al segundo texto, que abordaba los países de los BRICS, la calificación promedio fue ligeramente superior a la del texto anterior. Tres estudiantes tampoco estaban familiarizados con este tema político, asignándole 1 punto, pero el número de personas que mostraron un alto nivel de familiaridad, con 4 puntos, aumentó a dos. Entre los 14 estudiantes restantes, la mitad optó por 3 puntos y la otra mitad por 2.

Gráfico 2. Puntuación del nivel de conocimientos previos sobre los temas de materiales de los estudiantes





Cabe destacar que, al comparar las puntuaciones del material en español de los dos grupos, todos los estudiantes que asignaron 4 puntos pertenecen al grupo

que siguió la acción pedagógica adicional, mientras que aquellos que dieron 1 punto pertenecen al grupo sin acción pedagógica adicional. Es evidente que el primer grupo tiene un promedio más alto en cuanto a sus conocimientos previos sobre el tema de los coches compartidos.

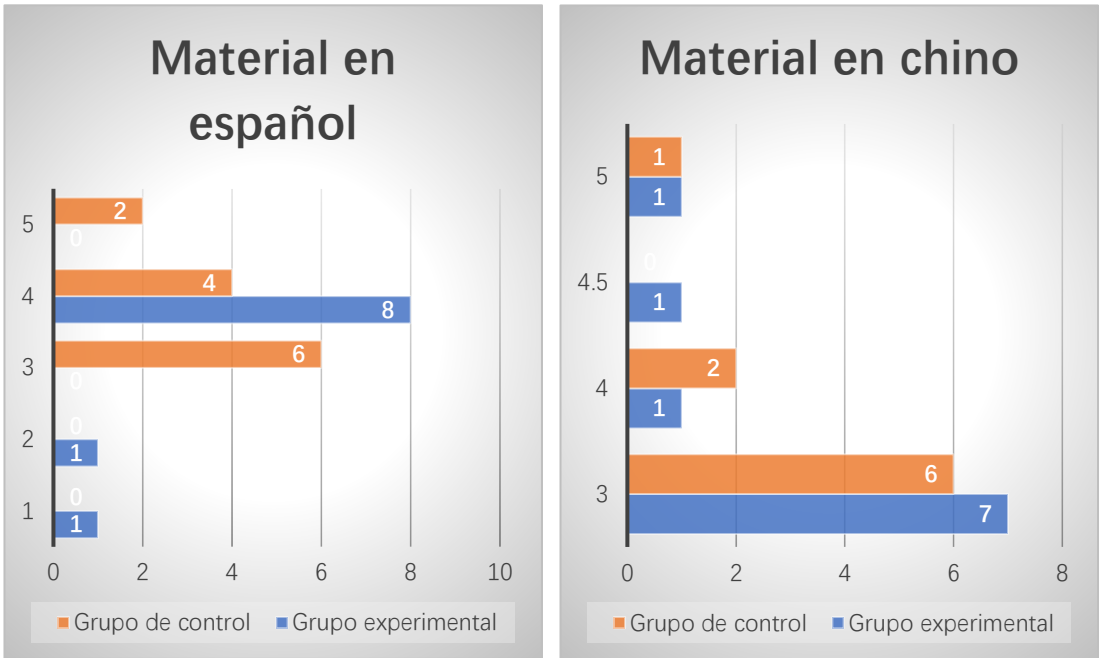
En cuanto al material en chino, ambos grupos tienen un promedio aproximado de 2,4 y 2,44 respectivamente. Sin embargo, solo dos alumnas del grupo experimental obtuvieron la puntuación alta de 4 puntos, lo que refleja su autoconfianza en un alto nivel de conocimientos sobre los BRICS.

También se les pidió que evaluaran el nivel de dificultad (de 1 a 5 puntos) y describieran brevemente las dificultades que encontraron en las dos tareas de interpretación, tanto lingüísticas como extralingüísticas. Respecto al nivel de dificultad, se obtuvieron dos cifras medias similares: 3,68 y 3,45. Esto sugiere que ninguno de los dos discursos, independientemente del idioma o tema, fue percibido como especialmente difícil, y que el nivel de dificultad es casi uniforme.

En cuanto al primer material en español, doce estudiantes lo calificaron con 4 puntos de dificultad, dos lo consideraron extremadamente difícil, asignándole 5 puntos, tres lo calificaron con un nivel intermedio de 3 puntos, mientras que una estudiante le dio la puntuación más baja de 1 punto y otra le dio 2 puntos.

Por otro lado, respecto al segundo material en chino, el nivel más común fue de 3 puntos, con un total de trece estudiantes. Seis participantes consideraron que la dificultad era alta, tres de los cuales dieron 4 puntos, una dio 4,5 puntos y dos dieron 5 puntos. Es importante resaltar que la puntuación más baja alcanzada fue de 3, es decir, nadie consideró que este material fuera completamente o bastante fácil.

Gráfico 3. Puntuación del nivel de dificultad de los materiales de interpretación por los estudiantes



Al comparar los datos del grupo experimental y del grupo de control, los promedios de las calificaciones del aspecto tampoco muestran diferencias significativas: en el primer material, los promedios son 3,5 y 3,89, lo que refleja una mayor dificultad para los participantes del grupo de control. En el segundo material, los promedios son 3,45 y 3,44, lo que indica que las percepciones de dificultad en ambos grupos son prácticamente idénticas.

En cuanto a las dificultades detalladas, comenzamos con las explicaciones relativas al texto en español. Al ser un discurso en la lengua extranjera de los sujetos, surgieron muchas dificultades en la fase de comprensión. Siete personas expresaron que “no comprendieron algunas partes al escucharlas”, mencionando específicamente los verbos y las oraciones subordinadas. Una de ellas destacó su carencia en la competencia auditiva, mientras que otra señaló que no logró identificar los conectores. De manera similar, siete estudiantes indicaron que “no pudieron captar las palabras clave o los puntos principales”, y dos de ellos mencionaron que esto fue consecuencia de la falta de comprensión. Otra gran

dificultad manifestada por ocho estudiantes fue la velocidad del habla, que trajo consigo otros problemas, como “no poder captar las palabras clave” (2 menciones), “no tener tiempo para tomar notas” (4 menciones), y “no poder entender y transformar la lógica de la información a la lengua de llegada” (3 menciones).

El vocabulario también supuso una dificultad importante para siete estudiantes, quienes afirmaron no conocer algunas de las palabras que aparecían en el discurso o usarlas de manera incorrecta. Además, dos estudiantes destacaron la dificultad relacionada con la alta densidad de información, y otros dos señalaron problemas en la fase de decodificación de sus notas, que les parecieron confusas y ambiguas. Una estudiante mencionó la falta de concentración, y otro estudiante especificó que el volumen muy alto de la interpretación de un compañero cercano le afectó y distrajo gravemente.

Respecto al texto en chino, las dificultades se dividen principalmente en dos categorías. Por una parte, la escasez de vocabulario en español: un 75 % de los estudiantes, es decir, 15 personas, mencionaron esta dificultad, señalando que no recordaban las frases hechas y los términos específicos del ámbito político, que no conocían las expresiones correspondientes, los verbos y sus objetos pertinentes, y que no tuvieron más remedio que repetir las palabras que conocían. Por otra parte, se mencionó la transformación de la estructura de las oraciones: dos personas encontraron que las estructuras eran complicadas, una consideró que las oraciones eran largas, dos señalaron que la lógica les causaba confusión y, para otras tres, fue muy difícil realizar la desverbalización y adaptarse al orden habitual de expresión de la lengua de llegada.

Es evidente que existen diferencias entre las dificultades de los dos materiales. Siendo de lengua A chino, los estudiantes hallaron mayoritariamente dificultades de comprensión en la dirección directa. Las dificultades relacionadas con la alta velocidad del habla, la alta densidad de información, y aquellas asociadas con la toma y decodificación de notas también surgieron solo en esta dirección. En

cambio, las dificultades situadas en la fase de expresión, como no conocer o recordar las expresiones correspondientes, destacaron únicamente en la dirección inversa. No obstante, en ambas direcciones aparecen dificultades relacionadas con la falta de vocabulario y la conversión del orden de palabras.

4.7.2.2. Planteamiento de definiciones de estrategias, problemas y errores de interpretación

Se solicitó al alumnado que definiera los fenómenos de estrategias, problemas y errores en la interpretación tras haber completado un semestre de aprendizaje. A pesar de que insistimos, tanto de forma oral como escrita, en la necesidad de proporcionar definiciones claras de estos fenómenos, algunos estudiantes que no recibieron acción pedagógica adicional solo ofrecieron ejemplos en lugar de definiciones.

En cuanto a las estrategias, en el grupo que no recibió acción pedagógica adicional, se definieron como experiencia, técnica, método, control y medida correctiva. De manera más específica, dos personas las consideraron como experiencia o métodos para realizar una transformación lingüística, y una de ellas añadió que dicha transformación puede ser mejor y más rápida con el uso de estrategias. Por otro lado, una persona las percibió como medidas correctivas para que el producto sea más rápido y correcto. Otros tres participantes se limitaron a describir las cualidades de las estrategias: uno supuso que se deciden antes de la interpretación y favorecen el proceso, otro creyó que impulsan el control del texto por parte del intérprete, y uno pensó que sirven para resolver los problemas que surgen en el proceso de interpretación.

Tres estudiantes, sin embargo, solo citaron ejemplos de estrategias sin dar definiciones: cuando no disponen de suficiente tiempo para interpretar todos los detalles, recurren a la estrategia de omisión capturando solo los puntos clave; para interpretar proverbios y repeticiones de palabras, utilizan estrategias de

compresión y aproximación; además, mencionaron la estrategia de buena preparación antes de la interpretación y la precisión en la interpretación del discurso original.

En el grupo que recibió la acción pedagógica adicional, las nueve alumnas definieron de manera unánime las estrategias como métodos (cinco de ellas utilizaron esta palabra), medidas (dos de ellas) o técnicas (otras dos) con el fin de resolver problemas de interpretación (algunas optaron por los verbos "mitigar" o "mermar"). Además, algunas participantes añadieron otros objetivos para el uso de estrategias: reducir errores y dificultades, mejorar la precisión, completar las tareas y lograr una interpretación correcta y fluida.

La mayor diferencia entre las definiciones de los dos grupos radica en el énfasis uniforme en la resolución de problemas como la meta principal del uso de estrategias por parte del grupo experimental. La segunda diferencia se encuentra en la falta de profesionalismo y precisión en las descripciones del grupo de control. Por ejemplo, algunos miembros calificaron la interpretación como una mera transformación lingüística, sin considerar factores extralingüísticos o su función comunicativa. Además, aquellos cuyas expresiones eran ambiguas y desordenadas, sin el uso de términos específicos del ámbito, pertenecían a este grupo.

Al hablar de los problemas de interpretación, dentro del grupo de control, las versiones de las definiciones mostraron una gran disparidad, sin encontrar un común denominador. Un participante, desde la perspectiva de los receptores, consideró que los problemas de interpretación son los fenómenos que no llegan a comprenderse plenamente. Dos participantes, desde la perspectiva de los intérpretes, opinaron que se refiere al origen de una interpretación deficiente o a todo aquello que los intérpretes no comprenden. Una participante, desde la perspectiva puramente lingüística, señaló que las diferencias entre idiomas causan los problemas. Tres estudiantes vincularon los problemas con el proceso de interpretación: para ellos, los problemas consisten en cuestiones no resueltas

en la interpretación, en la incomprensión del discurso original, o en problemas de gramática y pragmática, respectivamente. Otros dos alumnos ofrecieron definiciones inválidas, ya que uno dijo que los problemas de interpretación son simplemente problemas que surgen durante la interpretación, y la otra solo citó un ejemplo relacionado con la dificultad de expresarse con palabras.

En el grupo experimental, que mostró una expresión mejor estructurada y más fácil de entender, las participantes aclararon sus definiciones con enfoques variados. Cuatro de ellas destacaron la clasificación de los problemas, entre las cuales dos se basan en las fases de comprensión, toma de notas, decodificación de notas y expresión, tal como se explicó en la formación adicional. Otras dos compartieron sus propias clasificaciones: problemas internos (del propio intérprete) y externos, o problemas lingüísticos y extralingüísticos. Dos más aclararon que las causas de los problemas pueden estar relacionadas con factores del orador o del intérprete, o con factores exteriores e interiores. Otras dos definieron los problemas como dificultades, desafíos, molestias y deficiencias en el proceso de interpretación. Además, una alumna se centró en las influencias que tienen los problemas en el aumento de la dificultad y en la calidad del producto final, mientras que otra alumna abordó la resolución de problemas, vinculándola con las estrategias. Sin embargo, una participante ofreció una definición ambigua, considerando que los problemas son situaciones que surgen durante el proceso, sin proporcionar información valiosa.

Al igual que con las estrategias, los dos grupos también mostraron diferentes niveles de profesionalidad y precisión en el lenguaje al definir los problemas. Por un lado, los participantes que solo recibieron la formación regular se alejaron de la esencia de los problemas de interpretación. La falta de acción pedagógica adicional ocasionó en ellos una comprensión sesgada, sin poder distinguir entre los problemas que surgen durante el proceso de interpretación y los factores que impiden una buena interpretación, incluyendo aquellos que aparecen antes del proceso, como la aptitud innata del intérprete, y otros fenómenos que los

receptores no comprenden en la interpretación. Además, les resultó difícil utilizar términos de la traductología para expresar sus opiniones. Por otro lado, las participantes con más horas de clase tampoco lograron dar una definición completa, ya que cada una se enfocó en una sola parte, a pesar de que se les presentó una definición más global en las clases adicionales. Ninguna de ellas mencionó los desencadenantes de los problemas, un elemento clave en la definición.

En cuanto a los errores en la interpretación, en el grupo de control, antes que nada, destacan las definiciones incompletas, por ejemplo, pasan por alto los errores extralingüísticos como los de articulación, dicción y tratamiento de las pausas y piensan erróneamente que la preparación también incluye errores. Más específicamente, dos estudiantes volvieron a utilizar la palabra "transformación" en este contexto, definiendo los errores como un fallo en la correcta transformación de los puntos clave de la lengua de partida a la de llegada, debido a la falta de comprensión o a factores personales. Otros dos estudiantes tomaron el discurso original como eje de la definición, considerando que los errores son la transmisión incorrecta o el alejamiento del sentido del discurso original. Otra alumna también se refirió a la transmisión desviada de la información y a la falta de comprensión como constituyentes de los errores. Una participante clasificó los errores en tres tipos: los relacionados con la preparación antes de la interpretación, el proceso y los resultados. Sin embargo, nuevamente, tres alumnas reemplazaron la definición con ejemplos específicos de errores, como errores de gramática y léxico, errores de sentido y lógica, y errores de omisión, falsos sentidos y aspectos suprasegmentales.

En el grupo experimental, primero, se encontraron dos versiones de definición similares a las del grupo de control, en las que se planteó que los errores significan un fallo en la correcta transmisión de la información o una desviación del sentido del discurso original, que obstaculizan la transmisión de la información. Cuatro de estas alumnas cometieron el mismo error que las del

grupo anterior, proporcionando solo ejemplos de errores en lugar de definiciones. Sin embargo, tal vez debido a que asimilaron la clasificación de los errores presentada en las clases adicionales, sus ejemplos se basaron en dicha clasificación, incluyendo errores de comprensión como omisiones, adiciones y falsos sentidos; errores de cohesión y coherencia; y errores relacionados con la lengua meta, como los gramaticales.

Dos alumnas introdujeron las interacciones entre errores, problemas y estrategias, atribuyendo los errores a la resolución inadecuada de problemas y al uso incorrecto de estrategias de interpretación. Según una de ellas, los errores son interpretaciones incorrectas, no fluidas e inadecuadas, mientras que la otra sostuvo que los errores, conscientes o inconscientes, generan dificultades para la comprensión del público. Esto demuestra que comprenden en cierto nivel las interacciones entre las tres nociones y que el manejo inapropiado de los dos primeros fenómenos provocaría el aumento de los errores.

Las últimas dos definiciones planteadas por dos participantes fueron más breves y generales: una consideró los errores como fallos que afectan la comprensión y la comunicación entre las partes, ilustrando así las consecuencias de los errores; la otra los definió como fallos o dificultades causadas por diferentes factores, aunque no especificó cuáles, ni detalló los tipos de errores, proporcionando poca información valiosa. Se centraron exclusivamente en la equivalencia lingüística, sin considerar errores relacionados con factores suprasegmentales y de elocución, ni faltas relacionadas con el tipo de discurso, las convenciones culturales, o el contexto específico.

La comparación revela una clara diferencia entre los dos grupos: mientras el grupo de control tiende a ofrecer definiciones incompletas centradas en aspectos aislados, una parte del grupo experimental demuestra haber asimilado el marco clasificatorio de los errores de interpretación ofreciendo categorías más precisas e introduciendo la interacción entre errores, problemas y estrategias. No obstante,

ambos grupos comparten la escasa consideración de factores extralingüísticos en sus definiciones.

Por último, es importante señalar la baja capacidad detectada en las definiciones proporcionadas por los estudiantes, mayoritariamente del grupo de control, para definir y describir con precisión conceptos abstractos en chino. Esto dificulta el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios, pues en ocasiones fue necesario volver a consultar a los estudiantes para comprender lo que querían expresar.

4.7.2.3. Autovaloración de las prestaciones de interpretación de los estudiantes

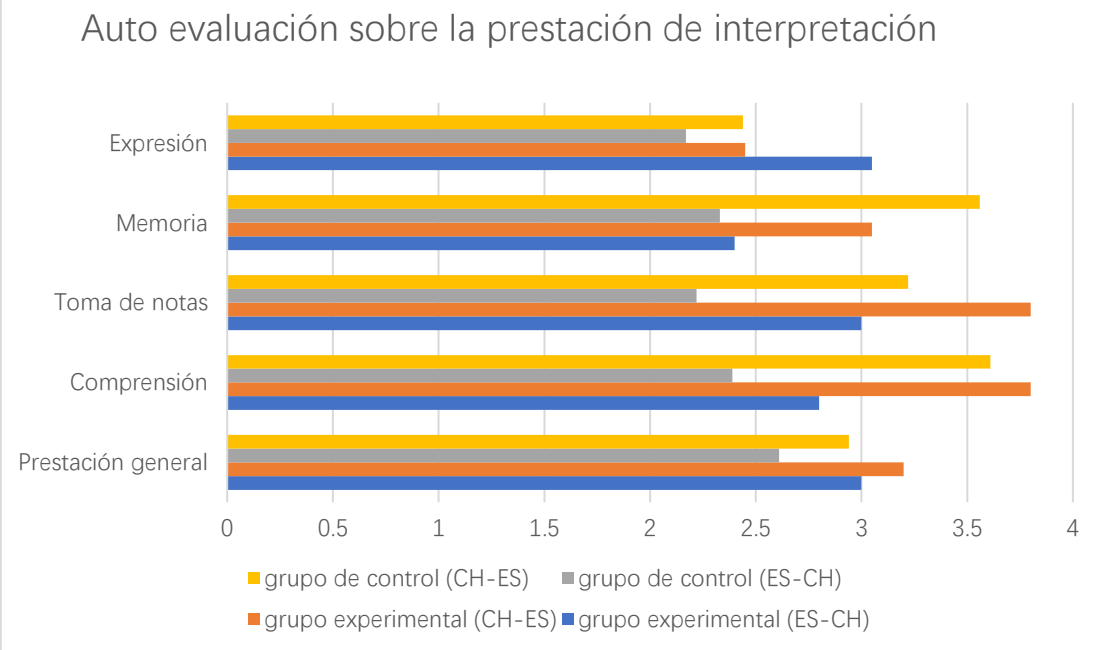
Los estudiantes valoran sus propias prestaciones en las dos tareas de interpretación, en las direcciones directa e inversa, utilizando una escala de 1 a 5 puntos (de peor a mejor), teniendo en cuenta cinco aspectos:

- Prestación general
- Comprensión del discurso original
- Toma de notas
- Memoria
- Expresión en la lengua de llegada

De acuerdo con Falchikov y Boud (1989: 529), la autoevaluación consiste en el proceso en el cual los estudiantes se implican al emitir juicios de valor sobre los logros y resultados de su aprendizaje. Este enfoque sitúa a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje y constituye una de las destrezas más importantes para su desarrollo profesional, ya que solo aquellos que son conscientes de sus logros y errores pueden mejorar su práctica (Pérez Fernández, 2019: 271-272). Suponemos que el informe retrospectivo verbal también comparte esta esencia.

A continuación, procederemos a analizar las notas medias de ambos grupos en cada uno de estos aspectos, utilizando como referencia el siguiente gráfico.

Gráfico 4. Autoevaluación de la prestación de interpretación de los estudiantes



El grupo experimental presenta medias similares en la prestación general, con 3 y 3,2 puntos en las dos direcciones de interpretación. Según su autoevaluación, la comprensión del discurso original en chino de la dirección inversa, con un promedio de 3,8 puntos, es superior a la comprensión en español. Lo mismo ocurre con la toma de notas y la memoria del texto en español, cuyos promedios son 3,8 y 3,05 puntos, respectivamente, mientras que en la dirección directa, los promedios son 3 y 2,4 puntos. Sin embargo, la expresión en la lengua de llegada (chino) tiene una media de 3,05 puntos, superando a la expresión en español, que tiene una media de 2,45 puntos.

El grupo de control, por su parte, tiene medias más cercanas a la mitad de la escala, con 2,61 y 2,94 puntos. Al reflexionar sobre su desempeño en la tarea de interpretación inversa, concluyen que todos los aspectos específicos aún no alcanzan un nivel intermedio, con medias respectivas de 2,39, 2,22, 2,33 y 2,17

puntos. Posteriormente, en la tarea de interpretación directa, la autoevaluación mejora con tres notas altas en comprensión, toma de notas y memoria (3,61, 3,22 y 3,56 puntos), aunque la expresión en chino tiene una media inferior, de 2,44 puntos.

Comparando los datos de ambos grupos, primero, las medias se sitúan en un rango de 2,7 a 3,8 puntos. Las mejores prestaciones corresponden a la interpretación inversa del grupo experimental, mientras que las más bajas pertenecen a la interpretación directa del grupo de control. Segundo, las evaluaciones de todos los aspectos de la interpretación directa son más bajas que las de la inversa, excepto en el caso de la expresión del grupo experimental, donde la expresión en chino tiene una media 0,6 puntos superior a la de español. Por ejemplo, la prestación general en la dirección inversa es ligeramente mejor, por 0,2 puntos, que en la dirección directa.

Con la excepción de la calificación de memoria del discurso en chino, donde el grupo de control obtiene 0,5 puntos más que el grupo experimental, la autoevaluación del grupo experimental es mejor en todos los aspectos, con la mayor diferencia en la expresión en chino, donde el grupo con acción pedagógica adicional tiene una media de 3,05 puntos frente a los 2,17 puntos del grupo de control.

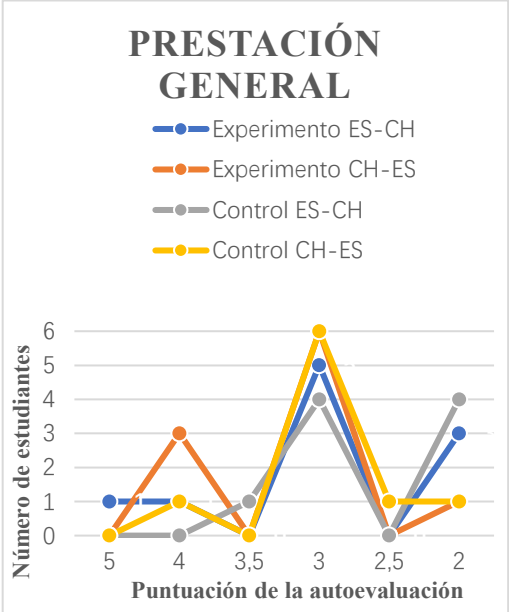
Las participantes que recibieron la acción pedagógica adicional consideran que su desempeño en varios aspectos individuales es superior a su prestación general, incluyendo la comprensión y la toma de notas del discurso original en chino, así como la expresión en chino como lengua de llegada, con una diferencia máxima de 0,6 puntos. Por otro lado, los participantes del grupo de control comparten la misma percepción de que su desempeño en aspectos específicos, como la comprensión, toma de notas y memoria del discurso original en chino, es mejor que su prestación general. Sin embargo, en la interpretación directa, todos los aspectos específicos son peores que la prestación general.

Esta superioridad en algunos campos específicos podría implicar que estos no afectan negativamente ni obstaculizan la interpretación general. Por el contrario, aquellos aspectos con puntuaciones inferiores a la general son donde residen las mayores dificultades, como la comprensión y la memoria en la interpretación directa, y la expresión en español en la interpretación inversa. A continuación, realizaremos un análisis detallado de los datos de cada aspecto, respectivamente.

4.7.2.3.1. Prestaciones generales

Empezamos con las prestaciones generales, cuyo detalle se presenta en el gráfico.

Gráfico 5. Autoevaluación de los estudiantes sobre su prestación general en la interpretación



Según el Gráfico 5, las cuatro líneas muestran el punto álgido en el mismo lugar en tres puntos: en cuanto al texto en chino, hay un total de doce personas, seis en cada grupo, que se autoevalúan con 3 puntos. En cuanto al texto en español, hay nueve personas, cinco de un grupo y cuatro del otro, que asignan la misma calificación. Posteriormente, entre los participantes de la acción pedagógica adicional, tres obtienen solo 2 puntos en la interpretación directa, y uno recibe la misma nota para la interpretación inversa. Se observan

puntuaciones de 4 puntos, una y tres veces, respectivamente, en ambas direcciones, y una puntuación máxima en la interpretación directa. Entre los demás participantes, las puntuaciones más altas son de 3,5 y 4 puntos para la interpretación directa y la inversa, respectivamente, mientras que las más bajas son de 2 puntos, con cuatro menciones para la interpretación directa y una para la interpretación inversa.

Al comparar las prestaciones en la misma dirección de ambos grupos, es evidente que las calificaciones suelen tener distribuciones similares, lo que indica cierta uniformidad en la autoevaluación de todos los participantes frente a la misma tarea. En la dirección directa, el grupo experimental presenta más puntuaciones superiores de 3 puntos, con una participante con 5 puntos y otra con 4 puntos, mientras que la calificación más alta del grupo de control es de 3,5 puntos y tiene más personas que se autoevalúan con 2 puntos. De esto se deduce que las participantes del grupo experimental tienden a evaluarse mejor a sí mismas. Esta tendencia se repite en la dirección inversa. A la izquierda de los 3 puntos, la curva del grupo experimental supera a la del grupo de control, lo que significa que más personas del primer grupo obtienen más de 3 puntos. Por el contrario, a la derecha de los 3 puntos, la curva del grupo de control se sitúa por encima de la del experimental. Esta tendencia también refleja una mejor autoevaluación del grupo experimental.

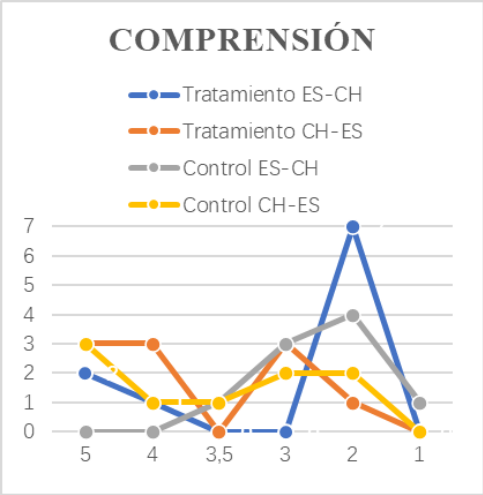
Comparando las prestaciones del mismo grupo en ambas direcciones, en el grupo con acción pedagógica adicional, la interpretación inversa muestra más calificaciones altas y menos calificaciones bajas en comparación con la dirección directa. Lo mismo ocurre en el otro grupo. Por lo tanto, la evaluación de la interpretación inversa es más alta que la de la interpretación directa.

4.7.2.3.2. Comprensión

Como la comprensión en chino presenta menos dificultades para los estudiantes de lengua A chino que en español, al observar las curvas en el ámbito

de la comprensión, nos proponemos primero comparar las dos direcciones de interpretación, y luego los dos grupos en la misma dirección. Los detalles se ilustran en el siguiente gráfico (véase el Gráfico 6).

Gráfico 6. Autoevaluación de los estudiantes sobre la comprensión en la interpretación



Se puede observar que las líneas de color naranja y amarillo, que representan la interpretación inversa, se sitúan por encima de las otras dos líneas en la parte izquierda del gráfico, mientras que se colocan por debajo de ellas en la parte derecha. En otras palabras, muchas más personas (10 frente a 3) obtienen mejor nota (4 o 5 puntos) en la dirección inversa que en la dirección directa. Por el contrario, muchas más personas (15 frente a 8) tienen peor evaluación (3, 2 o 1 puntos) en la dirección directa que en la dirección inversa.

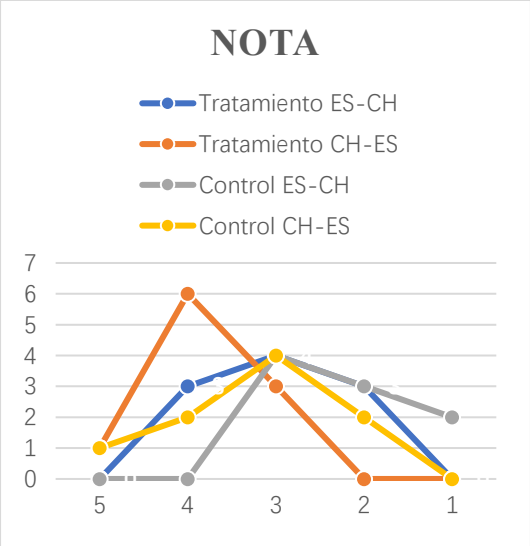
En la comparación de los dos grupos en la misma dirección de interpretación, para la interpretación inversa, en la parte izquierda, la línea naranja está por encima de la amarilla; mientras que, en la parte derecha, ocurre lo contrario. Esto significa que el grupo experimental tiene una mejor autoevaluación que el grupo de control en lo que se refiere a la interpretación inversa. Sin embargo, para la dirección directa, la mayoría de las alumnas del grupo experimental (7 de 10) se concentran en el punto 2, mientras que las calificaciones del grupo de control se distribuyen de manera relativamente equitativa por debajo de los 3,5 puntos. Así,

podemos concluir que, en la tarea de interpretación directa, la mayoría de los estudiantes consideran que aún tienen mucho por mejorar en cuanto a comprensión, salvo dos participantes del grupo experimental que, con 5 puntos, opinan que han comprendido completamente el texto original.

4.7.2.3.3. Toma de notas

El siguiente gráfico muestra las puntuaciones de toma de notas por parte de los participantes.

Gráfico 7. Autoevaluación de los estudiantes sobre la toma de notas en la interpretación



Al comparar las líneas de la misma dirección de interpretación, parece evidente que los 3 puntos sirven como una línea divisoria para ambas direcciones. A la izquierda de los 3 puntos, las líneas del grupo experimental están por encima de las del grupo de control; a la derecha de los 3 puntos, el grupo experimental no supera al grupo de control en ningún punto.

Más específicamente, al analizar las notas superiores a 3 puntos en la dirección directa, no hay nadie en el grupo de control que otorgue calificaciones superiores a 3 puntos, mientras que tres participantes del grupo experimental se autoevalúan con 4 puntos. En la dirección inversa, el grupo de control muestra una ligera mejora: un alumno se califica con 5 puntos y dos con 4 puntos. Sin embargo, en

el grupo experimental, el 70 % de los participantes se concentra en estas puntuaciones, con seis personas que se otorgan 4 puntos y una que se califica con 5 puntos.

Al analizar las notas inferiores a 3 puntos, en la dirección de interpretación directa, ambos grupos tienen cuatro personas que se evalúan con 3 puntos y tres personas con 2 puntos, y solo una participante del grupo de control se otorga 1 punto. En la dirección inversa, ninguno de los participantes considera que su desempeño en este ámbito sea tan pobre como para evaluarlo con 1 punto. En el grupo experimental, las tres personas restantes tienen la puntuación más baja del grupo, 3 puntos. En cambio, en el grupo de control, la nota mínima es de 2 puntos, con dos estudiantes.

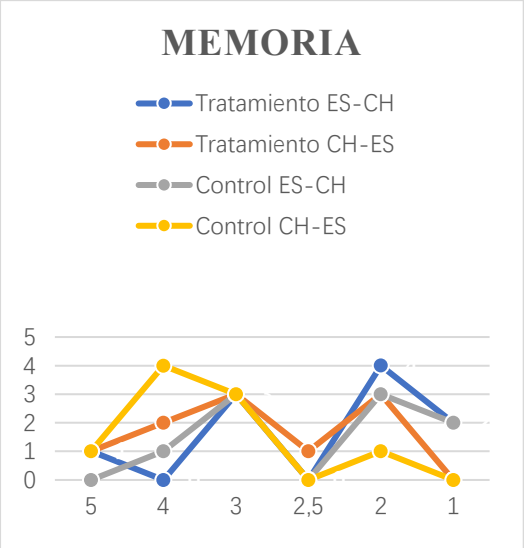
Si comparamos las líneas del mismo grupo, no es difícil observar que ambos grupos coinciden en que hay más personas que otorgan puntuaciones altas (superiores a 3 puntos) a la toma de notas en la interpretación inversa que a la toma de notas en la interpretación directa. Al mismo tiempo, más participantes otorgan puntuaciones bajas (inferiores a 3 puntos) a la toma de notas en la interpretación directa que en la dirección inversa.

En definitiva, esta distribución no solo muestra que los estudiantes que asisten a clases adicionales tienden a autoevaluarse con un nivel más alto en la toma de notas en ambas direcciones de interpretación, en comparación con los demás, sino también que la autoevaluación de la toma de notas del texto en chino es más alta que la del texto en español. Esto sugiere una mayor dificultad para tomar notas en la dirección directa. Podría deberse a la mayor dificultad de comprensión del texto original en español o a la complejidad de transformar la información en notas, lo que requeriría más tiempo para escribir en español que en chino, o para convertir la información en signos o palabras en chino.

4.7.2.3.4. Memoria

Pasemos ahora a examinar el Gráfico 8 de memoria que se presenta a continuación.

Gráfico 8. Autoevaluación de los estudiantes sobre la memoria en la interpretación



Lo primero que observamos en las líneas es que no se refleja la tendencia de una mejor autoevaluación general del grupo experimental en comparación con el grupo de control, como sí se veía en los gráficos anteriores. Es evidente que, en el rango superior a 3 puntos, la interpretación inversa del grupo de control tiene el mayor número de personas: una estudiante con 5 puntos, cuatro con 4 puntos y tres con 3 puntos. Por el contrario, en el rango inferior a 2,5 puntos, la curva de la interpretación directa del grupo experimental alcanza la posición más alta, con cuatro estudiantes que se autoevalúan con 2 puntos y dos con 1 punto.

De manera similar a los gráficos anteriores, los participantes consideran, una vez más, que su prestación en la dirección directa es peor que en la dirección opuesta. Esto se refleja en la ubicación elevada de las curvas de color naranja y amarillo en la zona de puntuación superior a 2,5 puntos, y en la elevada posición de las curvas de color azul y gris en la zona inferior a 2,5 puntos. Más concretamente, en la dirección directa, la distribución de los dos grupos es casi

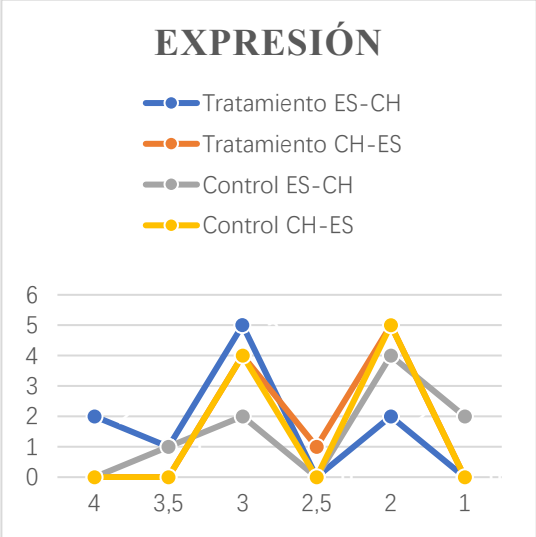
idéntica: solo un alumno obtiene una puntuación alta de 4 o 5 puntos, tres alumnos de cada grupo se autoevalúan con 3 puntos, y además, las curvas alcanzan su pico en 2 puntos, con un total de siete sujetos, y se convergen en 1 punto con dos participantes en cada grupo.

En la dirección inversa, las tendencias de las dos líneas son similares en general, aunque con diferencias sutiles. El grupo de control se concentra en la zona superior a 3 puntos, como se mencionó anteriormente, y solo una persona se autoevalúa con 2 puntos. El grupo experimental, con una distribución más dispersa, también incluye a una persona con 5 puntos y tres con 3 puntos, igual que el grupo de control, pero tiene dos personas con 4 puntos y cuatro personas con puntuaciones de 2 o 2,5 puntos, menos que el grupo de control.

4.7.2.3.5. Expresión en la lengua de llegada

Por último, en lo que respecta a la expresión en la lengua de llegada, la situación específica se puede observar en el gráfico siguiente.

Gráfico 9. Autoevaluación de los estudiantes sobre la expresión en la lengua de llegada en la interpretación



Dado que los alumnos de lengua A chino han mostrado mayor confianza en su propia lengua A, es razonable suponer que la calificación de la expresión en

chino será superior a la de la expresión en español. Esto se confirma en los datos del grupo experimental, pero solo parcialmente en los datos del grupo de control. Entre los participantes de la acción pedagógica adicional, las notas que se conceden a sí mismos en la expresión en español se limitan a 2 y 3 puntos, mientras que su expresión en chino recibe una mejor evaluación, con dos participantes que se otorgan 4 puntos, uno que se da 3,5 puntos y cinco que se evalúan con 3 puntos.

Además, entre los participantes que no recibieron la acción pedagógica adicional, la calificación de la expresión en español también se limita a 2 y 3 puntos, con cuatro y cinco personas, respectivamente. La puntuación de la expresión en chino alcanza un máximo de 3,5 puntos, superior a los 3 puntos obtenidos en la expresión en español. Sin embargo, en comparación con la expresión en español, el número de personas con 3 puntos es menor, y hay más puntuaciones bajas (1-2 puntos), lo que parece contradecir nuestra hipótesis.

También, al comparar la expresión en la misma lengua entre los dos grupos, observamos que, en chino, la autoevaluación del grupo experimental es superior a la del grupo de control. Esto se evidencia en que la línea azul se encuentra por encima de la gris en el rango de 2,5 a 4 puntos, mientras que las posiciones de las dos líneas se invierten en el rango de 1 a 2,5 puntos. En cuanto a la expresión en español, las dos curvas se superponen en su mayoría, con cuatro personas que se autoevalúan con 3 puntos y cinco con 2 puntos, a excepción de un participante del grupo experimental que obtiene una puntuación de 2,5 puntos.

4.7.2.4. Análisis de los cuestionarios

A partir de las respuestas obtenidas en los cuestionarios de los 19 participantes tras la grabación de los informes retrospectivos verbales, es posible tener acceso a conocer y analizar sus niveles de conocimientos previos y su percepción sobre la dificultad de la interpretación. Este procedimiento nos permite hacer

comparaciones de la percepción de los dos grupos, verificar la adecuación de los materiales originales empleados, evaluar su nivel de comprensión de las definiciones de los tres fenómenos, así como examinar sus autovaloraciones sobre sus interpretaciones.

4.7.2.4.1. El nivel de conocimientos previos sobre los temas del material y la dificultad del material

En primer lugar, en cuanto al nivel de conocimientos previos sobre los temas abordados en los materiales, es decir, sobre el medioambiente, el transporte y la política, la puntuación media de todos los sujetos en este ámbito se sitúa cerca de 2,5 puntos sobre 5, la mitad de la calificación total, lo cual representa un nivel moderado de familiaridad con los contenidos y cierta preparación previa por parte de los estudiantes. Mientras tanto, todos los participantes que asignan una puntuación alta de 4 pertenecen al grupo experimental y las valoraciones más bajas se distribuyen de manera equitativa entre ambos grupos. Podríamos suponer que, gracias a la acción pedagógica adicional, el grupo experimental está más informado que el grupo de control de los ámbitos temáticos más frecuentes en interpretación, como la política y el medioambiente. Sin embargo, en el 84 % de los casos, las clases adicionales no se asocian a diferencias evidentes en el nivel de conocimientos previos de los temas, lo que indica que dicho factor depende en mayor medida de experiencias anteriores externas a nuestra prueba.

En segundo lugar, sobre la percepción de dificultad en la interpretación, las valoraciones medias se sitúan en torno a 3,5 puntos sobre 5, concentrándose la mayoría de las respuestas en el intervalo de 3 a 4 puntos. Esta distribución ilustra que, en términos generales, la tarea cuenta con un nivel alto pero no excesivo de dificultad para los sujetos. Cabe destacar que el promedio del grupo experimental es 0,29 puntos inferior al del grupo de control, lo que representaría un efecto moderado pero discernible de la acción pedagógica adicional en la reducción de la percepción subjetiva de la dificultad.

Respecto a la direccionalidad de la interpretación, la dirección directa registra una puntuación media 0,23 puntos superior a la dirección inversa, lo que refleja una ligera percepción de un mayor desafío en esta primera dirección. Concretamente, las principales dificultades reportadas son coherentes con los problemas sobre los que se ha reflexionado en los informes retrospectivos. Por un lado, en la dirección directa, las dificultades de la escucha poco clara, la velocidad alta del discurso, y el vocabulario desconocido concuerdan con los problemas de la falta de comprensión, la velocidad alta de habla y la alta densidad de información. Por otro lado, en la dirección inversa, las dificultades de la insuficiencia léxica y la transformación estructural concuerdan con los problemas de la dificultad de expresarse por palabras o expresiones y por la transformación de estructuras del discurso original. Así se refuerza una vez más la validez de los datos recogidos mediante ambos canales.

Además, las descripciones sobre las dificultades específicas complementan sustancialmente nuestro análisis de los problemas de interpretación. La escasez de vocabulario que se explicita en un total de 21 ocasiones en las dos direcciones, no figura como categoría independiente de problemas en nuestra clasificación, sino que queda subsumida invisiblemente en problemas como “falta de comprensión del discurso original” y “dificultad de expresarse por palabras o expresiones”. Esto sugiere la conveniencia de explicitarla como subcategoría dentro de la fase de escucha y comprensión. Sin embargo, en la fase de expresión y reformulación, dado que ya se incluye el mencionado problema relacionado con palabras y expresiones, no planeamos producir redundancia añadiendo otra subcategoría de vocabulario manteniendo la economía y coherencia de la taxonomía.

En resumen, la evaluación de la familiaridad temática y la dificultad percibida en los materiales originales confirma la adecuación de los dos materiales que hemos elegido para la prueba definitiva. Por un lado, evitan tanto la total novedad como la familiaridad excesiva, estableciendo un óptimo punto de desafío para

los participantes. Por otro lado, se controla el nivel de dificultad en un rango medio-alto (alrededor de 3,5 sobre 5), para que se observen un repertorio amplio de problemas, errores y estrategias sin ocasionar una saturación cognitiva contraproducente que dificulta el uso de estrategias. Además, la homogeneidad en las evaluaciones de estos dos ámbitos representa una línea de partida comparable en cuanto a la preparación antes de la interpretación y la percepción de la dificultad de los materiales después de la tarea de interpretación, lo que robustece la validez de las comparaciones entre los dos grupos.

4.7.2.4.2. Definiciones de los tres conceptos

A continuación, pasamos a analizar las definiciones de los tres fenómenos centrales de la investigación planteadas por los participantes. Al comparar las respuestas de los dos grupos, resulta evidente que un número considerable de estudiantes, en mayor medida en el grupo de control, carece de la capacidad para formular definiciones precisas y no tienen otras opciones que recurrir a la ejemplificación para expresar una comprensión difusa o limitarse a una simple identificación de los errores como fallos respecto al discurso original, sin articular una conceptualización teórica. En general, las respuestas del grupo de control se caracterizan por: un conocimiento insuficiente de los tres fenómenos, definiciones imprecisas e incompletas, así como el limitado manejo del metalenguaje especializado, lo que se traduce en explicaciones escasas de la lógica interna y la claridad expositiva.

En lo específico, primero, respecto a las definiciones de estrategias, se identifica una marcada diferencia cualitativa: el grupo experimental dispone de una mejor capacidad de relacionarla sistemáticamente con la resolución de problemas destacando sus funciones específicas y utilizando un lenguaje preciso y profesional, lo cual corrobora la contribución efectiva de la acción pedagógica adicional para una comprensión más aplicada de este fenómeno no solo como algo intangible y abstracto sino también como herramienta de gestión.

Segundo, sobre la definición de problemas, las propuestas variadas del grupo de control se caracterizan por su alejamiento de la esencia conceptual, presentando descripciones vagas e imprecisas. Por el contrario, el grupo experimental tiende a categorizarlos con mayor claridad y sistematicidad, a pesar de que se ven afectados por conocimientos colaterales relacionados, como el origen y la clasificación de problemas. Por eso, esta limitación de las definiciones planteadas por las participantes de la acción pedagógica adicional aludiría a que la explicación correspondiente en la formación adicional no logra consolidar una comprensión cabal del fenómeno, demostrando un cumplimiento parcial de los objetivos didácticos planteados de "conocer la definición del concepto de problema de interpretación" y "conocer los 'desencadenantes de problemas'". En consecuencia, sería necesario revisar y reformar la enseñanza de este fenómeno mejorando el diseño didáctico.

Tercero, al hablar de la definición de errores, las definiciones fragmentarias y confusas del grupo de control confunden entre los problemas en el proceso y los errores del producto final de interpretación. Confirma la relevancia de la acción pedagógica adicional especializada no solo para adquirir la naturaleza de los errores de interpretación, sino también para manejar una terminología técnica en la definición de los fenómenos de interpretación. En cambio, el grupo experimental presenta definiciones que, aunque en algunos casos se reemplazan las definiciones con clasificación de errores o interacciones con otros fenómenos, se distinguen por incorporar los efectos comunicativos de errores y abarcar una mayor diversidad de categorías. Entre ellas, destacan dos propuestas que relacionan los errores con los dos fenómenos de estrategias y problemas, lo que verifica resultados positivos en la enseñanza de la interacción entre los tres fenómenos.

4.7.2.4.3. Autoevaluación de los participantes sobre su interpretación

En lo que se refiere a la autoevaluación de los sujetos, identificamos tres hallazgos importantes. En primer lugar, las puntuaciones más elevadas en la

dirección inversa frente a la directa, con la única excepción de la expresión del grupo experimental, implicarían una mayor confianza en la prestación en la dirección inversa, sobre todo en dimensiones de comprensión, toma de notas y memoria. Este resultado coincide con el resumen del estudio de Han y Riazi (2017) sobre la interpretación entre chino e inglés. Según ellos, los estudiantes tendieron a sobrevalorar su prestación en la dirección inversa más que la directa debido a una autopercepción menos precisa, respecto a las tres dimensiones evaluativas de completitud de informaciones, fluidez de habla y calidad de la lengua meta. Creen que se debe a que los estudiantes son mucho más competentes, y se sienten más confiados y cómodos al autoevaluar la interpretación inversa. Aún más, suponemos que los participantes tienen una mayor autoconfianza en la interpretación inversa porque parten de una comprensión casi total del discurso original, lo que les induce a sobrestimar la calidad de su producción. Así nuestra investigación proporciona nuevas evidencias que refuerzan esta hipótesis y señalan la necesidad de desarrollar una capacidad de autocrítica más ajustada de los estudiantes frente a las interpretaciones en diferentes direcciones.

En segundo lugar, la superioridad general en casi todos los aspectos de las autovaloraciones del grupo experimental en comparación con los otros sujetos, apunta no solo a una mayor autoconfianza en su propia prestación, sino también a una posible mejora real de sus competencias. Es ilustrativo el caso de la toma de notas, donde dicho grupo obtiene puntuaciones notablemente más altas que el grupo de control, mientras que son similares las valoraciones en el caso de la memoria. Esta disparidad significaría diferentes efectos de la acción pedagógica adicional en diferentes ámbitos. Es decir, podría ejercer un efecto más positivo en destrezas técnicas y procedimentales como la anotación, que en capacidades cognitivas como la memorización.

En tercer lugar, la superioridad en algunos campos específicos de calificaciones en comparación con las de la prestación general nos permite

identificar los ámbitos más afectados a la prestación general. Así, los componentes con puntuaciones inferiores a las de la prestación general señalan las dificultades críticas que limitan la calidad de interpretación, como la comprensión y la memoria en la interpretación directa, y la expresión en la interpretación inversa. Refleja también una asimetría competencial entre ambas lenguas: estos participantes con lengua A chino muestran una mayor soltura en habilidades vinculadas a la lengua A, pero persisten dificultades y una falta de confianza en el manejo activo del español.

4.7.3. Descripción y análisis de los resultados de la evaluación externa de la prueba definitiva

Este apartado presenta y analiza los resultados de la evaluación externa de la prueba definitiva: por un lado, la evaluación de la reacción ante los desencadenantes de problemas; por otro lado, la identificación y clasificación de los errores de interpretación llevada a cabo por dos evaluadores.

4.7.3.1. Evaluación de las respuestas frente a desencadenantes de problemas

A través de la identificación y clasificación de desencadenantes de problemas de interpretación en los dos materiales originales en español y chino y la calificación por parte de la autora de las respuestas de los participantes, es decir, las interpretaciones correspondientes frente a los desencadenantes, hemos conseguido un total de 722 notas (19 participantes × 38 desencadenantes) entre 0-1 puntos, como se muestra en la siguiente imagen de captura de las hojas.

Imagen 14. Captura de las hojas de evaluación de las respuestas frente a los desencadenantes de problemas

2	Problemas semánticos	Nombres propios	Blablacar, Amovens	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	0.5
3		Números	10 años	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1
4		Expresiones difíciles	el hecho de que normalmente solamente el conductor ocupa el coche	0.5	1	1	0	0	0	0	0	0	0
5			compartir recorridos entre varias personas	0	1	1	1	0	1	0	0.5	0	0
6			el bolsillo de los usuarios	1	1	1	0	0	1	0	1	0.5	0
7			habrá quienes prefieran disfrutar del viaje, conversando y conociendo a gente nueva	0.5	1	0	0.5	1	1	1	0	0	0.5
8		Términos técnicos	las emisiones de dióxido carbono a la atmósfera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9			pantallas y WIFI	0.5	1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
10		Colocación	Práctica habitual	0	0	0	0	0	0.5	0	0.5	0	0
11			viajes periódicos	0	1	0.5	1	0	0.5	1	0	1	1
12			el importe cada vez más alto de la gasolina	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
13			dar un giro	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
14	Problemas sintácticos	Orden de palabras	la comodidad, que nos ofrece viajar en el coche compartido	0.5	0	1	1	1	0.5	1	1	1	1
15		Pasivación	empezaron a crearse las empresas de vehículos compartidos	1	1	0.5	1	1	0	1	0.5	1	0
16			los gastos de viaje serán divididos en partes iguales,	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
17			estas empresas de autobuses se han visto muy perjudicadas	0	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	0	0
18		Enumeración	Viajamos más cómodamente, ahorramos tiempo, compartimos gastos y además, ayudamos a reducir las emisiones de dióxido carbono que se emite a la atmósfera	0.5	1	0.75	0.75	0.75	1	1	0.5	0.25	0.5

Problemas semánticos	Nombres propios	高盛公司(Goldman Sachs)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		联合国大会 (Asamblea general de las Naciones Unidas)	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
		俄罗斯叶卡捷琳堡(Yekaterinburg, Rusia)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		南非(Sudáfrica)	1	0.5	1	1	1	1	1	0.5	1	0.5
		20国集团 (G20)	0	1	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0
	Números	2003, 2006, 2009, 2010, 2017	0.8	1	1	1	0.8	1	1	1	1	1
		29,6%, 42,6%	1	0.5	0	1	1	1	1	1	0.5	1
	Acrónimo	BRIC, BRICS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Expresiones difíciles	多层次架构…最上层…中间…其次…(una estructura multinivel…a nivel superior…a nivel mediano…, así como)	0.5	0.5	1	0.75	1	1	0.75	0.75	1	0.5
	Términos técnicos	新兴市场(mercado emergente)	0	1	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0	0	0.5
		主席国 (presidencia)	1	1	0.5	0.5	1	1	1	1	1	1
		多极化 (multipolar)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
		外部金融冲击 (el choque financiero exterior)	0.5	0	0.5	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0
		话语权 (la voz/hablar)	1	1	1	0.5	1	1	0	1	1	0
Problemas sintácticos	Enumeración	巴西、俄罗斯、印度、中国 (Brasil, Rusia, India y China)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		市场、资源、技术、资金、劳动力 (mercado, recursos, tecnologías, fondos y población activa)	0.6	0.8	1	0.6	0.6	0.8	0.8	0.4	0.6	0.6
		tica, economía, comercio y finanzas)	0.75	0.75	0.25	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.5	0.5
		经贸、财政、科技、文化 (economía y comercio, finanzas, ciencia y tecnología, cultura)	0.75	0.5	0.75	0.75	0.75	0.75	0.75	0.5	0.75	0.25
		开放、包容、合作、共赢 (apertura, tolerancia, cooperación y ganancia compartida)	0.25	0.75	0.5	1	1	0.5	1	0.25	0.75	0.5
Problemas culturales	Términos específicos de cultura	领头羊 (líder/vanguardia/pionero)	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
		禀赋各异 (tener diferentes ventajas inherentes)	0.5	1	1	0.5	0	0.5	1	0.5	0	1

Por un lado, en la interpretación directa, existen 17 desencadenantes subordinados a ocho subcategorías de los dos ámbitos semántico y sintáctico. El promedio de calificaciones del grupo experimental viene de las diez participantes del grupo y el del grupo de control, nueve participantes de este grupo. El valor final se redondea a dos decimales y el detalle se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 60. Puntuación media de los dos grupos de la prueba definitiva respecto a las respuestas ante los desencadenantes de problemas en la interpretación directa

Problemas semánticos	**Nombres propios**	Blablacar, Amovens	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	0	1	0
	Números	10 años	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5
	Expresiones difíciles	el hecho de que normalmente solamente el conductor ocupa el coche	0,5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		compartir recorridos entre varias personas	0	1	1	1	0	1	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		el bolsillo de los usuarios	1	1	1	0	0	1	0	1	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	1	0
		habrá quienes prefieran disfrutar del viaje, conversando y conociendo a gente nueva	0,5	1	0	0,5	1	1	1	0	0	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0,5	0,5	1	0
	Términos técnicos	las emisiones de dióxido carbono a la atmósfera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		pantallas y WIFI	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5

	Colocación	Práctica habitual	0	0	0	0	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		viajes periódicos	0	1	0,5	1	0	0,5	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0,5	0
		el importe cada vez más alto de la gasolina	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,5	1	1	1	0
		dar un giro	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0,5	0	0	0	0
Problemas sintácticos	**Orden de palabras**	la comodidad, que nos ofrece viajar en el coche compartido	0,5	0	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0,5
	Pasivación	empezaron a crearse las empresas de vehículos compartidos	1	1	0,5	1	1	0	1	0,5	1	0	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0
		los gastos de viaje serán divididos en partes iguales	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		estas empresas de autobuses se han visto muy perjudicadas	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0,5	0	0,5	0
	Enumeración	Viajamos más cómodamente, ahorramos tiempo, compartimos gastos y además, ayudamos a reducir las emisiones de dióxido carbono que se emite a la atmósfera	0,5	1	0,75	0,75	0,75	1	1	0,5	0,25	0,5	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,5	1	0,5

En primer lugar, en comparación con las puntuaciones de los dos grupos, el grupo experimental cuenta con una puntuación más alta en 12 desencadenantes (70,6 %), ambos grupos tienen la misma nota en un desencadenante (5,9 %) y el grupo de control obtiene una mejor calificación en cuatro desencadenantes (23,5 %). Cabe mencionar que, entre los últimos cuatro desencadenantes, el grupo de control solamente dispone de una ventaja ligera de 0,01 o 0,02, salvo una excepción del desencadenante de "el importe cada vez más alto de la gasolina", donde la brecha llega a 0,3.

Además, si comparamos los promedios de calificaciones de cada desencadenante, como se muestra en la siguiente tabla, se ve que los promedios del grupo experimental son, por lo general, mayores que los del grupo de control, salvo una variación de solamente 0,02 respecto al desencadenante de enumeración. Por lo tanto, se puede concluir que en general el grupo experimental tiene mejores respuestas que el grupo de control, frente a diferentes tipos de desencadenantes en la interpretación directa.

En segundo lugar, si clasificamos los desencadenantes según las puntuaciones medias de mayor a menor del grupo experimental, se puede observar que estas participantes interpretan con mayor exactitud las cifras y nombres propios. Concretamente, más de nueve personas han dado respuestas correctas. Por el contrario, de cara a las expresiones difíciles, pasivación y colocación en español, las participantes cuentan con mayores problemas y la tasa de precisión es menos de la mitad.

En tercer lugar, si enumeramos de la misma manera las puntuaciones medias del grupo de control, antes que nada, es obvio que este grupo tiene un nivel promedio inferior que el grupo experimental, y dispone de las notas mínimas más bajas en las últimas tres categorías, donde la tasa de puntuación es menos del 31 %. Además, las interpretaciones frente a los desencadenantes de cifras y términos técnicos son mejores con una tasa de precisión de más del 90 %. También representan mayores obstáculos los desencadenantes de pasivación,

colocación y expresiones difíciles y este último desencadenante provoca más problemas comparado con el grupo experimental.

En la siguiente tabla, se listan las puntuaciones medias calculadas de los dos grupos en las ocho subcategorías de desencadenantes de problemas, ordenadas según las puntuaciones del grupo experimental de mayor a menor.

Tabla 61. Enumeración de puntuaciones medias frente a ocho categorías de desencadenantes de problemas en la interpretación directa

Categorías de desencadenantes	Puntuaciones medias del grupo experimental	Puntuaciones medias del grupo de control
Números	0,95	0,94
Nombres propios	0,9	0,72
Términos técnicos	0,825	0,805
Orden de palabras	0,8	0,72
Enumeración	0,7	0,72
Expresiones difíciles	0,45	0,265
Pasivación	0,43	0,31
Colocación	0,4	0,293
Puntuación media	0,68	0,60

En comparación con la tabla anterior, se puede ver con mayor claridad el mejor rendimiento del grupo experimental que el grupo de control. Por un lado, el grupo experimental cuenta con una mejor respuesta en siete de las ocho categorías, con la excepción de un ligero retraso de 0,02 en el desencadenante de enumeración. Por otro lado, la puntuación media en general del grupo experimental es 0,06 más alta que el otro grupo, marcando una superioridad.

Aún más, al comparar las notas de dos grupos frente al mismo desencadenante, por una parte, ambos grupos responden de una mejor forma ante los desencadenantes de números, nombres propios, términos técnicos, orden de

palabras y enumeración, cuya calificación supera al 70 %. No obstante, dentro de ellos, las participantes del grupo experimental afrontan mejor el desencadenante de nombres propios que los términos técnicos, la orden de palabras y la enumeración, mientras que los del grupo de control logran la misma puntuación más baja frente a los desencadenantes de nombres propios, orden de palabras y enumeración, lo cual refleja que los nombres propios generan una mayor dificultad para el grupo de control.

Por otra parte, ambos grupos comparten calificaciones descendentes al enfrentarse con los desencadenantes de expresiones difíciles, pasivación y colocación. Dentro de ellos, la interpretación del grupo de experimental puede llegar a más de 0,4, pero la del otro grupo se sitúa por debajo de 0,31, representando una peor respuesta del grupo de control. Además, el desencadenante más difícil de resolver se diferencia para los dos grupos: la colocación para el grupo experimental y las expresiones difíciles para el grupo de control.

A continuación, pasamos a observar las respuestas ante los desencadenantes en la interpretación inversa, cuyos datos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 62. Puntuación media de los dos grupos de la prueba definitiva respecto a las respuestas ante los desencadenantes de problemas en la interpretación inversa

Categorías de desencadenantes de problemas		**Desencadenantes específicos**	**Puntuación media del grupo experimental**	**Puntuación media del grupo de control**
Problemas semánticos	Nombres propios	*高盛公司* (Goldman Sachs)	1,00	0,89
		联合国大会 (Asamblea general de las Naciones Unidas)	0,90	0,89
		俄罗斯叶卡捷琳堡 (Yekaterinburg, Rusia)	1,00	0,72
		南非 (Sudáfrica)	0,85	0,67
		20 国集团 (G20)	0,50	0,56

	Números	2003, 2006, 2009, 2010, 2017	0,96	0,98
		29,6 %, 42,6 %	0,80	0,75
	Acrónimo	BRIC, BRICS	1,00	1,00
	Expresiones difíciles	*多层次架构…最上层…中间…其次…* (una estructura multinivel…a nivel superior…a nivel mediano…, así como)	0,78	0,61
	Términos técnicos	*新兴市场*(mercado emergente)	0,45	0,50
		主席国 (presidencia)	0,90	0,78
		多极化 (multipolar)	0,20	0,17
		外部金融冲击 (el choque financiero exterior)	0,30	0,28
		话语权 (la voz/hablar)	0,75	0,17
Problemas sintácticos	Enumeración	*巴西、俄罗斯、印度、中国* (Brasil, Rusia, India y China)	1,00	0,97
		市场、资源、技术、资金、劳动力 (mercado, recursos, tecnologías, fondos y población activa)	0,68	0,69
		政治、经济、贸易和金融 (política, economía, comercio y finanzas)	0,63	0,42
		经贸、财政、科技、文化 (economía y comercio, finanzas, ciencia y tecnología, cultura)	0,65	0,58
		开放、包容、合作、共赢 (apertura, tolerancia, cooperación y ganancia compartida)	0,65	0,61
Problemas culturales	Términos específicos de cultura	*领头羊* (líder/vanguardia/pionero)	0,70	0,61
		禀赋各异 (tener diferentes ventajas inherentes)	0,60	0,22

En primer lugar, el grupo experimental consigue un promedio de calificación más alto en 16 de los 21 desencadenantes específicos, que equivale a un 76,2 %. Entre estas categorías, la diferencia máxima apareció en la de "la voz/hablar" alcanzando 0,58. En solo un desencadenante de acrónimo, es decir, un 4,8 %, todos los participantes lo interpretan sin ningún problema y ambos grupos obtienen la misma puntuación de 1. Aparte, en cuatro de los 21 desencadenantes (19 %), el grupo de control adquiere una puntuación ligeramente superior a la del grupo experimental. Se describe como "ligeramente" porque, al igual que la otra dirección de interpretación, la diferencia de puntos entre ambos grupos no supera 0,06. En otras palabras, a pesar de que hay cerca de un quinto de los desencadenantes donde los participantes del grupo de control cuentan con una mejor prestación, la mejora es totalmente sutil y los dos grupos casi reciben la misma evaluación sobre sus respuestas ante los desencadenantes de problemas.

En segundo lugar, al observar las prestaciones del grupo experimental, frente a los desencadenantes que se han explicado antes de realizar la tarea de interpretación como "*Goldman Sachs*", "Yekaterinburg de Rusia" y "BRIC/BRICS", son impecables sus interpretaciones. Al mismo tiempo, sus respuestas son sobresalientes con una puntuación media de más de 0,9, frente a los desencadenantes del nombre propio de "la Asamblea General de la ONU", las cifras de años, el término de "presidencia", así como la enumeración de los países miembros de BRIC. Por el contrario, las notas son inferiores al 50 % ante el nombre propio del "G20" y los términos específicos de "mercado emergente", "multipolar" y "el choque financiero exterior", los cuales suponen un mayor obstáculo en el proceso de interpretación para este grupo.

En tercer lugar, en el grupo de control solamente existe una puntuación de 1 frente al desencadenante explicado de "BRIC/BRICS" y, salvo esto, hay dos notas superiores a 0,9, incluidos los números referentes a los años y la enumeración de los países miembros de BRIC. Además, tienen más resultados por debajo de punto 0,5 que el grupo experimental y la puntuación mínima es

menor, como 0,17 para los términos técnicos de “multipolar” y “la voz/hablar”, 0,22 para el término cultural de “tener diferentes ventajas inherentes”, 0,28 para “el choque financiero exterior”, y 0,42 para la enumeración de “política, economía, comercio y finanzas”. Entonces no es difícil descubrir que este grupo tiene una puntuación inferior que el grupo experimental.

Para seguir, analizamos las calificaciones medias calculadas de ambos grupos contemplando los siete desencadenantes de problemas, ordenados de mayor a menor de acuerdo con las notas del grupo experimental.

Tabla 63. Enumeración de puntuaciones medias frente a siete categorías de desencadenantes de problemas en la interpretación inversa

Categorías de desencadenantes	Puntuaciones medias del grupo experimental	Puntuaciones medias del grupo de control
Acrónimo	1	1
Números	0,88	0,87
Nombres propios	0,85	0,75
Expresiones difíciles	0,78	0,61
Enumeración	0,72	0,65
Términos específicos de cultura	0,65	0,42
Términos técnicos	0,52	0,38
Puntuación media	0,77	0,67

Primero, al igual que la tabla de la interpretación directa, se demuestra la superioridad del grupo experimental no solo en las puntuaciones concretas frente a los siete desencadenantes (salvo que frente al acrónimo, ambos grupos obtienen la misma nota de 1), sino también en la puntuación media general con una brecha de 0,1 puntos. Segundo, la comparación de las calificaciones de los dos grupos frente a los mismos desencadenantes revela que es casi idéntico el nivel de dificultad causado por el mismo desencadenante para los participantes de ambos

grupos excepto que, frente a las expresiones difíciles y la enumeración, el grupo experimental tiene una mejor prestación ante las expresiones difíciles, mientras que el de control lo tiene ante la enumeración. Tercero, en la dirección inversa, los desencadenantes que producen menos problemas son los acrónimos, números, nombres propios, expresiones difíciles y enumeración, con calificaciones superiores a 0,61, mientras que los términos específicos de cultura y los técnicos atraen más problemas, lo que refleja cuáles son los desencadenantes más complejos a la hora de enfrentarse a la interpretación inversa en general.

En resumen, al investigar las respuestas de ambos grupos ante la diversidad de desencadenantes, a pesar de que existen casos individuales donde el grupo control obtiene calificaciones más altas que el grupo experimental, suelen ser mejores las del grupo experimental en ambas direcciones de interpretación. Las puntuaciones relativas a los diferentes desencadenantes son similares. Además, son diferentes los desencadenantes frente a los que los participantes obtienen las mejores notas entre la interpretación directa y la inversa.

4.7.3.2. Evaluación de los errores de interpretación por dos docentes

Los dos evaluadores, la autora de la investigación y un segundo docente, llevan a cabo de manera independiente la evaluación externa de los errores de interpretación. No obstante, surge una discrepancia en la aplicación de los criterios de clasificación de los errores, que se preestablecen en el apartado 1.4.2. y se exigen en el marco metodológico en el apartado 3.1.4. El segundo evaluador, basándose en su criterio profesional y didáctico, considera que no es necesario establecer una separación entre errores gramaticales y morfosintácticos, argumentando que el segundo concepto, término utilizado frecuentemente en la bibliografía especializada en las décadas de 1980 y 1990, se refiere también al sentido de la gramática. Asimismo, le parece superflua la división entre errores léxicos y semánticos, a causa de su frecuente superposición en la práctica. En

consecuencia, opta por limitarse a categorizar los errores bajo las categorías más generales de gramaticales y léxicos, sin especificar si estos pertenecen a las categorías de morfosintaxis o semántica respectivamente.

Consecuentemente, la divergencia en el criterio de clasificación genera problemas para la comparabilidad de los datos e imposibilita una comparación efectiva entre los resultados de los dos evaluadores, pilares fundamentales para esta investigación en que dos evaluadores deben realizar el trabajo sobre la base del mismo estándar de evaluación. Para las categorías ignoradas por el segundo evaluador, los errores morfosintácticos y semánticos, solo se dispone de los datos registrados por la investigadora, mientras que en las categorías sí marcadas por el segundo evaluador, los errores gramaticales y semánticos, su recuento de errores es superior al de la autora, al incluir los errores que deberían clasificarse por separado en otras categorías según el criterio original.

Por lo tanto, a fin de garantizar la objetividad de los datos, y contando con el consentimiento explícito del segundo evaluador para realizar este proceso, la autora realiza una tarea minuciosa de reclasificación de estas categorías específicas de errores. Este procedimiento de homogenización puede asegurar la consistencia de los datos recogidos de los dos evaluadores y la validez del análisis comparativo entre los dos evaluadores, especialmente en estas categorías mencionadas de errores.

En concreto, se revisaron cada uno de los errores marcados por el segundo evaluador como los errores gramaticales y los léxicos, y se reclasificaron estrictamente según las definiciones determinadas en la tesis de las categorías gramaticales/morfosintácticas y léxicas/semánticas. Se utiliza el documento original de la evaluación del segundo evaluador, donde se marcan todos los errores que requieren una reclasificación en color rojo, como se demuestra en el ejemplo de la siguiente imagen. Cuando contiene ambos errores en la misma unidad de sentido, es decir, error gramatical y morfosintáctico, o error léxico y

semántico, cometidos simultáneamente en la misma unidad, también se marca en rojo en el documento original el error correspondiente de gramática o léxico.

Imagen 15. Captura de pantalla del ejemplo de la modificación realizada en el documento original de la clasificación de errores del segundo evaluador

Señoras y señores buenas tardes.		señoras y señoras buenos días.	[Grama]	Señoras y señores, buenos días.		señoras y señores buenos días.	
En mil, en el año mil tres Goldman Sachs en el estudio de economía global compartido mencionó el concepto de BRICS	[Pausa]	ya en 2003 la empresa Goldman Sachs ha planteado el concepto de BRIC en su reporte de la economí a global.	[Grama], [Lexi]	Goldman Saches publicó el concepto de BRIC en 2003 en su contrato de economía internacional.	[Grama], [Lexi]	en el 2003 un documento econó mico de la empresa Goldman Sachs pro proponga un termino de BRIC.	[Grama], [Lexi]
que formado por Brasil, Rusia, India, componente por sus, por sus nombres ingleses de Brasil, Rusia, India y China, para indicar los paí ses nuevos que tienen la potencia en el desarrollo de economía.	[Grama], [Lexi]	Este concepto se refiere a los, las cuatro letras, a la primera letra de los cuatro países, Brasil, Rusia, India y China para refiriendo a los cuatro países que tienen un mercado emergente y una potencia económica muy buena.	[Grama], [Lexi], [FS/CS]	BRIC se consiste en las palabras inicias de la, de los países de Brasil, Rusia, India y China para significar a las naciones que está desarrollado, está en desarrollo con mercado nuevo.	[Grama], [Lexi]	Se consiste en las primeras letras del nombre, de los nombres de ingl és de Brasil, Rusia, India y China, cuatro países de con potencias económicas mejores, que son los países de los mercados de nuevo, mercados nuevos.	[Grama], [Lexi]
En primer lugar vamos a ver el proceso del desarrollo de BRICS.	[Grama], [Lexi]	En primer lugar vamos a ver el proyecto y el camino de la elaboración de los BRICS.	[Grama], [FS/CS]	Antes de todo vamos a ver la historia de la cooperación de los BRICS	[Grama]	En primer lugar vamos a ver el proceso de desarrollo de los BRIC.	[Grama]
Desde 2006, se empieza la cooperación de BRICS. Los embajador de China, de Rusia, de India y de BRICS tuvieron un lugar de la cumbre de los BRICS principal durante la asamblea general de las naciones unidas.	[Grama], [FS/CS]	ya en 2006, los ministros de diplomacia los ministros extranjeros de los países Brasil, Rusia, India y China han celebrado la primera cumbre de los BRICS durante la asamblea general de las Naciones Unidas.	[Lexi]	en 2006 los ministerios unieron en la primera cumbre de los BRIC, pues los presentadores de Brasil, Rusia, India y China.	[Pausa]	la primera colaboración empezó en el año 2006 y los cuatro países de China, Brasil, Rusia, India, los cuatro países, sus ministros demogr áficos presentaron de primera vez en la asamblea general de las Naciones Unidas.	[Grama], [Lexi]
En 2009 los cuatro países, los li deres de cuatro países se celebró el primer la cumbre primer en Yekaterinburg en Rusia	[Grama]	En 2009, los dirigentes de los paí ses BRICS han celebrado la primera cumbre de los BRICS en Rusia, en Yekaterinburg en Rusia	[Grama]	En el año de 2009 los líderes de los BRIC unieron en Yekaterinburg en Rusia la primera vez	[Grama]	en 2009 los líderes de los países de BRIC estaban, presentaron conjuntos en Yakaterinburg de Rusia	[Lexi]
y después celebró cada años	[Grama]	y después de eso se celebra cada a ño una vez.		y luego unieron una vez cada año.	[Grama]	y desde entonces hacen este tipo cada año.	[Lexi]

Posteriormente, se crea un nuevo documento de Excel que constituye la versión modificada y definitiva de la evaluación de errores del segundo evaluador, en que se transcriben las categorías marcadas en rojo en el documento anterior con sus nuevas categorías asignadas en negro, como se demuestra en la siguiente imagen el ejemplo modificado correspondiente de la imagen anterior en el nuevo documento. Así se homogenizan los criterios de clasificación de errores de los dos evaluadores, lo que permite un siguiente análisis estadístico coherente.

Imagen 16. Captura de pantalla del ejemplo de la modificación realizada en el nuevo documento de la clasificación de errores del segundo evaluador

Señoras y señores buenas tardes.		señoras y señoras buenos días.	[Mor]	Señoras y señores, buenos días.		señoras y señores buenos días.	
En mil, en el año mil tres Goldman Sachs en el estudio de economía global compartido mencionó el concepto de BRICS	[Pausa]	ya en 2003 la empresa Goldman Sachs ha planteado el concepto de BRIC en su reporte de la economí a global.	[Grama], [Lexi]	Goldman Saches publicó el concepto de BRIC en 2003 en su contrato de economía internacional.	[Grama], [Lexi]	en el 2003 un documento econó mico de la empresa Goldman Sachs pro proponga un termino de BRIC.	[Grama [Lexi]
que formado por Brasil, Rusia, India, componente por sus, por sus nombres ingleses de Brasil, Rusia, India y China, para indicar los pai ses nuevos que tienen la potencia en el desarrollo de economía.	[Grama], [Lexi]	Este concepto se refiere a los, las cuatro letras, a la primera letra de los cuatro países, Brasil, Rusia, India y China para refiriendo a los cuatro países que tienen un mercado emergente y una potencia económica muy buena.	[Mor], [Seman], [FS/CS]	BRIC se consiste en las palabras inicias de la, de los países de Brasil, Rusia, India y China para significar a las naciones que está desarrollado, está en desarrollo con mercado nuevo.	[Mor], [Lexi]	Se consiste en las primeras letras del nombre, de los nombres de ingl és de Brasil, Rusia, India y China, cuatro países de con potencias económicas mejores, que son los países de los mercados de nuevo, mercados nuevos.	[Mor], [Semar
En primer lugar vamos a ver el proceso del desarrollo de BRICS.	[Mor], [Lexi]	En primer lugar vamos a ver el proyecto y el camino de la elaboración de los BRICS.	[Mor], [FS/CS]	Antes de todo vamos a ver la historia de la cooperación de los BRICS	[Mor]	En primer lugar vamos a ver el proceso de desarrollo de los BRIC.	[Mor]
Desde 2006, se empieza la cooperación de BRICS. Los embajador de China, de Rusia, de India y de BRICS tuvieron un lugar de la cumbre de los BRICS principal durante la asamblea general de las naciones unidas.	[Mor], [FS/CS]	ya en 2006, los ministros de diplomacia los ministros extranjeros de los países Brasil, Rusia, India y China han celebrado la primera cumbre de los BRICS durante la asamblea general de las Naciones Unidas.	[Seman]	en 2006 los ministerios unieron en la primera cumbre de los BRIC, pues los presentadores de Brasil, Rusia, India y China.	[Pausa]	la primera colaboración empezó en el año 2006 y los cuatro países de China, Brasil, Rusia, India, los cuatro países, sus ministros demogr áficos presentaron de primera vez en la asamblea general de las Naciones Unidas.	[Mor], [Lexi]
En 2009 los cuatro países, los lí deres de cuatro países se celebró el primer la cumbre primer en Yekaterinburg en Rusia	[Grama]	En 2009, los dirigentes de los pai ses BRICS han celebrado la primera cumbre de los BRICS en Rusia, en Yekaterinburg en Rusia	[Mor]	En el año de 2009 los líderes de los BRIC unieron en Yekaterinburg en Rusia la primera vez	[Mor]	en 2009 los líderes de los países de BRIC estaban, presentaron conjuntos en Yakaterinburg de Rusia	[Lexi]
y después celebró cada años	[Mor]	y después de eso se celebra cada a ño una vez.		y luego unieron una vez cada año.	[Mor]	y desde entonces hacen este tipo cada año.	[Semar

En total, se procede a la reclasificación en 272 casos que se presenta en detalle en la siguiente tabla. La gran mayoría de ellos (más del 89 % del total) se concentran en la categoría de errores gramaticales en la interpretación inversa, donde el segundo evaluador originalmente registra un número notablemente más alto de errores de esta categoría. Además, cabe mencionar que, entre los grupos experimental y control, no se observa divergencia significativa en la reclasificación.

Tabla 64. Modificación de clasificación de errores gramaticales y léxicos

	ES-CH		**CH-ES**		**Suma**
Grupo	experimento	control	experimento	control	
Gramatical-morfosintáctico	3	2	110	94	209
Gramatical-morfosintáctico+ gramatical	0	0	1	38	39

Léxico-semántico	1	1	9	11	22
Léxico-semántico +léxico	0	0	0	2	2
Suma	4	3	120	145	272

Al terminar la reclasificación, ponemos en marcha la recogida de todos los datos de la evaluación externa. Identificamos un total de 3042 errores en las dos direcciones de interpretación. Las siguientes cuatro capturas de pantalla detallan la evaluación realizada por cada evaluador en cada dirección de forma independiente. Además, la Tabla 65 nos da el panorama de errores detectados por cada docente en cada grupo y dirección, sirviendo como base para las comparaciones macro.

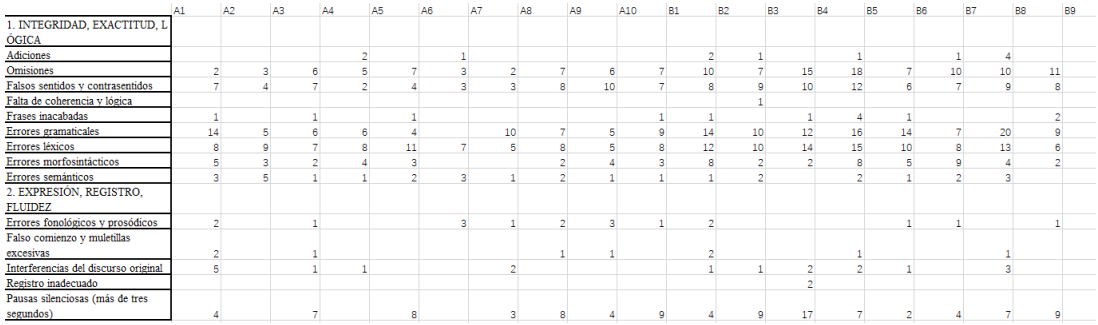
Imagen 17. Captura de pantalla de la evaluación de errores de interpretación en la interpretación directa realizada por la autora

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
1. INTEGRIDAD, EXACTITUD, LÓGICA																			
Adiciones			1	3	1	5		1	1	4	5	5	4	2	1	4	10	2	1
Omisiones	11	7	9	9	18	6	5	12	19	14	12	7	22	17	13	11	14	8	19
Falsos sentidos y contrasentidos	19	10	12	14	9	12	17	16	17	19	19	8	23	20	12	21	21	15	15
Falta de coherencia y lógica																			
Frases inacabadas						2	1		1	1	1			3	1		1		2
Errores gramaticales				2						2	2		1						
Errores léxicos	1	3	1	2	1	3		2		2		3			1	3		1	
Errores morfosintácticos	1	2				2	3	2	4	2	1	2	4		5	2	1	2	4
Errores semánticos		1		1		1		1	1								1	1	
2. EXPRESIÓN, REGISTRO, FLUIDEZ																			
Errores fonológicos y prosódicos																			
Falso comienzo y muletillas excesivas	1			1	1	1		1	1		1	1							
Interferencias del discurso original																			
Registro inadecuado																			
Pausas silenciosas (más de tres segundos)					1			1	4	3	9	3	2	4		2		2	5

Imagen 18. Captura de pantalla de la evaluación de errores de interpretación en la interpretación directa realizada por el segundo evaluador

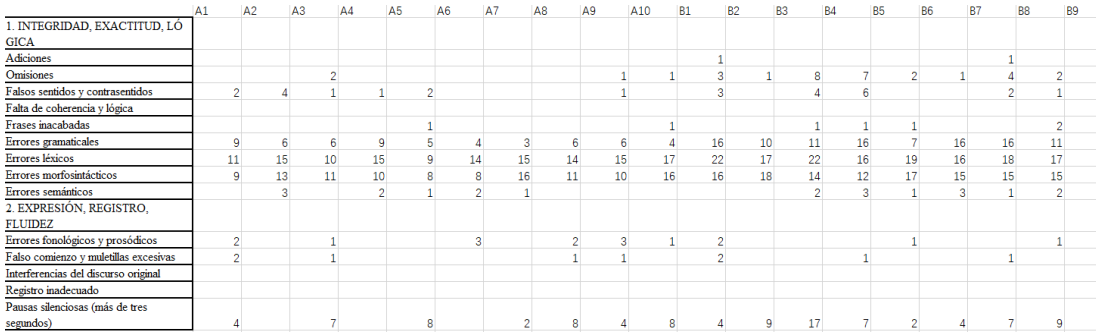
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
1. INTEGRIDAD, EXACTITUD, LÓ																			
Adiciones																			
Omisiones	4	3	3	2	8		3	7	8	6	7	2	4	5	1	3	2	1	15
Falsos sentidos y contrasentidos	19	8	10	12	9	13	11	17	17	17	15	11	19	18	17	21	18	15	10
Falta de coherencia y lógica																			
Frases inacabadas																			
Errores gramaticales	1	1	1	2	1	2								1					
Errores léxicos		1		1				1						1					
Errores morfosintácticos			1		1	1						1					1		
Errores semánticos					1							1							
2. EXPRESIÓN, REGISTRO, FLUIDEZ																			
Errores fonológicos y prosódicos																			
Falso comienzo y muletillas excesivas	1			1	1			1			1	1							
Interferencias del discurso original																			
Registro inadecuado																			
Pausas silenciosas (más de tres segundos)					1			1	4	3	9	3	2	4		2		2	5

Imagen 19. Captura de pantalla de la evaluación de errores de interpretación en la interpretación inversa realizada por la autora



	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
1. INTEGRIDAD, EXACTITUD, LÓGICA																			
Adiciones				2		1						2	1		1		1	4	
Omisiones	2	3	6	5	7	3	2	7	6	7	10	7	15	18	7	10	10	11	
Falsos sentidos y contrasentidos	7	4	7	2	4	3	3	8	10	7	8	9	10	12	6	7	9	8	
Falta de coherencia y lógica												1							
Frases inacabadas	1		1		1					1	1		1	4	1			2	
Errores gramaticales	14	5	6	6	4		10	7	5	9	14	10	12	16	14	7	20	9	
Errores léxicos	8	9	7	8	11	7	5	8	5	8	12	10	14	15	10	8	13	6	
Errores morfosintácticos	5	3	2	4	3			2	4	3	8	2	2	8	5	9	4	2	
Errores semánticos	3	5	1	1	2	3	1	2	1	1	1	2		2	1	2	3		
2. EXPRESIÓN, REGISTRO, FLUIDEZ																			
Errores fonológicos y prosódicos	2		1			3	1	2	3	1	2				1	1		1	
Falso comienzo y muletillas excesivas	2		1					1	1		2			1			1		
Interferencias del discurso original	5		1	1			2				1	1	2	2	1		3		
Registro inadecuado													2						
Pausas silenciosas (más de tres segundos)	4		7		8		3	8	4	9	4	9	17	7	2	4	7	9	

Imagen 20. Captura de pantalla de la evaluación de errores de interpretación en la interpretación inversa realizada por el segundo evaluador



	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
1. INTEGRIDAD, EXACTITUD, LÓGICA																			
Adiciones												1						1	
Omisiones			2						1	1	3	1	8	7	2	1	4	2	
Falsos sentidos y contrasentidos	2	4	1	1	2				1		3		4	6			2	1	
Falta de coherencia y lógica																			
Frases inacabadas					1					1			1	1	1			2	
Errores gramaticales	9	6	6	9	5	4	3	6	6	4	16	10	11	16	7	16	16	11	
Errores léxicos	11	15	10	15	9	14	15	14	15	17	22	17	22	16	19	16	18	17	
Errores morfosintácticos	9	13	11	10	8	8	16	11	10	16	16	18	14	12	17	15	15	15	
Errores semánticos		3		2	1	2	1						2	3	1	3	1	2	
2. EXPRESIÓN, REGISTRO, FLUIDEZ																			
Errores fonológicos y prosódicos	2		1			3		2	3	1	2				1			1	
Falso comienzo y muletillas excesivas	2		1					1	1		2			1			1		
Interferencias del discurso original																			
Registro inadecuado																			
Pausas silenciosas (más de tres segundos)	4		7		8		2	8	4	8	4	9	17	7	2	4	7	9	

Tabla 65. El número total de los errores detectados por los dos docentes en la evaluación

	Segundo evaluador	**Autora**	**Suma**
Grupo experimental ES-CH	205	331	514
Grupo de control ES-CH	218	382	576
Grupo experimental CH-ES	389	368	824
Grupo de control CH-ES	578	571	1024
Suma	1390	1652	3042

En primer lugar, al comparar los datos de los dos docentes en la siguiente tabla, se puede observar que el número total de errores marcados por el segundo evaluador es inferior al de la autora, con una diferencia de 262 errores, lo que representa un 18,8 % del total registrado por el segundo evaluador. Esta discrepancia se origina principalmente en la dirección directa, donde la autora tiende a identificar sistemáticamente más errores en ambos grupos de participantes que el segundo evaluador. Por el contrario, en la dirección inversa, es semejante el número de errores detectados por los dos docentes, e incluso es ligeramente superior en el caso del segundo evaluador para ambos grupos.

En segundo lugar, ambos evaluadores coinciden en registrar una disparidad evidente en el número de errores en las dos direcciones. El número total de errores en la dirección inversa alcanza aproximadamente 1,7 veces el de la dirección directa. Concretamente, el segundo evaluador y la autora identifican, respectivamente, 2,28 y 1,31 veces más errores en la interpretación inversa que en la dirección directa.

En tercer lugar, en lo que respecta a la comparación de los datos de los dos grupos de la prueba, ambos docentes detectan uniformemente más errores de interpretación en el grupo de control, con independencia de la direccionalidad. Esta diferencia de número es particularmente notable en la interpretación inversa, donde los errores identificados en el grupo experimental solo representan el 80,5 % de los marcados en el grupo de control. Además, la mayor discrepancia se observa en la evaluación de la autora para la dirección inversa (203 errores de diferencia), mientras que la menor diferencia corresponde a la evaluación del segundo evaluador en la dirección directa (13 errores de diferencia).

Para realizar un análisis más detallado, la Tabla 66 presenta el número acumulado de los errores por categoría, grupo de participantes y dirección de interpretación, lo que nos dirige a llevar a cabo un análisis micro y cualitativo de los errores.

Tabla 66. Número de errores según categoría en diferentes grupos en diferentes direcciones de interpretación

1. INTEGRIDAD, EXACTITUD, LÓGICA	**Grupo experimental ES-CH**	**Grupo de control ES-CH**	**Grupo experimental CH-ES**	**Grupo de control CH-ES**
Adiciones	16	34	3	11
Omisiones	154	163	52	138
Falsos sentidos y contrasentidos	278	298	66	99
Falta de coherencia y lógica	0	0	0	1
Frases inacabadas	5	8	6	26
Errores gramaticales	12	4	124	231
Errores léxicos	18	9	211	264
Errores morfosintácticos	19	23	138	175
Errores semánticos	6	3	29	25
2. EXPRESIÓN, REGISTRO, FLUIDEZ				
Errores fonológicos y prosódicos	0	0	25	13
Falso comienzo y muletillas excesivas	10	4	10	8
Interferencias del discurso original	0	0	9	10
Registro inadecuado	0	0	0	2
Pausas silenciosas (más de tres segundos)	18	54	84	146

En primer lugar, comparamos la distribución de los errores en las dos direcciones de interpretación. Primero, entre las 14 categorías de errores, cabe

destacar que se identifican exclusivamente en la interpretación inversa cuatro tipos de errores: falta de coherencia y lógica, errores fonológicos y prosódicos, interferencias del discurso original y registro inadecuado.

Los errores de la integridad, exactitud y lógica, son mayores (1599 errores) en la interpretación inversa, 1,52 veces más que los que se dan en la interpretación directa, con 1050 errores. Más aún, los errores vinculados con la expresión, registro y fluidez, como las pausas silenciosas, son considerablemente más frecuentes en la dirección inversa con 307 casos, 3,57 veces más que en la dirección directa con 86 casos.

Se constata que no es homogénea la distribución de errores, sino que se concentra en categorías específicas de errores según la dirección de interpretación.

En la dirección directa, son más frecuentes los errores de falsos sentidos y contrasentidos y omisiones, representando el 50,7 % y 27,9 % respectivamente. En conjunto, representan más de tres cuartas partes del total de errores estas dos categorías, identificándose como los principales errores en esta dirección. Los tipos de errores restantes no revisten importancia significativa, suponiendo menos del 7 %. Abarcan las pausas silenciosas (6,3 %), las adiciones (4,4 %), los errores morfosintácticos (3,7 %), los léxicos (2,4 %) y el resto de los errores con porcentajes de menos de 1,5 %.

En la dirección inversa, ocupan los primeros tres puestos predominantes los errores léxicos, gramaticales y morfosintácticos, que representan el 24,9 %, 18,6 % y 16,4 % del total respectivamente. En conjunto, constituyen aproximadamente las tres quintas partes del total de los errores, identificándose como los principales errores en esta dirección, pero no alcanzan una proporción tan grande como los errores principales en la dirección directa. Les siguen los errores menos identificados de las pausas silenciosas (12,1 %), las omisiones (10 %), los falsos

sentidos y contrasentidos (8,7 %), los errores semánticos (2,8 %) y las categorías restantes de errores con menos de 2 % del total.

En segundo lugar, hacemos comparaciones entre grupos de pruebas. En general, en la misma dirección de interpretación, se detecta un mayor número de errores en el grupo de control en la mayoría de las categorías, en comparación con el grupo experimental. No obstante, también se observan excepciones específicas: son ligeramente más frecuentes los errores gramaticales y léxicos en el grupo experimental en la dirección directa, mientras que muestran una incidencia ligeramente superior en el grupo experimental los errores semánticos y falsos comienzos y muletillas excesivas en ambas direcciones.

En otras palabras, en ambas direcciones, el grupo de control comete más errores en seis de las 14 categorías de errores: adiciones, omisiones, falsos sentidos y contrasentidos, frases inacabadas, errores morfosintácticos y pausas silenciosas. En la dirección directa, excepto los cuatro tipos de errores no existentes, el grupo de control comete errores con una mayor frecuencia en seis de las diez categorías, mientras que en la dirección inversa, el mismo grupo mencionado comete más errores en 11 de las 14 categorías.

Por un lado, en la interpretación directa, es similar la distribución de frecuencias de los diferentes tipos de errores en los dos grupos. Más específico, los falsos sentidos y contrasentidos constituyen la categoría predominante en ambos grupos, representando aproximadamente la mitad del total de errores (el 51,9 % del grupo experimental y el 49,7 % del grupo de control). Se sitúan en el segundo puesto las omisiones, con un porcentaje del 28,7 % en el grupo experimental y 27,2 % en el grupo de control respectivamente.

El resto de las categorías presentan frecuencias menores, pero se aprecian ligeras variaciones entre grupos. En el grupo experimental, los errores restantes clasificados de mayor a menor frecuencia de ocurrencia son los morfosintácticos, los léxicos, las pausas silenciosas, adiciones y los gramaticales, con proporciones

del 3,5 %, 3,4 %, 3,4 %, 3,0 % y 2,2 % respectivamente del total de errores. El resto de las categorías de errores, las frases inacabadas, gramaticales, semánticos, así como los de falso comienzo y muletillas excesivas, muestra una incidencia aún más insignificante, representando menos del 2 %.

En el grupo de control, constituyen el 9 % los errores de pausas silenciosas de más de tres segundos posicionados en el tercer lugar; representan el 5,7 % los de adiciones que se hallan en el cuarto puesto; y los errores morfosintácticos ocupan el quinto lugar, con un porcentaje del 3,8 %. El resto de los errores, incluidos los léxicos, frases inacabadas, falso comienzo y muletillas excesivas y los gramaticales y semánticos, suponen una ausencia virtual con menos del 1,5 % del total.

Entre ellos, se observan diferencias de que los errores morfosintácticos y léxicos afectan con mayor medida al grupo experimental que al de control, mientras que los errores de pausas silenciosas y adiciones son más frecuentes en el grupo de control.

En la interpretación inversa, la distribución de errores también es semejante entre los dos grupos. A diferencia de la otra dirección, los errores léxicos se convierten en la categoría más frecuente, ocupando un 27,9 % del grupo experimental y un 23 % del grupo de control respectivamente. Les siguen en importancia, con porcentajes considerables, los errores morfosintácticos (18,2 % y 15,2 %), los gramaticales (16,4 % y 20,1 %), las pausas silenciosas (11,1 % y 12,7 %), los falsos sentidos y contrasentidos (8,7 % y 8,6 %), y las omisiones (6,9 % y 12 %). Pero la distribución relativa de las categorías detectadas muestra variaciones entre los dos grupos. El grupo experimental comete con mayor frecuencia errores morfosintácticos que los gramaticales, y más errores de falsos sentidos y contrasentidos que las omisiones. Esta tendencia se invierte en el grupo de control.

Tras ellos, en el grupo experimental, se quedan los errores semánticos (3,8 %), los fonológicos y prosódicos (3,3 %), así como el resto de los errores con una proporción de menos de 1,4 %. En el grupo de control, se encuentran los errores de frases inacabadas (2,3 %) y los semánticos (2,2 %) y los restantes con menos de 1,2 %. Entonces estos errores de relevancia menos significativa se ordenan de forma diferente en los dos grupos.

En resumen, la evaluación externa de errores de interpretación confirma no solo una mayor concentración de los errores en la dirección inversa y en el aspecto de integridad y exactitud y una distribución significativamente diferente de las categorías de errores según la dirección de interpretación, sino también una mayor concentración de errores en el grupo de control y una distribución ligeramente diferente entre los dos grupos de prueba.

4.7.3.3. Análisis de las evaluaciones externas

Por un lado, en lo que se refiere a la evaluación de las respuestas ante los desencadenantes de problemas de interpretación, se observa un claro predominio del grupo experimental tanto en la interpretación directa como en la inversa, con puntuaciones más elevadas en el 76,2 % de los desencadenantes analizados, sobre todo frente a los desencadenantes de números, acrónimos y nombres propios, reflejando una mejor preparación para enfrentarse a estos elementos léxicos específicos. Por el contrario, el grupo de control obtiene puntuaciones inferiores al 50 % en la mayoría de las categorías, especialmente en los términos y las estructuras complejas como los términos culturales y la pasivación, lo que evidencia limitaciones tanto en los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos relacionados como en el uso de estrategias de interpretación.

En la dirección directa, las integrantes del grupo experimental disponen de mejores habilidades en respuestas ante los números, nombres propios, términos técnicos y transformación de la orden de palabras, confirmando la efectividad de

la acción pedagógica adicional en estos aspectos específicos. En contraste, el grupo de control recibe puntuaciones significativamente bajas frente a los desencadenantes de expresiones difíciles, colocación y pasivación, muy por debajo de las del grupo experimental. Esta brecha destaca la vulnerabilidad del grupo de control sin la acción pedagógica adicional especialmente ante las estructuras complejas de oraciones.

En la dirección inversa, destacan nuevamente las respuestas del grupo experimental ante los desencadenantes de acrónimos y nombres propios con puntuaciones casi máximas, así como ante los de expresiones difíciles y enumeraciones con puntuaciones por encima del 72 %. Este resultado vuelve a corroborar el impacto positivo de la acción pedagógica adicional en la adquisición de conocimientos específicos y la aplicación estratégica, sobre todo en cuanto a los términos específicos y a las estructuras difíciles de oraciones. No obstante, ambos grupos reciben puntuaciones bajas frente a ciertos términos abstractos, aunque presentan dificultades más acusadas en el grupo de control, lo cual ilustra la persistencia de desafíos comunes para todos los participantes, no abordados suficientemente en la formación adicional.

Por otro lado, en cuanto a las evaluaciones externas de errores cometidos en la interpretación por parte de dos docentes, se identifican y categorizan un total de 3042 errores, lo que nos permite tener una visión robusta y comparativa del fenómeno de errores. Para seguir, nos gustaría realizar un análisis detallado sobre la base de los resultados de la evaluación.

En primer lugar, se observa una notable coherencia general entre los criterios de los dos evaluadores. La correlación en las tendencias macro, incluidos un mayor número de errores en la dirección inversa y una mayor incidencia en el grupo de control, valida la fiabilidad de dicha evaluación. Sin embargo, también se detecta una discrepancia en el recuento micro, originada principalmente de la identificación reducida del segundo evaluador en la interpretación directa.

Este fenómeno supone que, a pesar del consenso en los estándares generales, es inevitable la existencia de una tolerancia variable ante ciertos fenómenos de interpretación sutiles, como ligeras imprecisiones semánticas, especialmente en la interpretación directa. Se trata de algo inherente en la evaluación de la interpretación que no invalida los resultados, sino que enriquece y completa la discusión, al poder contrastar dos perspectivas de docentes sobre un mismo fenómeno. Esto refleja exactamente la importancia de la introducción del segundo evaluador como un contrapeso en la evaluación externa de los errores de interpretación para controlar la subjetividad del proceso de evaluación.

En segundo lugar, la superioridad del número de errores en la dirección inversa vuelve a corroborar una mayor dificultad, una mayor carga cognitiva, una mayor exigencia lingüística y así una frecuencia más alta de cometimiento de errores en la interpretación de esta dirección. La realización de una mejor producción en la lengua B de menor dominio intensifica las dificultades no solo en la expresión y la fluidez, sino también en la integridad y exactitud de la interpretación.

Concretamente, en la interpretación directa, el perfil de errores se caracteriza por la alta concentración en las dos categorías principales de falsos sentidos y contrasentidos y omisiones, vinculadas estrechamente con la comprensión de las informaciones originales y su expresión, y por las frecuencias marginales de otros tipos de errores. Esto significaría que los errores en esta dirección radican principalmente en la integridad y exactitud de la transferencia del discurso original, en vez de la expresión en la lengua A.

En la interpretación inversa, es más diverso el perfil de errores, que se distribuyen de forma más equitativa entre la integridad, exactitud y lógica y la expresión, registro y fluidez. Especialmente, cabe destacar la detección exclusiva en esta dirección de errores relacionados con la expresión y el registro en la lengua B. Así que se pone en manifiesto las dificultades centrales en esta dirección del dominio insuficiente del vocabulario en español (errores léxicos y

semánticos), dominio insuficiente del sistema gramatical y morfosintáctico del español (errores gramaticales y morfosintácticos), así como escasez de fluidez en la producción (pausas silenciosas y errores fonológicos y prosódicos).

La evaluación externa objetiva de docentes profesionales respalda de manera contundente los resultados pertinentes en las reflexiones retrospectivas de los participantes. La superioridad de la cantidad de números registrados por los dos docentes en el grupo de control en ambas direcciones confirma otra vez el efecto medible y positivo de la acción pedagógica adicional en la reducción de errores de interpretación. El efecto es particularmente notable en la dirección inversa más difícil y desafiante, lo que se refleja en una diferencia más marcada del total de errores entre los dos grupos en esta dirección y aún más, el grupo de control comete errores en las categorías más críticas para la inteligibilidad de la interpretación como los errores léxicos, gramaticales y morfosintácticos.

Además, aunque son predominantemente más frecuentes los errores del grupo de control, existen matices curiosos, como que el grupo experimental comete ligeramente más errores que el grupo de control en algunas categorías de errores. Se podría deber a intentos más arriesgados de reformulaciones más complejas que resultan inadecuadas.

En síntesis, en este capítulo se han examinado y analizado los resultados de las pruebas, sentando las bases para la discusión de sus implicaciones en el próximo capítulo, donde se extraerán las conclusiones finales del estudio.

CUARTA PARTE
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

En este capítulo, por un lado, se analiza sistemáticamente el grado de cumplimiento de los cuatro objetivos específicos de la tesis, y a partir de los hallazgos, se formulan propuestas didácticas centradas en los tres fenómenos clave para la mejora de la enseñanza de la interpretación. Por otro lado, se extraen las principales conclusiones del estudio y se proyectan líneas de investigación futura que pueden profundizarse sobre la base de los resultados conseguidos en esta tesis.

5.1. Consecución de los objetivos del estudio

El presente estudio ha planteado el análisis de las estrategias, y los problemas y errores como pilar fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación consecutiva entre chino y español. A continuación se detalla, para cada objetivo del estudio, su grado de cumplimiento y las implicaciones que tiene para la didáctica.

El primer objetivo específico proponía investigar los tres fenómenos clave en la interpretación consecutiva y se ha implementado en el primer capítulo mediante descripciones detalladas y análisis críticos de la bibliografía sobre estrategias, problemas y errores en la interpretación consecutiva y sus relaciones, lo que nos ha permitido formular nuestras propias definiciones y clasificaciones de los tres fenómenos. Aún más, hemos resuelto la ambigüedad terminológica, se ha profundizado en el conocimiento de las investigaciones previas, y se ha

ofrecido una panorámica bibliográfica que puede ser útil para futuros estudios empíricos y para la práctica docente.

Concretamente, en primer lugar, en cuanto a las estrategias de interpretación, se supera la confusión terminológica entre estrategia, técnica y táctica y se opta por el término "estrategia" por su capacidad de integrar a los demás. Tras revisar las propuestas existentes en cuanto a definición y características, se plantea nuestra definición integrando otros enfoques adecuados: las estrategias de interpretación son decisiones intencionales tomadas en base al contexto específico y al objetivo comunicativo, orientadas a resolver o prevenir problemas y a facilitar la tarea de interpretación.

En cuanto a las investigaciones relacionadas y a su clasificación, cabe destacar que presentamos de forma innovadora una taxonomía actualizada de estrategias de interpretación, enumerando las diferentes denominaciones y definiciones correspondientes sobre la base de las investigaciones existentes. Además, se realiza una categorización de los estudios en tres tipos principales y se revisa respectivamente la bibliografía relacionada, resaltando especialmente los estudios de China, que no han sido analizados anteriormente de manera exhaustiva en trabajos anteriores en español. También comparamos los diferentes sistemas de clasificación de diferentes investigadores y, tras el análisis comparativo de cuatro propuestas de investigadores de China optamos por la taxonomía de Dong, Li y Zhao (2019).

En segundo lugar, por lo que se refiere a los problemas de interpretación, comparamos principalmente las tres propuestas de definición existentes y, aprovechando sus respectivas perspectivas, se conceptualizan los problemas como las dificultades u obstáculos asociados al proceso de interpretación que se originan a partir de los desencadenantes específicos en la tarea y que pueden dificultar la transferencia precisa o eficaz del significado.

Respecto a las investigaciones y propuestas de taxonomía, por un lado, revisamos los tres ámbitos principales de investigación: desencadenantes de problemas, estudios comparativos entre intérpretes noveles y profesionales y las investigaciones específicas en China. Por otro lado, analizamos los dos enfoques clasificatorios divididos según las fases de interpretación y terminamos por adoptar el modelo de Arumí Ribas (2012) por su propuesta más pormenorizada.

En tercer lugar, en cuanto a la definición de los errores de interpretación, argumentamos la adaptabilidad de las tres propuestas para nuestro estudio y elegimos la de Ruiz Mezcua (2009), quien define los errores como una infracción contra la función, la coherencia, el tipo de discurso, las convenciones lingüísticas y culturales y el sistema lingüístico.

Acerca de las investigaciones y clasificaciones, por una parte, exponemos los dos temas principales estudiados: la comparación de errores cometidos por estudiantes y profesionales y el análisis de errores específicos. Por otra parte, con una explicación de la evolución histórica de las propuestas de taxonomía y la enumeración detallada de las más importantes, establecimos nuestra propia clasificación de errores de interpretación sintetizando las ventajas de las propuestas de Schjoldager (1996), Riccardi (2002) y Ruiz Mezcua (2009).

En cuarto lugar, concluimos el primer capítulo explorando las relaciones entre los tres fenómenos, en que se confirma que no son fenómenos aislados, sino que conforman un sistema triangular interdependiente y dinámico. Se demuestra que las estrategias surgen principalmente como mecanismos conscientes para resolver o prevenir problemas, mientras que la gestión ineficaz de los problemas aumenta significativamente la posibilidad de cometer errores.

El segundo objetivo que nos planteábamos consistía en revisar la situación de la didáctica de la interpretación consecutiva entre chino y español en universidades chinas, y hemos alcanzado este objetivo plenamente a través de la descripción minuciosa en el capítulo 2.

Concretamente, se documenta no solo la historia de la interpretación en China y su didáctica desde la dinastía Xi Zhou hasta los programas actuales, sino también la evolución y el estado actual de la formación específica de intérpretes entre chino y español en China desde hace más de 70 años. Las obras académicas relacionadas se centran principalmente en la mejora de la práctica didáctica, la creación de modelos didácticos, los materiales e instrumentos, las competencias y la evaluación del alumnado. Los artículos de las revistas académicas principales de China se organizan en diez categorías temáticas que permiten realizar un análisis exhaustivo.

Asimismo, se explican en el mismo capítulo tanto los programas existentes de grado y posgrado de interpretación, como la asignatura de interpretación entre chino y español en16 universidades chinas. El análisis en el capítulo 2 evidencia una creciente atención investigadora y pedagógica en China, pero también una limitada inclusión de los tres fenómenos clave de estrategias, problemas y errores en los diseños didácticos.

En el tercer objetivo nos proponíamos analizar los resultados de integrar los tres fenómenos mediante una acción pedagógica, además de pruebas de interpretación y reflexiones retrospectivas. Este objetivo se ha cumplido íntegramente a través de las pruebas diseñadas e implementadas en los capítulos 3 y 4.

En primer lugar, se establece el marco metodológico de implementación en el capítulo 3 dividido en cuatro fases secuenciales, que son la prueba exploratoria, la prueba de aptitud para la interpretación, la acción pedagógica adicional y la prueba definitiva. Se definen su objetivos e hipótesis, población objeto, contexto, método de obtención y tratamiento de datos, materiales, así como el diseño de la formación adicional. También se describe minuciosamente el proceso completo de las pruebas, incluidas las situaciones imprevistas.

En el capítulo 1 se han debatido las tres limitaciones del estudio de Zhang Wei (2015) relativas a las estrategias de interpretación. A través de nuestro diseño de las pruebas, se han podido superar dos de estas limitaciones, ya que los datos se apoyan en reflexiones retrospectivas y en el análisis de la situación real de la adquisición y la aplicación de estrategias de los estudiantes.

En segundo lugar, se muestran los resultados y el análisis de las cuatro fases de pruebas en el capítulo 4. Entre ellos, es imprescindible destacar las siguientes conclusiones importantes que se corroboran tanto en la prueba exploratoria como en la definitiva:

1. En la reflexión retrospectiva acerca de la tarea de interpretación, los estudiantes tienden a prestar más atención a los problemas de interpretación, es decir, a los obstáculos detectados en el proceso de interpretación.

2. En cuanto a las estrategias de interpretación, hemos confirmado las propuestas de varios investigadores como Chang (2005) y Bartłomiejczyk (2006), respecto al hecho de que la selección y la frecuencia del uso de estrategias de interpretación se ven afectadas significativamente por la direccionalidad: algunas estrategias se manifiestan en ambas direcciones, mientras que otras solo se observan en una dirección. En general, el número de estrategias empleadas y el número de estrategias que suscitan la reflexión en la dirección inversa superan a las de la dirección directa.

3. Respecto a los problemas de interpretación, éstos se concentran mayoritariamente en la fase de escucha y comprensión en la dirección directa. Se trata de problemas como son la falta de comprensión del discurso original. Otros problemas como las dificultades de expresión se concentran en la fase de expresión y reformulación en la dirección inversa. Todo esto demuestra cuáles son los obstáculos principales en ambas direcciones de interpretación y se ve sustentado también por los resultados de la autoevaluación en el cuestionario. Además, los datos de la dirección inversa confirman la conclusión de Pan y Xiu

Yan (2012) acerca de los problemas más recurrentes y preocupantes para los estudiantes universitarios chinos de la especialidad de interpretación.

4. En cuanto a los errores más frecuentes, los participantes reflexionan mayoritariamente sobre falsos sentidos y contrasentidos y omisiones, dos categorías que también otros autores como Zhang Wei (2015, 2019), y Musa y Al-Maryani (2021) consideran que son los errores más frecuentes en la interpretación consecutiva. Según la evaluación externa, en la dirección directa estas dos categorías sí que son las más presentes, al igual que lo han indicado otros autores como AlDayel y Alotaibi (2024) y Lu et al. (2021). Pero en la dirección inversa, los primeros tres puestos predominantes los ocupan los errores léxicos, gramaticales y morfosintácticos, lo que indicaría cierta discrepancia entre la evaluación interna y externa de los errores de interpretación. Además, los errores se concentran básicamente en categorías específicas según la dirección de interpretación, lo que confirma la propuesta de Bozok y Kıncal (2022). Específicamente, se detectan más errores sobre integridad, exactitud y lógica en la interpretación directa, y se marcan una mayor cantidad de errores de expresión, registro y fluidez en la interpretación inversa.

Asimismo, cabe destacar los siguientes hallazgos clave extraídos exclusivamente de la prueba definitiva:

1. Se registran más reflexiones retrospectivas en la interpretación inversa.

2. En cuanto a las estrategias de interpretación, se aplican principalmente para la resolución de problemas en vez de para la mejora de la calidad de producción. Concretamente, se aplica la inferencia y la aproximación en la dirección directa para enfrentarse a los problemas de escucha y comprensión, y la aproximación y la omisión en la dirección inversa para enfrentarse a los problemas de expresión y reformulación. Nuestro estudio también pone en evidencia, de manera sólida y pragmática, el papel fundamental que las estrategias desempeñan para la resolución de problemas, como así presentan varios investigadores (Chang, 2005;

Gile, 2009; Bartłomiejczyk, 2006; Abuín González, 2005; Moser-Mercer et al., 2000; Li, 2013; Dong, Li y Zhao, 2019).

3. El grupo experimental, que recibe la acción pedagógica adicional, presenta un mayor número de reflexiones acerca de los tres fenómenos, sobre todo acerca de las estrategias de interpretación. Además, en comparación con el grupo de control, se observa una marcada superioridad en la frecuencia y diversidad del uso de estrategias; se reflexiona sobre un mayor número de problemas en la mayoría de las categorías de problemas; se reflexiona sobre un espectro más amplio de categorías de errores; y finalmente, se presentan más reflexiones exhaustivas y específicas acerca de las interrelaciones entre estos fenómenos.

Por otra parte, conforme a los cuestionarios, se constata que la acción pedagógica adicional en el grupo experimental no provoca que los estudiantes tengan un mayor nivel de conocimientos temáticos previos. En este grupo, perciben que la dificultad de las tareas de interpretación es más baja. Además, son mejores los resultados de la autoevaluación de sus propias prestaciones, lo cual demuestra su evolución especialmente en las destrezas técnicas y procedimentales. También se percibe una mayor capacidad para reformular las definiciones de los tres fenómenos investigados, haciendo uso de un metalenguaje más preciso y profesional con una mejor comprensión de las interacciones entre los fenómenos.

Asimismo, los datos del cuestionario indican la percepción de una mayor dificultad en la interpretación directa, coincidiendo con los principales problemas sobre los que reflexionan los participantes. Por el contrario, muestran una mayor autoconfianza en sus prestaciones en la dirección inversa, posiblemente favorecida por una mejor comprensión del discurso original.

De acuerdo con la evaluación externa, el grupo experimental revela un claro predominio en las respuestas ante los desencadenantes de problemas de interpretación y comete generalmente menos errores de interpretación. En

conclusión, estos resultados validan que la formación acerca de los tres fenómenos incide en la mejora de la prestación de interpretación y en la competencia general de interpretación de los estudiantes.

El cuarto objetivo residía en proponer recomendaciones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias, problemas y errores de interpretación. Este objetivo se ha confirmado indirectamente mediante los hallazgos anteriores, a la luz de los cuales formulamos propuestas en los apartados del 5.1.1. al 5.1.4.. Se presentan una serie de propuestas dirigidas a la mejora del proceso de aprendizaje y enseñanza de la interpretación consecutiva entre chino y español. Se organizan en cuatro bloques, abordando las estrategias, los problemas y los errores, así como otros aspectos destacables.

5.1.1. Propuestas relativas a las estrategias de interpretación

En primer lugar, consideramos que se debe integrar en el aula la enseñanza de aquellas estrategias sobre las que más han versado las reflexiones en la prueba y también darles un papel más preeminente cuando se desarrolla el diseño didáctico. Dado que son las que los estudiantes aplican con mayor asiduidad, aunque no necesariamente de manera óptima, el entrenamiento debe capacitarles para que transformen el uso intuitivo en una decisión consciente, con el objetivo de optimizar el uso de estas estrategias más recurrentes y, en consecuencia, mejorar la calidad de su prestación. Contrariamente, las siete estrategias que no aparecen en la prueba y se ajustan menos con el contexto de la práctica interpretativa en el aula, se pueden considerar como contenido adicional o abordar como contenidos secundarios en las programaciones. A continuación, nos proponemos detallar una propuesta didáctica diferenciada según las dos direcciones de interpretación, tomando las tres estrategias más usadas como eje.

En la dirección directa, se deberían priorizar las estrategias de compensación y segmentación para tener una mejor comprensión y manejar mejor la alta

densidad de información. Dentro de éstas, las estrategias más utilizadas son la inferencia, la aproximación y la suposición. El uso adecuado de la inferencia requiere de formación específica para deducir informaciones basándose en el contexto, la lógica y los conocimientos previos, por lo que se podrían plantear ejercicios dirigidos que consistan en la interpretación con omisiones intencionadas de información. Se podría empezar por omitir términos y nombres propios de alta redundancia contextual, hasta omitir palabras clave y conectores lógicos de las oraciones, y los estudiantes deberían reconstruir las informaciones, infiriendo la parte omitida en base al contexto y a la estructura lógica del discurso. Cabe mencionar también la inferencia de la connotación de las frases hechas en la segunda lengua, que requiere una adquisición organizada de la perspectiva transcultural a través de la introducción de ejercicios específicos y regulares de dificultad progresiva.

A continuación, con el fin de usar mejor la estrategia de aproximación en la interpretación directa, tomamos como referencia el resultado de la prueba definitiva, en la que se acumulan ocho comentarios referidos a la compensación de la incapacidad de escuchar informaciones. Para esto, se podría incorporar un entrenamiento específico sobre cómo introducir paráfrasis en chino basadas en el contexto cuando surgen problemas de comprensión en español.

En cuanto a completar de manera adecuada la información, los principiantes podrían aprender a completar oraciones y añadir estructuras lógicas cubriendo las lagunas informativas. Habría que tomar en cuenta el riesgo que entraña desviarse del sentido, lo que debería ser objeto de comentario entre estudiantes y profesores para evaluar diferentes soluciones y seleccionar la más apropiada.

En cambio, en la dirección inversa, destacan las estrategias de reformulación y expresión y los tres tipos más usados son la aproximación, la omisión y la transformación. Para el uso de la aproximación en la interpretación inversa cuando no hay problemas de escucha y comprensión, se necesitaría un aprendizaje especializado de sinónimos y sus hiperónimos en español. Para las

palabras usadas con mayor frecuencia, se puede crear una lista de sinónimos e hiperónimos y analizar sus similitudes y diferencias especialmente de contextos de uso, para crear un corpus personal de sinónimos.

Asimismo, al hacer uso de la omisión, por un lado, como estrategia compensatoria, es necesario determinar las informaciones clave que no se pueden omitir, como las palabras negativas y las conjunciones lógicas, y aprender la forma de comprimir las informaciones utilizando la técnica del resumen, o a través de otras estrategias como el uso de un hiperónimo. Por otro lado, como estrategia de mejora, se requiere aprender a detectar las informaciones redundantes que en un momento dado se pueden omitir en la interpretación.

Respecto a la estrategia de transformación que suele manifestarse en el ajuste de estructuras de oraciones y la explicitación de la lógica, se podrían analizar las estructuras correspondientes en ambas lenguas para que los estudiantes encuentren con mayor facilidad y rapidez cómo transformar las estructuras. Un ejemplo serían los atributos prepositivos largos en chino, que se convertirían en atributos pospositivos u oraciones subordinadas relativas en español. Al mismo tiempo, se pueden introducir ejercicios de explicitación deliberada de la lógica implícita en chino, a fin de formar la conciencia de los estudiantes sobre la lógica interna del discurso en chino sin conjunciones.

Cuando los estudiantes ya sean suficientemente competentes para entrar en la fase de aplicación sintetizada de las estrategias en el simulacro de la práctica de interpretación, se pueden diseñar fragmentos en los que se concentren en practicar el uso de una sola estrategia al principio en fragmentos cortos, luego se vean obligados a adoptar las tres estrategias más utilizadas en la dirección de interpretación, y al final les permitan aplicar de forma autónoma las estrategias que consideren más adecuadas para la interpretación de discursos reales. Este proceso les ayudará a desarrollar la capacidad metacognitiva de valoración de

los beneficios y costes del uso de diferentes estrategias y así tener la capacidad para decidir qué estrategias son las más adecuadas en función del contexto.

Después del ejercicio, los estudiantes y profesores podrían debatir conjuntamente la eficacia del uso de las estrategias (como la coherencia semántica y sintáctica y la fluidez de expresión en todos los casos, el grado de relevancia contextual para la estrategia de inferencia, la credibilidad para la suposición, la precisión de la interpretación aproximada para la aproximación, la cobertura de información clave para la omisión, y la racionalidad de la reestructuración oracional para la transformación), escuchando la grabación de las prestaciones de los alumnos y comentando las soluciones de mejora. Especialmente se recomienda realizar un análisis conjunto de estrategias y problemas de interpretación a través de la identificación de problemas y la justificación de la selección de estrategias compensatorias para que refuercen su percepción sobre esta relación entre causa y efecto.

5.1.2. Propuestas relativas a los problemas de interpretación

Antes que nada, el hecho de que los estudiantes reflexionen con mayor frecuencia sobre los problemas de interpretación en ambas direcciones en comparación con las otras dos nociones muestra que el foco de atención en la reflexión sobre sus propias interpretaciones está puesto mayoritariamente en los problemas. Así que, en la didáctica de la interpretación, el modelo orientado a la asimilación, identificación y solución de problemas podría resultar aceptable, eficiente y personalizado porque abordaría directamente lo que más les preocupa a los estudiantes y les brindaría los consejos que más necesitan. De todas formas, esta cuestión también indica que los estudiantes lo primero en lo que se fijan para la reflexión son los problemas, con lo cual también habría que incidir e insistir en aquello que no abordan de forma tan natural (estrategias y errores).

Para seguir, nos gustaría referirnos a los problemas divididos en las cuatro fases de interpretación en las dos direcciones. Primero, los problemas en interpretación directa en la fase de escucha y comprensión. En este caso, se requeriría una intensificación de ejercicios de escucha especializados en diferentes ámbitos profesionales en forma de formación previa en la competencia temática, tan sumamente importante para la interpretación. De la misma manera, proponemos una integración sistemática de términos especializados en dichos ejercicios, lo que conduciría a que los estudiantes llegaran a crear un corpus personal que les permitiera profundizar en la comprensión de distintos campos.

En realidad, esta conclusión coincide con las conclusiones de un debate entre la profesora y los alumnos sobre las soluciones a estos problemas en la unidad didáctica de los problemas de interpretación III. Estamos de acuerdo con que, primero, son necesarias prácticas intensivas de escucha de discursos en español y ejercicios específicos regulares para alcanzar verdaderamente una mejora sustancial de la habilidad de comprensión de los estudiantes, a fin de que dejen de encontrarse con los problemas más recurrentes de dicha fase como son la falta de comprensión y los problemas consecuencia de una velocidad alta de habla en español.

Por lo demás, en cuanto a los problemas relacionados con el vocabulario, es imprescindible el refuerzo de la competencia léxica en español, especialmente de los términos abstractos y los sustantivos específicos, a través de la creación de corpus temáticos y el entrenamiento en el uso de estrategias durante la interpretación para hacer frente a este problema. Por ejemplo, aprender a aplicar estrategias de adaptación y aproximación cuando no conocen las expresiones correspondientes en la lengua de llegada, así como también resolver hasta cierto punto este problema y garantizar la precisión y fluidez de la interpretación. En lo relativo a los problemas de atención y captación de informaciones originales, sobre todo en español, se podrían introducir distracciones controladas y

ejercicios específicos de atención y memorización, como la ampliación progresiva de la longitud de segmentos a memorizar, repetir e interpretar.

Respecto a las fases de toma de notas y su descodificación, tras observar en los resultados que algunos estudiantes presentan dificultades a la hora de descodificar las notas, se aconseja que, en la enseñanza de la toma de notas, se den instrucciones más individualizadas sobre la selección de la lengua en que se toman las notas para minimizar la sobrecarga en la fase de descodificación. Se puede sugerir la creación de listas de símbolos y abreviaturas u otras formas de condensar las informaciones correspondientes de las frases largas de uso frecuente para acelerar la escritura de notas, así como un diseño personal eficiente de sus propios sistemas de anotación simbólicos y lingüísticos, junto con ejercicios para consolidar y ajustarlos en la práctica. Además, en cuanto a la ambigüedad de las notas, se pueden introducir dos alternativas de ejercicios: por un lado, la retrospección de todas las notas inmediatamente después de la interpretación para colocar y aclarar las partes confusas y mejorar las notas; por otro lado, el intercambio entre alumnos de sus notas para detectar las notas ambiguas y encontrar formas más apropiadas de anotación de la misma información. También se necesita poner más énfasis en las estructuras lógicas en la toma de notas, hasta el punto de que los estudiantes sean capaces de recuperar el hilo completo de la lógica del discurso original.

En cuanto a la última fase, de expresión y reformulación, viendo la existencia predominante de los problemas de transformación de estructuras en interpretación inversa, se necesita poner énfasis en la transformación al español de las estructuras largas y complicadas y la explicitación de las estructuras lógicas en chino. Entonces, son esenciales los ejercicios de análisis sintáctico previo, la resistencia a la interferencia de las estructuras del discurso original, la captura de la lógica y los elementos principales como sujeto, predicado y objeto, la descomposición de los elementos de estructuras complejas del chino como atributivos largos y su colocación en estructuras hipotácticas del español, así

como la transformación de las estructuras que incorporan cifras, enumeraciones, etc. Se han explicado estos aspectos en la formación adicional, explicitando el contraste entre las estructuras de ambos idiomas. Con esto, se espera dotar de un marco analítico fundamental a los estudiantes para realizar la conversión lingüística en el futuro.

La alta concentración de problemas de la categoría de dificultad de expresarse debido a palabras o expresiones en la interpretación inversa, podría indicar que la formación actual radica excesivamente en la equivalencia de expresiones en las dos lenguas, en perjuicio de la producción oral integral, exacta y fluida. Además, puesto que para producir una expresión correcta se necesita tener en consideración el vocabulario, la gramática, el contexto cultural, etc., quizá se pueden introducir orgánicamente ejercicios de optimización integral que contengan todos los aspectos. Incluso en esta parte de ejercicios, es una opción añadir elementos de resistencia al estrés y ansiedad a fin de ayudar a enfrentarse a los desafíos cognitivos en las tareas reales de interpretación.

Basándonos en los resultados de las evaluaciones de las respuestas ante los desencadenantes, se podrían introducir ejercicios relacionados con los nombres propios y los términos culturales, estrechamente relacionados con el ejercicio de documentación al que, por falta de tiempo, no hemos dedicado el espacio que hubiera requerido en la formación adicional de la prueba definitiva, incluidos el aprendizaje de conocimientos relacionados, la creación de listas de términos, la interpretación de los discursos del mismo ámbito, etc. Si los estudiantes son capaces de llevar a cabo una documentación completa y exhaustiva, estos dos desencadenantes producirán menos obstáculos en la interpretación. Mientras tanto, se deben relacionar con la estrategia de aproximación diseñando un modelo de paráfrasis de términos como solución cuando no son capaces de producir con exactitud sus equivalentes.

En lo que se refiere a los desencadenantes de cifras, pasivación, enumeración y orden de palabras, se requiere diseñar ejercicios específicos. Por ejemplo, para

la escucha y anotación acelerada de números complicados se puede practicar la división de magnitud distinta de números en chino y español; para el resto de los desencadenantes mencionados, se exigen más ejercicios intensivos de transformación de las estructuras de las oraciones, como el cambio obligatorio entre oraciones activas y pasivas, la acelerada memorización y toma de notas de la enumeración dentro de un tiempo limitado, y el ajuste obligatorio del orden de las palabras, como la segmentación de oraciones largas y la combinación de oraciones cortas, y la recolocación de atributivos.

Finalmente, la limitación en las definiciones de los problemas de interpretación proporcionadas por parte del grupo experimental en el cuestionario pone de manifiesto la necesidad de refinar la formación relacionada con la explicación de definiciones. Primero, es importante establecer un vínculo más explícito entre la definición teórica y la práctica de interpretación: una vez presentada la definición y realizadas las tareas de interpretación, se debería incentivar una reflexión sobre los problemas surgidos aplicando conscientemente los criterios de la definición a fin de evitar una mera memorización pasiva y consolidar el entendimiento funcional. Segundo, aprovechando las propias respuestas de los cuestionarios como material pedagógico, podrían implementar en clase análisis comparativos entre las definiciones confusas y las precisas, para que se perciban de forma tangible los elementos conceptuales indispensables y el lenguaje técnico adecuado para la creación de una definición rigurosa.

5.1.3. Propuestas relativas a los errores de interpretación

En cuanto a los errores, es importante que los estudiantes reflexionen sobre su origen, con el fin de analizar con mayor profundidad las causas y las medidas para evitar volver a cometerlos. Se puede introducir la tarea consistente en la realización de un análisis de errores en grupo identificando y discutiendo sus

causas, y diseñar y compartir soluciones. A través de esta tarea, se espera que los estudiantes aprendan a automonitorizar su prestación en tiempo real y a aplicar estrategias de autoreparación inmediata pero no disruptiva cuando detecten errores que comprometan gravemente la producción.

Concretamente, entre los errores de interpretación, por supuesto debería ser prioridad la enseñanza de los errores más frecuentes: en la dirección directa, se trata de falsos sentidos/contrasentidos y omisiones, y en la dirección inversa, los gramaticales y de léxico. En cuanto a la dirección directa, por un lado, se plantean varios ejercicios específicos frente a los errores de falsos sentidos/contrasentidos utilizando diferentes estrategias de interpretación:

1) Suposición y anticipación: al escuchar un segmento ambiguo, se plantean múltiples hipótesis coherentes sobre su significado. Se basan en la lógica de las informaciones anteriores y el contexto situacional. Después de escuchar el segmento del discurso que le sigue, se verifica la hipótesis correcta, lo que transforma la conjetura automática en un proceso consciente y controlado.

2) Aproximación: se entrena la neutralización informativa frente a segmentos inciertos sustituyendo los términos o conceptos problemáticos por hiperónimos o descripciones neutrales.

3) Explicitación y adición: los estudiantes identifican y destacan los conectores lógicos escuchando grabaciones y los reformulan oralmente en otro idioma para reforzar la sensibilidad de las estructuras lógicas.

4) Transformación: realizan comparaciones de las estructuras entre las dos lenguas de interpretación destacando las estructuras que suelen inducir a errores. Esta concienciación anticipada les facilitaría realizar la transformación.

Por otro lado, sugerimos el entrenamiento de la omisión consciente y justificada como estrategia de interpretación, diferenciándola de la omisión como error forzado, con la aplicación de otras estrategias compensatorias frente a la pérdida de cierta parte de la información. Sobre la dirección inversa,

los errores cometidos guardan una relación directa con el nivel de competencias globales en español. Factores como el léxico y la gramática, determinantes clave en la frecuencia de dichos errores, reflejan deficiencias en la formación de estas competencias lingüísticas básicas del idioma español en los programas de formación. Por tanto, en la asignatura de interpretación que analizamos en esta investigación, se recomienda integrar unidades de refuerzo léxico y refuerzo gramatical, centradas en el vocabulario y los fenómenos que más afectan a la producción.

Por último, se ve la necesidad de agregar una evaluación interna y externa sistemática de la interpretación por parte de los docentes. La escasa percepción por parte de los participantes de los errores fonológicos, prosódicos y de otros factores de producción requiere una grabación de la prestación y el análisis periódico de la interpretación junto con la retroalimentación guiada por los profesores. El uso de rúbricas de autoevaluación sobre pronunciación, entonación, ritmo, muletillas y otros aspectos de producción debería permitir a los estudiantes tomar conciencia para controlar y mejorar su prestación.

5.1.4. Otras propuestas de mejora de la enseñanza y el aprendizaje

En cuanto a la acumulación de conocimientos previos y la documentación, para algunas participantes del grupo experimental las horas de clases adicionales les han ayudado a tener más conocimientos previos sobre las tareas de interpretación y a considerar menos extenuante la tarea desde el español. Pero todavía hay otras estudiantes del mismo grupo que sienten falta de conocimientos previos relevantes, lo que corresponde también a sus sugerencias planteadas en unas fichas finales sobre la acción pedagógica adicional (en el apartado 4.5.2.). Se refieren a la falta de tareas de preparación o documentación anteriores a la puesta en marcha de las clases de interpretación. En realidad, estas tareas se deben agregar porque forma parte esencial del simulacro de las prácticas reales

de interpretación, e incluso se considera como una de las estrategias de interpretación. No obstante, ante la tarea de interpretación inversa, las clases adicionales no les hacen sentirlo menos difícil, y se podría relacionar con el hecho de que los discursos de tema político aparecen con menos frecuencia en estas clases.

Por lo tanto, por un lado, se requiere poner más énfasis en el ejercicio de documentación e introducirlo antes y dentro de las clases de interpretación. Antes de las clases, los estudiantes deberían estudiar los temas que van a interpretar a través de la recopilación de informaciones relevantes, integrando conocimientos relacionados, creando listas de términos, así como familiarizándose con el orador y el contexto del discurso. Se aconseja formar grupos de preparación para mejorar el resultado, conocer los métodos preparativos de los demás, y fomentar el espíritu de trabajo en equipo. En las clases, se diseñan tareas para verificar la eficacia de la documentación, como presentaciones en grupo de los conocimientos preparados y mini competiciones de explicación de términos. Por otro lado, los materiales originales introducidos deben ser lo más diversos posible para que cubran los tipos de escenarios más comunes de interpretación para aumentar la familiaridad de los principiantes con diferentes campos temáticos. Esto requiere que el docente diseñe todos los materiales de forma coordinada al inicio del semestre, integrando diferentes temas con diferentes puntos clave de aprendizaje.

En segundo lugar, las dificultades específicas que exponen los estudiantes en el cuestionario de la prueba definitiva se corresponden con los problemas planteados por los alumnos en la formación, especialmente en las clases adicionales, cuando los estudiantes identifican, clasifican y reflexionan sobre sus propios problemas surgidos del proceso de interpretación. En otras palabras, estas dificultades equivalen esencialmente a los problemas de interpretación que explicamos en la formación adicional y se clasifican como problemas en diferentes fases del proceso de interpretación, con los que se encuentran las

participantes varias veces según su propia reflexión. Así, cabe suponer que estos problemas deberían ser obstáculos comunes para los principiantes de lengua A chino en la interpretación entre español y chino, y es muy necesario enfatizarlos y tratar su resolución potencial en la enseñanza.

En tercer lugar, se pone de manifiesto que el diseño didáctico todavía dista de ser perfecto. En primer lugar, que los estudiantes asimilen mejor los contenidos debe ser el foco de la explicación de los conceptos abstractos mediante ejemplos reales, ilustrativos y contextualizados. Sobre todo, las respuestas sobre las definiciones de estrategias, problemas y errores de interpretación nos inspiran a deconstruir las definiciones abstractas en puntos fáciles de entender, utilizando métodos que promuevan la asimilación al término de este objetivo curricular.

Segundo, se requiere una separación clara de las diferentes propuestas del mismo concepto, incluidas la definición, la clasificación y su interacción con los otros conceptos, para evitar que los participantes las confundan. Se puede explicitar en las clases poniendo énfasis en la explicación, la pausa entre explicaciones de diferentes temas, y el título llamativo en la presentación digital. Todo esto contribuirá al aprendizaje, para que los estudiantes logren asimilar e interiorizar todos los conocimientos de manera más completa y precisa y alcanzar así los objetivos de la asignatura.

Tercero, en la actualidad, en la formación regular y adicional, se distribuyen equitativamente las tareas de interpretación en ambas direcciones. Si se espera mejorar la prestación en el idioma español, que ahora parece recibir una evaluación más baja y genera mayor complejidad, más problemas y errores, es aconsejable añadir adecuadamente tareas en la dirección inversa y colocar el foco en la comprensión, la toma de notas, la memoria y la expresión en español.

En cuarto lugar, aunque el hecho de que el grupo experimental tenga más confianza en sus prestaciones en la autoevaluación reconoce el logro de la formación adicional y, muy probablemente, el logro promueve una mejor

prestación, también señala la dirección de las futuras mejoras. Por un lado, la mejora en la capacidad de comprensión del discurso en español de los estudiantes. A nuestro parecer, es inseparable del esfuerzo personal en el estudio, es decir, se necesita una inversión grande de tiempo y energía para mejorar la capacidad de comprensión y enriquecer el vocabulario, algo que los profesores deben enfatizar repetidamente en clase y animar a los principiantes a practicar en el tiempo extracurricular. Por otro lado, el refuerzo de la memoria que, en la formación adicional, no forma parte del contenido didáctico que incluimos. Así, se pueden introducir ejercicios de memoria en las clases, como el de *shadowing*, la reproducción oral en otra lengua, el de memoria numérica, etc., y también animar a los estudiantes a que sigan realizando estos ejercicios fuera de clase. En cuanto a mejorar la capacidad expresiva en español, requiere mucha práctica y reflexión continua, dentro y fuera de las aulas. Por último, para contrarrestar la tendencia a la sobrevaloración de los estudiantes en la interpretación inversa, se sugiere fomentar la capacidad de autocrítica y así tener una percepción más ajustada de su propia interpretación a través de la comparación de las autoevaluaciones con grabaciones y evaluaciones externas.

En quinto lugar, en aras de activar un repertorio estratégico más amplio e impulsar una mayor incidencia de problemas y errores de diversas categorías, es fundamental intentar introducir simulacros que permitan simular las condiciones de estrés y carga cognitiva de entornos reales. Favorecería la aparición y práctica de estrategias, la resolución de problemas y la reducción de errores ausentes en contextos de aula. Mientras tanto, es importante aprender las técnicas de autorregulación emocional como el ajuste de la respiración para gestionar y acostumbrarse a la ansiedad y a los factores psicológicos que conlleva la práctica de la interpretación.

En sexto lugar, a partir del mayor número de reflexiones retrospectivas en la dirección inversa, se pueden extraer una serie de sugerencias prácticas para la enseñanza de la interpretación. Huang Youyi, vicepresidente ejecutivo de la

Asociación de Traductores e Intérpretes de China, expresa que la traducción e interpretación inversa recibe una atención insuficiente en el país, tanto en el diseño curricular de los programas de traducción e interpretación como en la elección de temas de los trabajos de fin de grado (Huang Youyi y Wang Shaoshuang, 2022: 17). Además, según nuestra investigación, en la interpretación inversa son más frecuentes las reflexiones sobre la aparición de problemas y errores. Por lo tanto, la interpretación inversa merece una mayor atención, o por lo menos una atención igual que la otra dirección. Los estudiantes deben poder detectar sus propios problemas y errores en diferentes direcciones y, con la orientación apropiada del docente, aprender a evitarlos o eliminarlos. Además, se puede introducir un ejercicio de aprendizaje invertido: se trabaja la misma tarea de interpretación en ambas direcciones consecutivamente. Partiendo de nuestra conclusión anterior sobre la influencia de la direccionalidad en los tres fenómenos clave del estudio, esta tarea puede generar un análisis comparativo guiado por el docente y realizado por el alumnado en la clase, que se centra en el proceso de interpretación y las competencias requeridas de las dos direcciones de interpretación, con especial atención a los tres fenómenos mencionados.

5.2. Conclusión general y perspectivas de futuro

En conclusión, el presente estudio ha logrado cumplir satisfactoriamente los objetivos planteados inicialmente y ha confirmado que la integración explícita de la enseñanza específica sobre estrategias, problemas y errores de interpretación mejora de manera sustancial tanto la comprensión de los conocimientos, como la prestación de la interpretación de los estudiantes en interpretación consecutiva entre el chino y el español. Las principales contribuciones abarcan tres dimensiones: teórica, empírica y práctica.

En el ámbito teórico, en la tesis se ha establecido un marco teórico integral y operativo para la enseñanza de los tres fenómenos en interpretación consecutiva

en el par lingüístico mencionado. Incluye las propuestas de definiciones y clasificaciones de los tres fenómenos que, por una parte, sintetizan las ventajas y superan las limitaciones y la ambigüedad de la bibliografía y, por otra parte, desvelan sus interrelaciones dinámicas de influencia recíproca. Es decir, posicionan las estrategias como mecanismos de prevención y solución de los problemas, y los problemas como posibles desencadenantes de errores.

En el ámbito empírico, los resultados de las pruebas han aportado evidencias novedosas y contundentes sobre el efecto positivo de la acción pedagógica adicional, que demuestran una mejora en la aplicación de estrategias de interpretación y una reducción de los errores y problemas de interpretación.

En el ámbito práctico, el estudio presenta un diseño didáctico completo para la acción pedagógica adicional acerca de los tres fenómenos, validada en una práctica docente real. Asimismo, se han propuesto una serie de sugerencias pragmáticas para la mejora de la enseñanza-aprendizaje, tales como la priorización de las estrategias más aplicadas, la implementación del modelo pedagógico orientado a la resolución de problemas, el fomento de la autoevaluación de errores, la intensificación del ejercicio de documentación, etc.

Sin embargo, es imprescindible reconocer ciertas limitaciones de este trabajo. Primero, la muestra, a pesar de que es apropiada para los fines de nuestras pruebas empíricas, se circunscribe a una participación de cerca de 20 sujetos en un contexto universitario único, lo que nos impide poder hacer una generalización de las estadísticas obtenidas. Segundo, respecto a la evaluación externa de los errores de interpretación por parte de docentes, en futuros estudios se precisaría de una mejor especificación y explicación de los criterios de clasificación de errores, con el objetivo de minimizar la influencia de sesgos personales en el análisis y garantizar una mayor objetividad.

Atendiendo a estas limitaciones, se proponen las siguientes líneas futuras de investigación. Primeramente, se podría ampliar de manera significativa la escala del estudio, junto con una mejora constante del diseño didáctico: de manera

longitudinal, se podría evaluar la influencia a largo plazo de la acción pedagógica adicional, dirigida al mismo grupo de participantes en varios semestres, adaptándola, o dirigida a diferentes grupos de participantes de una misma universidad, o de varias universidades, a lo largo de años. De manera transversal, se podría incrementar la cantidad y diversidad de muestras, incluyendo participantes especializados de diferentes universidades chinas con distintas posiciones en el ranking de la especialidad de Filología Hispánica publicado por *Ruanke*, a fin de explorar la aplicabilidad de la acción pedagógica adicional en contextos institucionales y académicos diversos.

Asimismo, no se ha logrado realizar una encuesta amplia entre docentes chinos de interpretación acerca de la viabilidad de la integración de los tres fenómenos clave en la didáctica de interpretación. Sería deseable llevarla en cabo en una futura investigación para recabar opiniones relacionadas y valorar la disposición del docente a integrar la acción pedagógica adicional. También se espera que, con el avance de las neurociencias cognitivas, se podrían explorar los procesos y mecanismos cognitivos correspondientes a las estrategias y los problemas de interpretación, lo cual permitiría una comprensión más profunda del proceso cognitivo de interpretación, como la toma de decisión de uso de estrategias y los mecanismos cognitivos al enfrentarse con los problemas.

En definitiva, esta tesis doctoral establece y valida un nuevo paradigma didáctico para la interpretación consecutiva entre chino y español. Estamos convencidos de que este estudio contribuirá a la transformación de la práctica educativa, mejorará la eficiencia del aprendizaje, y tendrá un impacto positivo en la formación de intérpretes, dotándoles de competencias estratégicas y reflexivas, así como de la valentía y resiliencia ante las dificultades de la práctica.

Bibliografía

Aal-Hajiahmed, Mohammed Jasim. 2022. *Cognitive processes in simultaneous interpreting from English into Arabic and from Arabic into English. A study of problems and interpreter strategies*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/687927

Abdel Latif, Muhammad. 2020. *Translator and Interpreter Education Research: Areas, Methods and Trends*. Ciudad de Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-8550-0

Abuín González, Marta. 2004. Problemas y estrategias en la interpretación consecutiva: consideraciones metodológicas. *Puentes*, 3: 19-28. https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub3/02-Marta-Abuin.pdf

Abuín González, Marta. 2005. *El binomio problema/estrategia en el proceso de interpretación consecutiva: Un estudio descriptivo y experimental*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

AlDayel, Reema & Alotaibi, Hind. 2024. Insights into challenges faced by interpreting trainees and their error patterns. *Journal of Language Teaching and Research*, 15: 519-531. https://doi.org/10.17507/jltr.1502.20

Alikina, Elena Vadimovna. 2010. *Введение в теорию и практику устного последовательного перевода*. Moscú: Vostochnaya kniga.

Al-Jarf, Reima. 2022. Student-interpreters' foreign proper noun pronunciation errors in English-Arabic and Arabic-English media discourse interpreting. *International Journal of Translation and Interpretation Studies*, 2(1): 80-90. https://doi.org/10.32996/ijtis.2022.2.1.11

Al-Khanji, Raja, El-Shiyab, Said & Hussein, Riyadh. 2000. On the use of compensatory strategies in simultaneous interpretation. *Meta,* 45(3): 548-557. https://doi.org/10.7202/001873ar

Al-Salman, Saleh & Al-Khanji, Raja'i. 2002. The native language factor in simultaneous interpretation in an Arabic/English context. *Meta*, 47(4): 607-626. https://doi.org/10.7202/008040ar

Altman, Janet. 1994. Error analysis in the teaching of simultaneous interpreting: A pilot study. En Lambert, Sylvie & Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 25-38.

Al Zahran, Aladdin. 2021. Structural challenges in English>Arabic simultaneous interpreting. *Translation and Interpreting*, 13: 51-70. https://doi.org/10.12807/ti.113201.2021.a04

Anderson, John. 1992. Automaticity and the ACT Theory. *The American Journal of Psychology*, 2: 165-180. https://doi.org/10.2307/1423026

Andrade, Heidi. 2010. Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. En Andrade, Heidi & Cizek, Gregory (eds.). *Handbook of Formative Assessment*. Londres/Nueva York: Routledge. 90-105. https://doi.org/10.4324/9780203874851

Angelelli, Claudia. 2007. Assessing medical interpreters: The language and interpreting testing project. *The Translator,* 13 (1): 63–82. https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799229

Arumí Ribas, Marta. 2012. Problems and strategies in consecutive interpreting: A pilot study at two different stages of interpreter training. *Meta*, 57(3): 812–835. https://doi.org/10.7202/1017092ar

Barik, Henri. 1971. A Description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation. *Meta*, 16(4): 199–210. https://doi.org/10.7202/001972ar

Barik, Henri. 1975. Simultaneous interpretation: Qualitative and linguistic data. *Language and Speech, 18*(3): 272–297. https://doi.org/10.1177/002383097501800310

Bartłomiejczyk, Magdalena. 2006. Strategies of simultaneous interpreting and directionality. *Interpreting*, 8: 149-174. https://doi.org/10.1075/intp.8.2.03bar

Bartłomiejczyk, Magdalena. 2007. Interpreting quality as perceived by trainee interpreters: Self-evaluation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2): 247-267. https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798760

Bartłomiejczyk, Magdalena. 2010. Effects of short intensive practice on interpreter trainees' performance. En Gile, Daniel, Hansen, Gyde & Pokorn, Nike (eds.). *Why Translation Studies matters*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 183-194. https://doi.org/10.1075/btl.88.16bar

Bertozzi, Michela. 2024. Escucha activa y memorización para intérpretes: resultados preliminares de una experiencia didáctica. *TRANS: Revista De Traductología*, (28): 131–155. https://doi.org/10.24310/trt.28.2024.19394

Bowen, Margareta. 1995. Interpreters and the making of history. En Delisle, Jean & Woodsworth, Judith (eds.). *Translators through history*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 245-280. https://doi.org/10.1075/btl.13.12bow

Bozok, Nazlıgül & Kıncal, Şeyda. 2022. Strategies and errors in simultaneous interpreting: A student-oriented experiment in English-Turkish language pair. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*: 32-75. https://doi.org/10.51287/cttl20222

Braun, Susanne & Clarici, Andrea. 1996. Inaccuracy for numerals in simultaneous interpretation: neurolinguistic and neuropsychological perspectives. *The Interpreters' Newsletter*, 7: 85-102. https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/62ab4b5d-4e7a-401b-905d-55e94a11d32f/content

Burdina, Zinaida. 1995. Grammatika i kommunikativno-kognitivnye strategii interpretacii teksta. *Filologičeskiye nauki,* 4: 23–27.

Cai Xiaohong (蔡小红). 1992. Kouyi ke xiaoguo pinggu chutan (口译课效果评估初探) [Una aproximación inicial a la evaluación de la eficacia de la enseñanza de interpretación]. *Modern Foreign Languages*, (02): 23-26.

Cai Xiaohong (蔡小红). 2007. *Kouyi Pinggu* (口译评估) [Interpretación y Evaluación]. Beijing: China Translation & Publishing House.

Calvo Encinas, Elisa. 2011. *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/3488

Chang, Chia-chien. 2005. *Directionality in Chinese/English simultaneous interpreting: Impact on performance and strategy use*. Tesis doctoral, The University of Texas at Austin.

Chang, Chia-chien. 2018. English language needs of Chinese/English interpreting students: An error analysis of the Chinese-to-English short consecutive interpreting test. *English Teaching & Learning,* 42: 207-225. https://doi.org/10.1007/s42321-018-0011-7

Chang, Chia-chien & Schallert, Diane. 2007. The Impact of directionality on Chinese/English simultaneous interpreting. *Interpreting*, 9(2): 137-176. https://doi.org/10.1075/intp.9.2.02cha

Chang Shiru (常世儒). 2007. *Xibanyayu Kouyi* (西班牙语口译) [Curso de Interpretación de Español]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Chang Shiru (常世儒). 2012. *Gaoji Xibanyayu Kouyi* (高级西班牙语口译) [Curso Avanzado de Interpretación de Español]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Chang, Shiru. 2013. Análisis de errores frecuentes de alumnos chinos en el aprendizaje de la interpretación español-chino y medidas de corrección. En García Becerra, Olalla, Pradas Macías, Macarena & Barranco-Droege, Rafael (eds.). *Quality in interpreting: Widening the Scope. Volume 1*. Granada: Editorial Comares. 367-392.

Chang Shiru (常世儒). 2021. *Xin Bian Xibanyayu Kouyi Jiaocheng* (新编西班牙语口译教程) [Nuevo Curso de Interpretación Español-chino]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Chen, Jing. 2007. Strategies for abating intercultural noise in interpreting. *Meta*, 52(3): 529-541. https://doi.org/10.7202/016736ar

Chen Jing (陈菁) & Chen Pushun (陈谱顺). 2021. «Kouyi pingjia de xinxihua chuangxin lujing (口译评价的信息化创新路径)» [Innovación en la informatización de la evaluación de la interpretación]. *Foreign Language World*, (05): 50-57. https://doi.org/10.26971/j.cnki.flw.1004-5112.2021.05.007

Chen Jing (陈菁) & Wang Sisi (王思思). 2022. «Xinxi jishu fuzhu xia de guocheng daoxiangxing kouyi biji jiaoxue: Jiyu zhunshiyan yu fangtan de hunhe yanjiu (信息技术辅助下的过程导向型口译笔记教学——基于准实验与访谈的混合研究)» [Enseñanza de la toma de notas en interpretación orientada a procesos con ayuda de tecnologías de la información: un estudio mixto basado en un diseño cuasi-experimental y entrevistas]. *Chinese Translators Journal*, 43(03): 81-88.

Chen Jing (陈菁) & Xiao Xiaoyan (肖晓燕). 2014. *Kouyi Jiaoxue: Cong Lilun Dao Ketang* (口译教学：从理论到课堂) [Didáctica de Interpretación: Desde Teoría Hasta Aulas]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Chen Liwen (谌莉文) & Li Dandi (李丹弟). 2020. «Jiyu jiegou fangcheng moxing de kouyi xianbei zhishi yunzuo zhangai yanjiu (基于结构方程模型的口译先备知识运作障碍研究)» [Estudio sobre las barreras operativas del conocimiento previo en la interpretación basado en el modelo de ecuaciones estructurales]. *Foreign Language Teaching and Research*, 52(03): 447-460. https://doi.org/10.19923/j.cnki.fltr.2020.03.011

Chen Quan (陈泉). 2011/2024. *Xi Han Chuji Kouyi Jiaocheng* (西汉初级口译教程) [Curso de Intérpretes Español-Chino al Nivel Enlace-Acompañante]. Shanghai: The Commercial Press.

Chen, Xuaner. 2023. Analyzing common problems in Chinese-English consecutive interpreting and countermeasures. *Communications in Humanities Research*, 3: 292-298. https://doi.org/10.54254/2753-7064/3/20220293

Chen Yu (陈瑜). 2017. *Process-oriented interpretation ability assessment: an empirical study aimed at undergraduate students*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Chernov, Ghelly. 1978. *Teoriya i Praktika Sinkhronnogo Perevoda*. Moscú: Mezhdunarodnye otnosheniya.

Cheung, Martha & Lin, Wusun. 2006. *An Anthology of Chinese Discourse on Translation: From Earliest Times to the Buddhist Project*. Londres/Nueva York: Routledge.

China Foreign Language Publishing Administration et al. 2020. *Palabras Clave de China: La Diplomacia de la Nueva Era*. Beijing: New World Press.

Corder, Stephen Pit. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4): 161-170. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf

Corder, Stephen Pit. 1974. The Prague School of linguistics and language teaching. *Journal of Linguistics*, 10: 1. https://doi.org/10.1017/S0022226700004199

Cui Qingxia (崔清夏). 2017. «Yukuai lilun dui Xibanyayu kouyi jiaoxue de qishi (语块理论对西班牙语口译教学的启示)» [Estudio de viabilidad sobre la teoría de bloques para la didáctica de interpretación entre chino y español]. *Changchun Shifan Daxue Xuebao* (长春师范大学学报) [Revista de la Universidad Normal de Changchun], 36(01): 174-176.

Dawrant, Andrew. 1996. *Word order in Chinese-English simultaneous interpretation: An initial exploration*. Tesis de maestría. Xinbei: Fu Jen University.

Deci, Edward & Ryan, Richard. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Nueva York: Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Delisle, Jean. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, Jean. 1993. *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Deng Juntao (邓军涛). 2023. *Deep Processing Mechanisms of Speech Repositories for Interpreter Training*. Wuhan: Editorial de la Universidad de Wuhan.

Deng Xiaowen (邓小文). 2020. «Jiangou kouyi ketang cujin zuoyong ji yinsu fenxi shizheng yanjiu (建构口译课堂促进作用及因素分析实证研究)» [Estudio empírico sobre la promoción y los factores que influyen en las clases de interpretación]. *Chinese Translators Journal*, 41(02): 52-60.

Deng Yi (邓轶). 2023. «Kouyi ketang xingchengxing pingjia houguo xiaodu yanjiu (口译课堂形成性评价后果效度研究)» [Estudio sobre la validez de los resultados de la evaluación formativa en clases de interpretación]. *Chinese Translators Journal*, 44(04): 87-96.

Deng Yuan (邓媛) & Zhu Jianping (朱健平). 2016. «Kouyi renzhi jiagong jiaolü yu kouyi celüe guanxi de shizheng yanjiu (口译认知加工焦虑与口译策略关系的实证研究)» [Estudio empírico de las relaciones entre la ansiedad de procesamiento cognitivo de interpretación y las estrategias de interpretación]. *Hunan Daxue Xuebao* (湖南大学学报) [Revista de la Universidad de Hunan], (6): 107-112. https://doi.org/10.16339/j.cnki.hdxbskb.2016.06.018

Donato, Valentina. 2003. Strategies adopted by student interpreters in SI: A comparison between the English-Italian and the German-Italian language-pairs. *The Interpreters' Newsletter*, (12): 101-134. https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/eb2e6916-4322-49c6-aa53-beeef22b407f/content

Dong Qiusi (董秋斯). 1951. «Lun fanyi lilun de jianshe (论翻译理论的建设)» [Sobre la construcción de la teoría de la traducción e interpretación]. *Diario de Pueblo*.

Dong, Yanping, Li, Yinghui & Zhao, Nan. 2019. Acquisition of interpreting strategies by student interpreters. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(4): 408-425. https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1506088

Donovan, Clare. (2003). Entrance exam testing for conference interpretation courses: How important is it? *Forum,* 1(2): 17-45. https://doi.org/10.1075/forum.1.2.02don

Ericsson, Aanders. 2001. Expertise in interpreting. An expert-performance perspective. *Interpreting*, 5(2): 187-220. https://doi.org/10.1075/intp.5.2.08eri

Faerch, Claus & Kasper, Gabriele. 1987. From product to process: Introspective methods in second language research. En Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (eds.). *Introspection in second lagnauge research*. Clevedon: Multilingual Matters. 5-23.

Falchikov, Nancy & Boud, David. 1989. Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59: 395-430. https://doi.org/10.3102/00346543059004395

Feng Lu (封璐). 2021. *Investigación sobre la formación y la capacidad de interpretación consecutiva chino-español de estudiantes chinos de pregrado de Filología Hispánica*. Tesis de maestría. Beijing: la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing.

Ficchi, Velia. 1999. Learning consecutive interpretation: An empirical study and an autonomous approach. *Interpreting*, 4(2): 199-218. https://doi.org/10.1075/intp.4.2.04fic

Flores d'Arcais, Giovanni. 1978. The contribution of cognitive psychology to the study of interpretation. En Gerver, David & Sinaiko, Wallace (eds.). *Language Interpretation and Communication.* Nueva York: Plenum Press. 385-402.

Flores, Glenn et al. 2003. Errors in medical interpretation and their potential clinical consequences in pediatric encounters. *Pediatrics,* 111: 6-14. https://doi.org/10.1542/peds.111.1.6

Forte, Jana Zidar. 2012. Acquiring specific interpreting competence. *Lingüística*, 52: 113-127. https://doi.org/10.4312/linguistica.52.1.113-127

Frantescu, Oana-Maria. 2020. Error Analysis in the Formal Training for Simultaneous Interpreting. *Linguaculture*, 11: 87-98. https://doi.org/10.47743/lincu-2020-1-0163

Gao Bo (高博). 2017. «Xibanyayu benke kouyi jiaoxue xintan: Jiyu Beijing liusuo gaoxiao de diaocha he fangtan (西班牙语本科口译教学新探———基于北京六所高校的调查和访谈)» [Una nueva investigación sobre la enseñanza de la interpretación chino-español de grado: basada en la investigación y entrevista de seis universidades de Beijing]. *Jiangsu Shifan Daxue Xuebao* (江苏师范大学学报) [Revista de la Universidad Normal de Jiangsu], 43(6): 149-154. https://doi.org/10.16095/j.cnki.cn32-1833/c.2017.06.022

Gao Bo (高博). 2018. *Xibanyayu Kouyi Yanjiu: Zhiliang Pinggu yu Jiaoxue Diaoyan* (西班牙语口译研究——质量评估与教学调研) [Investigación sobre la Interpretación de Español: Evaluación de Calidad e Investigación de Didáctica]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Gil-Bardají, Anna. 2009. Procedures, techniques, strategies: Translation process operators. *Perspectives,* 17(3): 161-173. https://doi.org/10.1080/09076760903249372

Gile, Daniel. 1987. Les exercices d'interprétation et la dégradation du français: une étude de cas. *Meta, 32*(4): 420. https://doi.org/10.7202/002909ar

Gile, Daniel. 1990. La traduction et l'interprétation comme révélateurs des mécanismes de production et de compréhension du discours. *Meta*, 35(1): 20-30. https://doi.org/10.7202/002897ar

Gile, Daniel. 1992. Predictable sentence endings in Japanese and conference interpretation. *The Interpreters' Newsletter, Special Issue*, 1: 12-23.

Gile, Daniel. 1999. Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting-A contribution. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, (23): 153-172. https://doi.org/10.7146/hjlcb.v12i23.25553

Gile, Daniel. 2005. Directionality in conference interpreting: A cognitive view. En Godijns, Rita & Hinderdael, Michael (eds.). *Directionality in Interpreting: The "Retour" or the Native?* Gante: Communication and Cognition. 9-26.

Gile, Daniel. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.8

Gillies, Andrew. 2013. *Conference Interpreting: a Student's Practice Book*. Londres/Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203114926

Guo Liangliang (郭靓靓). 2011. *Zhong Yingwen tongchuanyi yuxu chuli fangshi de xuanze yu yuanyin yanjiu* (中英文同传译语序处理方式的选择与原因研究) [Estudio de selecciones y razones del procesamiento de orden de palabras en la interpretación simultánea entre chino e inglés]. Tesis doctoral. Shanghai: Shanghai International Studies University.

Hale, Sandra & Napier, Jemina. 2013. *Research Methods in Interpreting*. Londres: Bloomsbury Publishing.

Han, Chao & Chen, Sijia. 2016. Strategy use in English-to-Chinese simultaneous interpreting: A descriptive-exploratory study. *Forum: International Journal of Interpretation and Translation*, 14: 173-193. https://doi.org/10.1075/forum.14.2.01han

Han, Chao & Riazi, Mehdi. 2017. The accuracy of student self-assessments of English-Chinese bidirectional interpretation: a longitudinal quantitative study. *Assessment &Evaluation in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1353062

Hu Yanan (胡雅楠) & Wan Zhengfang (万正方). 2018. «Jiyu "fanzhuan ketang" linian de kouyi jiaoxue moshi yanjiu: yi "kouyi biji" shouke huanjie weili (基于"翻转课堂"理念的口译教学模型设计——以"口译笔记"授课环节为例)» [Diseño de modelo didáctico de interpretación basado en el concepto de "aula invertida": tomando la toma de notas como ejemplo]. *Chinese Translators Journal*, 39(06): 47-51.

Huang Jun (黄均). 1978. Shiyong yuyan shiyanshi xunlian kouyi de fangfa (使用语言实验室训练口译的方法) [Metodología para el entrenamiento de interpretación en laboratorio de idiomas]. *Modern Foreign Languages*, (01): 63-69.

Huang Lihe (黄立鹤) & Wu Yun (吴赟). 2021. «Jiyu tiezhen tiyan yu jianmo de duomotai kouyi jiaoxue yuliaoku goujian ji yingyong (基于贴真体验与建模的多模态口译教学语料库构建及应用)» [Construcción y aplicación de corpus multimodal para la didáctica de interpretación basado en experiencias realistas y modelado]. *Foreign Language Teaching*, (04): 127-136.

Huang Xiaojia (黄晓佳) & Bao Chuanyun (鲍川运). 2016. «Jiaoti chuanyi jiaoxue cailiao nandu fenji tanxi: Yi quanguo gaoduan yingyongxing fanyi rencai peiyang jidi jianshe xiangmu wei li (交替传译教学材料难度分级探析——以全国高端应用型翻译人才培养基地建设项目为例)» [Análisis de la clasificación por dificultad de los materiales didácticos para la didáctica de interpretación consecutiva: El caso del proyecto nacional para la creación de centro de formación de traductores e intérpretes aplicados de alto nivel]. *Chinese Translators Journal*, 37(01): 58-62.

Huang Youyi (黄友义) & Wang Shaoshuang (王少爽). 2022. Xin wenke beijing xia wo guo fanyi xueke yu guoji chuanbo nengli jianshe: Huang Youyi xiansheng fangtang lu (新文科背景下我国翻译学科与国际传播能力建设——黄友义先生访谈录) [La disciplina de la traducción e interpretación y la formación de la competencia de la comunicación internacional bajo el contexto de las nuevas humanidades en China: Entrevista con el señor Huang Youyi]. *Language Education*, 10(03): 3-21.

Humánez-Berral, Pedro & Hermán-Carvajal, Antonio. 2025. A Comparative Analysis of Interpreter Trainees' Self-Reported Strategy Use in L2 English Communication and Interpreting Practice. *Sendebar*, 36: 255-273. https://doi.org/10.30827/sendebar.v36.32608

Hurtado Albir, Amparo. 1996. *La Enseñanza de la Traducción*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Hurtado Albir, Amparo. 1999. Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes. En Hurtado Albir, Amparo (ed.). *Enseñar a traducir: Metodología en la Formación de Traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa. 8-58.

Hurtado Albir, Amparo. 2007. Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2): 163-195. https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757

Hurtado Albir, Amparo. 2011. *Traducción y Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Hurtado Albir, Amparo. 2015. *Aprender a Traducir del Francés al Español. Competencias y Tareas para la Iniciación a la Traducción. Guía Didáctica*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I/Madrid: Edelsa.

Hurtado Albir, Amparo. 2019. La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI*, 11: 47-76. https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2

Hurtado Albir, Amparo, Kuznik, Anna & Rodríguez-Inés, Patricia. 2022. La competencia traductora y su adquisición. En Hurtado Albir, Amparo & Rodríguez-Inés, Patricia (eds.). *Hacia un Marco Europeo de Niveles de Competencias en Traducción. El Proyecto NACT del Grupo PACTE. MonTI Special Issue 7*. 19-40. https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02

Ivanova, Adelina. 1999. *Discourse processing during simultaneous interpreting: An expertise approach*. Tesis doctoral. Cambridge: University of Cambridge. https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/251740

Ivanova, Adelina. 2000. The use of retrospection in research on simultaneous interpreting. En Tirkkonen-Condit, Sonja & Jääskeläinen, Riitta (eds.). *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 27-52. https://doi.org/10.1075/btl.37.05iva

Jänis, Marja. 2002. From the A language to the B language and from the B language to the A language: What is the difference? En Garzone, Giuliana, Mead, Peter & Viezzi, Maurizio (eds.). *Perspectives on interpreting.* Forlì: Biblioteca della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori. 53-64.

Jia Dan (贾丹). 2010. *A reflective approach to teacher development in interpretation classroom*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Jiang Nanyi (姜南亦). 2019. *Xibanyayu Sanji Kouyi Zhenti Jiexi* (西班牙语三级口译真题解析) [Análisis de las Pruebas Reales del Nivel III de CATTI Español]. Beijing: New World Press.

Jiang Ping (蒋平). 2022. «Woguo fanyi benke zhuanye kecheng shezhi diaocha yu fenxi (我国翻译本科专业课程设置调查与分析)» [Investigación y análisis sobre la estructura curricular de los programas de grado en traducción e interpretación en China]. *Foreign Language Education*, 43(05): 60-65. https://doi.org/10.16362/j.cnki.cn61-1023/h.2022.05.019

Jiaoyubu gaodeng xuexiao waiguo yuyan wenxue lei zhuanye jiaoxue zhidao weiyuanhui deng (教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会等) [Comisión de asesoramiento docente para especialidades de lenguas extranjeras en educación superior del Ministerio de Educación et al.]. 2022. *Putong Gaodeng Xuexiao Benke Waiguo Yuyan Wenxue Lei Zhuanye Jiaoxue Zhinan* (普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南) [La Guía Didáctica para las Especialidades de Filologías Extranjeras de Pregrado en Educación Superior]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Jones, Roderick. 1998. *Conference Interpreting Explained*. Mánchester: St. Jerome Publishing. https://doi.org/10.4324/9781315760322

Kader, Stephanie & Seubert, Sabine. 2015. Anticipation, segmentation … stalling? How to teach interpreting strategies. En Andres, Dörte & Behr, Martina (eds.). *To Know How to Suggest…Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlín: Frank &Timme. 125-144.

Kalina, Sylvia. 1998. *Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr. https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/cgi-bin/titel.cgi?katkey=9808224

Kalina, Sylvia. 2000. Interpreting competence and how it is acquired. *The Interpreters' Newsletter*, 10: 3-32.

Kalina, Sylvia. 2005. Quality in the interpreting process: What can be measured and how? En Godijns, Rita & Hinderdael, Michael (eds.). *Directionality in Interpreting: The "Retour" or the Native?* Gante: Communication and Cognition. 27-46.

Kang Zhifeng (康志峰), Xiao Ting (肖婷) & Li Xiaqing (李夏青). 2023. «Zhuanxingqi duomotai kouyi kecheng sizheng tanze (转型期多模态口译课程思政探赜)» [Exploración de

la integración de la educación ideológica y política en los cursos de interpretación multimodal durante el período de transición]. *Shanghai Journal of Translators*, (01): 60-65.

Kirchhoff, Hella. 1976/2002. Simultaneous interpreting: Interdependence of variables in the interpreting process, interpreting models and interpreting strategies. En Pöchhacker, Franz & Shlesinger, Miriam (eds.). *The Interpreting Studies Reader*. Londres/Nueva York: Routledge. 110-119.

Kohn, Kurt & Kalina, Sylvia. 1996. The strategic dimension of interpreting. *Meta,* 41(1): 118-138. https://doi.org/10.7202/003333ar

Kolchugina, Natalia. 2021. *La repercusión del uso de estrategias en la interpretación bilateral*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Kong Fanyi (孔繁一) & Lin Dajin (林大津). 2022. «"Xiyu zhinan" shiyu xia Xiyu kouyi kecheng sheji de sikao ("西语指南"视域下西语口译课程设计的思考)» [Reflexiones sobre el diseño curricular de la interpreatción español-chino desde la perspectiva de la "Guía didáctica para estudiantes universitarios de Filología Hispánica"]. *Journal of Fujian Polytechnic Normal University*, 40(04): 470-476. https://doi.org/10.19977/j.cnki.jfpnu.20220060

Kopczyński, Andrzej. 1980. *Conference Interpreting: Some Linguistic and Communicative Problems*. Poznan: Adam Mickiewicz University Press.

Kovács, Dorottya. 2020. La velocidad de articulación en la enseñanza de ELE. *Acta Hispanica*, 25: 87-99. https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.25.87-99

Kupsch-Losereit, Sigrid. 1985. The problem of translation error evaluation. En Nord, Christiane (ed.). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Mánchester: St. Jerome.

Lachat Leal, Cristina. 2003. *Estrategias y problemas de traducción*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/13898

Lambert, Wallace. 1978. Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation. En Gerver, David & Sinaiko, Wallace (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Nueva York: Plenum Press. 131-142.

Lang Yue (郎玥), Hou Linping (侯林平) & He Yuanjian (何元建). 2019. «Duomotai shuru dui tongchuan renzhi jiagong lujing yingxiang de kuzhu renzhi yanjiu (多模态输入对同传认知加工路径影响的库助认知研究)» [El efecto de la entrada multimodal en la interacción de las rutas de procesamiento cognitivo en la interpretación simultánea: un estudio cognitivo asistido por corpus]. *Journal of Foreign Languages*, (2): 75-86.

Lederer, Marianne. 1994. *La Traduction Aujourd'hui: Le Modèle Interprétatif*. París: Hachette.

Lee, Juyeon. 2022. Comparing student self-assessment and teacher assessment in Korean-English consecutive interpreting: Focus on fidelity and language. *INContext: Studies in Translation and Interculturalism*, 2: 9-36. https://doi.org/10.54754/incontext.v2i3.27

Lee, Mi-Gyong. 2017. Efficacy of selfevaluation as pedagogical tool in undergraduate consecutive interpreting class. *The Journal of Interpretation and Translation Education*, 15(3): 57-82. http://doi.org/10.23903/kaited.2017.15.3.003

Lee, Yun-Hyang. 2005. Self-assessment as an autonomous learning tool in an interpreting classroom. *Meta*, 50(4). https://doi.org/10.7202/019869ar

Li Chaoyuan (李朝渊). 2011. «Xuesheng yiyuan jiaoti chuanyi zhong xiufu celüe shiyong jizhi chanshi (学生译员交替传译中修复策略使用机制阐释)» [Estudio sobre el mecanismo de uso de estrategias de reparación por parte de los estudiantes intérpretes en la interpretación consecutiva]. *Foreign Languages and Their Teaching*, (05): 78-82. https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.000416

Li Hongyu (李红宇). 2009. «Kouyi ke xuesheng cuowu fenxi ji kouyi jiaoxue dingwei (口译课学生错误分析及口译教学定位)» [Análisis de los errores de interpretación de los estudiantes en la formación y la localización de la didáctica de interpretación]. *Shanxi Caijing Daxue Xuebao (Gaodeng Jiaoyu Ban)* (山西财经大学学报(高等教育版)) [Revista de la Universidad de Finanzas y Economía de Shanxi (Educación Superior)], 12(03): 59-62. https://doi.org/10.13782/j.cnki.2095-106x.2009.03.001

Li, Xiangdong. 2013. Are interpreting strategies teachable? Correlating trainees' strategy use with trainers' training in the consecutive interpreting classroom. *Interpreters' Newsletter,* 18: 105-128. https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/ac33c869-802c-4c60-90ad-9c9745ace2bc/content

Li, Xiangdong. 2015. Putting interpreting strategies in their place: Justifications for teaching strategies in interpreter training. *Babel*, 2: 170-192. https://doi.org/10.1075/babel.61.2.02li

Li, Xiangdong. 2018. Self-assessment as "assessment as learning" in translator and interpreter education: validity and washback. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1): 48-67. https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1418581

Li Xiaolong (李霄垅) & Wang Mengjie (王梦婕). 2018. «Jiyu yuyin shibie APP de tongsheng chuanyi nengli peiyang jiaoxue moshi jiangou yu yanjiu: Yi Kedaxunfei yuji APP wei li (基于语音识别 APP 的同声传译能力培养教学模式建构与研究——以科大讯飞语记 APP 为例)» [Construcción e investigación de modelo didáctico para el desarrollo de competencias de interpretación simultánea basado en aplicación de reconocimiento de voz: el caso de la

aplicación Yuji de iFlytek]. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, (01): 12-18. https://doi.org/10.20139/j.issn.1001-5795.2018.01.002

Li Xiongwei (李雄伟). 2014. «Yingyu zhuanye xuesheng kouyi nengli wenti yu duice tanjiu (英语专业学生口译能力问题与对策探究)» [Estudio sobre los problemas y las contramedidas de las competencias de interpretación de los estudiantes de la especialidad de filología inglesa]. *Jishou Daxue Xuebao (Shehui Kexue Ban)* (吉首大学学报(社会科学版)) [Revista de la Universidad de Jishou (Ciencias Sociales)], S1: 176-179.

Li Xixi (李希希). 2019. *Han Ying jiaoti chuanyi celüe nengli fazhan zongxiang yanjiu: Yi fanyi shuoshi zhuanye xuewei yanjiusheng weili* (汉英交替传译策略能力发展纵向研究——以翻译硕士专业学位研究生为例) [Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes de MTI en la interpretación consecutiva chino-inglés]. Tesis doctoral. Guangzhou: Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong.

Li Xixi (李希希) & Mu Lei (穆雷). 2022. «Kouyi celüe yanjiu de duowei tansuo (1960-2021): Shijiao, neirong yu fangfa (口译策略研究的多维探索（1960—2021）：视角、内容与方法)» [Exploración multidimensional de las investigaciones de las estrategias de interpretación (1960-2021): Perspectivas, contenidos y métodos]. *Foreign Languages and Translation*, (03): 34-45. https://doi.org/10.19502/j.cnki.2095-9648.2022.03.008

Li Yinghui (李颖卉) & Dong Yanping (董燕萍). 2020. «Jiaolü dui kouyi xueyuan kouyi celüe xide de yingxiang yanjiu (焦虑对口译学员口译策略习得的影响研究)» [Estudio sobre la influencia de ansiedad en el aprendizaje de estrategias de interpretación de estudiantes]. *Foreign Language World,* (02): 73-80. https://doi.org/10.26971/j.cnki.flw.1004-5112.2020.02.011

Li, Yinghui & Dong, Yanping. 2021. Use of explicitation by interpreting students and its contribution to consecutive interpreting performance: A developmental perspective. *Perspectives*. https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1892158

Li Yuanfei (李苑菲). 2019. *Étude empirique sur la directionnalité de l'interprétation pour un nouveau modèle de formation des interprètes de combinaison français-chinois dans le cadre du programme de MTI en Chine*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Liang Weiling (梁伟玲) & Mu Lei (穆雷). 2020. «"Yi xue wei zhongxin" de fanyi jiaoshi peixun moshi: Jiyu Rineiwa daxue huiyi kouyi shizi peixun xiangmu de qishi ("以学为中心"的翻译教师培训模式——基于日内瓦大学会议口译师资培训项目的启示)» [Modelo de formación de profesores de traducción e interpretación centrado en el aprendizaje: inspirado en el programa de formación de profesores de interpretación de conferencias de la Universidad de Ginebra.]. *Chinese Translators Journal*, 41(06): 53-60.

Lin Liu (林柳). 2019. «Kouyi: “yihan” de yishu——jixie shebei E Han kouyi wenti ji duice (口译:“遗憾”的艺术——机械设备俄汉口译问题及对策)» [El arte de pena de la interpretación: Problemas y soluciones en la interpretación ruso-china de equipos mecánicos]. *Chinese Science & Technology Translators Journal*, (02): 20-23. https://doi.org/10.16024/j.cnki.issn1002-0489.2019.02.027

Lin Yuru (林郁如) et al. 1999. *Xinbian Yingyu Kouyi Jiaocheng* (新编英语口译教程) [Nuevo Manual de Interpretación entre Chino e Inglés]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Ling Rong (凌蓉) et al. 2015. *Ri Han Kouyi Jiaoxue Yanjiu* (日汉口译教学研究) [Investigación sobre la didáctica de interpretación entre japonés y chino]. Shanghai: East China University of Science and Technology Press.

Liontou, Konstantina. 2011. Strategies in German-to-Greek simultaneous interpreting: A corpus-based approach. *Gramma: Journal of Theory and Criticism*, (19): 37-56.

Liu Chenchen (刘琛琛) & Feng Yajing (冯亚静). 2019. «Jiyu “chanchu daoxiangfa” de “Riyu kouyi” kecheng jiaoxue shijian (基于“产出导向法”的“日语口译”课程教学实践)» [Práctica docente del curso de interpretación entre chino y japonés basada en el “método orientado a los resultados”]. *Foreign Language Education in China*, (04): 63-69. https://doi.org/10.20083/j.cnki.fleic.2019.04.010

Liu Chenxuan (刘晨璇) et al. 2023. «Shenjing wangluo fenlei suanfa qudong de kouyi jiaoxue yuliao nandu fenji xitong (神经网络分类算法驱动的口译教学语料难度分级系统)» [Sistema de clasificación de dificultad de corpus para la didáctica de interpretación impulsado por algoritmos de clasificación de redes neuronales]. *Chinese Translators Journal*, 44(03): 71-80.

Liu Heping (刘和平). 2001. *Kouyi Jiqiao: Siwei Kexue yu Kouyi Tuili Jiaoxuefa* (口译技巧：思维科学与口译推理教学法) [Técnicas de interpretación: Ciencia Cognitiva y Enfoque Sistémico y Racional de la Didáctica de Interpretación]. Beijing: China Translation and Publishing Corporation.

Liu Heping (刘和平). 2005. «Kouyi lilun yanjiu chengguo yu qushi qianxi (口译理论研究成果与趋势浅析)» [Análisis de resultados y tendencias de las investigaciones de las teorías de intepretación]. *Chinese Translators Journal*, (04): 71-74.

Liu Heping (刘和平). 2008. «Zai tan fanyi jiaoxue tixi de goujian (再谈翻译教学体系的构建)» [Nueva reflexión sobre la construcción del sistema de didáctica de traducción e interpretación]. *Chinese Translators Journal,* (03): 35-39.

Liu Heping (刘和平). 2009. «Lun benke fanyi jiaoxue de yuanze yu fangfa (论本科翻译教学的原则与方法)» [Sobre los principios y métodos de la didáctica de traducción e interpretación en la educación universitaria]. *Chinese Translators Journal,* 30(06): 34-41.

Liu Heping (刘和平). 2011. «Fanyi nengli fazhan de jieduanxing ji qi jiaoxuefa yanjiu (翻译能力发展的阶段性及其教学法研究)» [Estudio sobre las etapas del desarrollo de las competencias de traducción e interpretación y su metodología pedagógica]. *Chinese Translators Journal,* 32(01): 37-45.

Liu Heping (刘和平). 2013. «Fanyi jiaoxue moshi: lilun yu yingyong (翻译教学模式:理论与应用)» [Modelo de enseñanza de traducción e interpretación: teoría y aplicación]. *Chinese Translators Journal,* 34(02): 50-55.

Liu Heping (刘和平). 2016. «Zhongguo kouyi jiaoyu shinian: fansi yu zhanwang (中国口译教育十年:反思与展望)» [Diez años de formación en interpretación en China: Reflexión y perspectivas]. *Chinese Translators Journal,* 37(03): 46-52.

Liu Heping (刘和平). 2020. «Yuancheng fanyi zhuanye jiaoxue guanli de chuangxin yu fazhan (远程翻译专业教学管理的创新与发展)» [Innovación y desarrollo en la gestión de la didáctica de traducción e interpretación a distancia]. *Chinese Translators Journal,* 41(06): 66-68.

Liu Heping (刘和平) & Bao Gang (鲍刚). 1994. Jinenghua kouyi jiaoxuefa yuanze: Jian lun gaoxiao kouyi jiaoxue de wenti (技能化口译教学法原则——兼论高校口译教学的问题) [Principios de la didáctica de la interpretación basada en competencias: Una reflexión sobre los problemas en la enseñanza universitaria de la interpretación]. *Chinese Translators Journal*, (06): 22-24.

Liu Jianjun (刘建军). 2009. «Tongsheng chuanyi zhong jiaoji celüe de shiyong ji qi yu kouyi chengji de guanxi: Yixiang jiyu xuesheng kouyi kaoshi yuliao de shizheng yanjiu (同声传译中交际策略的使用及其与口译成绩的关系——一项基于学生口译考试语料的实证研究)» [El uso de estrategias comunicativas en la interpretación simultánea y su relación con el desempeño de interpretación: Un estudio empírico basado en corpus de pruebas de interpretación de estudiantes]. *Foreign Language World*, (4): 48-55.

Liu Jianjun (刘建军) & Xiao Defa (肖德法). 2010. «Ying-Han tongsheng chuanyi zhong de shuzi kouyi cuowu: yixiang jiyu 2008 nian Tianjin Dawosi shijie jingji luntan kouyi yuliao de shizheng yanjiu (英-汉同声传译中的数字口译错误——一项基于 2008 年天津达沃斯世界经济论坛口译语料的实证研究)» [Errores numéricos en la interpretación simultánea inglés-chino: Un estudio empírico basado en el corpus de interpretación del Foro Económico Mundial Davos de 2008 en Tianjin]. *Foreign Language Learning Theory and Practice*, 04: 90-96.

Liu Meng (刘猛). 2014. *Relationship between cognitive ability and consecutive interpreting competence: an empirical study based on MTI institutions in China*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Liu, Minhua. 2008. How do experts interpret? Implications from research in interpreting studies and cognitive science. En Hansen, Gyde, Chesterman, Andrew & Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (eds.). *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research: A Tribute to Daniel Gile*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 159-177.

Liu Peng (刘鹏). 2023. *Jingmao Xibanyayu Kouyi Jiaocheng* (经贸西班牙语口译教程) [Curso de Interpretación de Español para la Economía y el Comercio Internacionales]. Shanghai: The Commercial Press.

Liu Qingxue (刘庆雪) & Zhou Kexuan (周珂璇). 2020. «Gaodeng zhuanye yuanxiao zhong shiyipai lilun shijiao xia de gongcheng Yingyu kouyi jiaoxue duice yanjiu (高等专业院校中释意派理论视角下的工程英语口译教学对策研究)» [Estudio sobre las estrategias de didáctica de la interpretación entre chino e inglés en ingeniería en centros de formación profesional superior desde la perspectiva de la teoría de sentido]. *China Journal of Multimedia & Network Teaching (mid-month version)*, (01): 180-181.

Liu Shiyang (刘诗扬). 2021. «"Yidaiyilu" changyi beijing xia gaoxiao Xibanyayu kouyi jiaoxue gaige xintan ("一带一路"倡议背景下高校西班牙语口译教学改革新探)» [Nueva investigación sobre la reforma didáctica de la interpretación entre chino y español de las universidades desde la perspectiva de la iniciativa de la Franja y la Ruta]. *Journal of Science and Education*, (09): 190-192. https://doi.org/10.16871/j.cnki.kjwhc.2021.03.085

Liu Yingcheng (刘颖呈), Zhang Daqiu (张达球) & Guo Hongjie (郭鸿杰). 2022. «Jiaoji shijiao xia tongsheng chuanyi zhong celüe xing shenglüe de renzhi xiaoguo fenxi (交际视角下同声传译中策略型省略的认知效果分析)» [Análisis de los efectos cognitivos de la omisión estratégica en la interpretación simultánea desde una perspectiva comunicativa]. *Foreign Languages and Their Teaching*, (04): 26-35. https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.004872

Liu Yuanqi (刘元祺) & Liu Jian (刘建). 2016. «Jiaqiang ceshi yanjiu, tigao zhuanye Xiyu jiaoxue shuiping: Yi 2014 he 2015 nian quanguo Xibanyayu zhuanye baji shuiping ceshi weili (加强测试研究,提高专业西语教学水平——以 2014 年和 2015 年全国西班牙语专业八级水平测试为例)» [Fortalecimiento de la investigación sobre pruebas para mejorar el nivel de enseñanza profesional del español: el caso de los Exámenes Nacionales del Nivel 8 de Español de 2014 y 2015]. *Foreign Language Testing and Teaching*, (03): 38-45. https://doi.org/10.26970/j.cnki.fltt.1004-5112.2016.03.005

Lu Chen (陆晨). 2022. *Kouyi Jiaoxue Yujing Chonggou Wenti Yanjiu: Jiyu "Jisuanji Fuzhu Kouyi Jiaoxue (CAIT)" Shijiao* (口译教学语境重构问题研究:基于"计算机辅助口译教学(CAIT)"视角) [Estudio sobre la Reconstrucción del Contexto de la Didáctica de Interpretación:

Basado en la Enseñanza Asistida por Ordenadores (CAIT)]. Wuhan: Editorial de la Universidad de Wuhan.

Lu, Rong et al. 2021. Error Types in Consecutive Interpreting among Student Interpreters between Chinese and English: A pilot study. En Halim, Hazlina Abdul & Ang, Lay Hoon (eds.). *Proceeding: 7th Malaysia international conference on foreign languages*. 267-275.

Lu Wei (路玮) & Zhang Wei (张威). 2022. «Daxing Zhong Ying lianxian kouyi yuliaoku gongxiang pingtai jianshe: Gongneng yu caozuo (大型中英连线口译语料库共享平台建设: 功能与操作)» [Construcción de plataforma compartida de corpus de interpretación simultánea entre chino e inglés a gran escala: funciones y aplicación]. *Chinese Translators Journal,* 43(05): 108-117.

Lu Xinchao (卢信朝). 2016. «Zhongguo kouyi jiaoxue 4.0: Practeasearcher moshi (中国口译教学 4.0:Practeasearcher 模式)» [Versión 4.0 de la formación china de interpretación: Modelo Practeasearcher]. *Shanghai Journal of Translators*, (04): 60-67.

Lu Xinchao (卢信朝). 2021. «Ying Han tongsheng chuanyi xinxi chengfen sunhao yuanyin ji jizhi yanjiu (英汉同声传译信息成分损耗原因及机制研究)» [Estudio sobre las causas y mecanismos de pérdida de información en la interpretación simultánea inglés-chino]. *Chinese Translators Journal,* (03):157-167.

Lu Yang (逯阳). 2020. *Xibanyayu Zhuanba Kouyi Kuaisu Tupo 80 Pian* (西班牙语专八口译快速突破 80 篇) [80 Textos de Traducción a la Vista para EEE8]. Shanghai: Editorial de la Universidad de Donghua.

Lü Bing (吕冰). 2018. «Jin ershi nian guoneiwai fanyi jiaoshi yanjiu zongshu (近二十年国内外翻译教师研究综述)» [Resumen de la investigación sobre profesores de traducción e interpretación nacionales y extranjeros en los últimos 20 años]. *Shanghai Journal of Translators*, (02): 48-53.

Lü Shisheng (吕世生). 2004. «Keji kouyi celüe xuanze yu caozuo wenti (科技口译策略选择与操作问题)» [Selección de estrategias de interpretación en el ámbito de ciencias y tecnología y problemas de aplicación]. *Chinese Science & Technology Translators Journal*, 17(2): 24-26. https://doi.org/10.16024/j.cnki.issn1002-0489.2004.02.007

Ma, Xingcheng & Cheung, Andrew. 2020. Language interference in English-Chinese simultaneous interpreting with and without text. *Babel. Revue internationale de la traduction,* 66: 434-456. https://doi.org/10.1075/babel.00168.che

Ma, Xingcheng & Li, Dechao. 2021. A Cognitive Investigation of "Chunking" and "Reordering" for Coping with Word-order Asymmetry in English-to-Chinese Sight Translation—Evidence from an Eye-tracking Study. *Interpreting*, (2): 192-221. https://doi.org/10.1075/intp.00057.ma

Ma, Zuyi. 2001. History of Translation in China. En Chan, Sin-wai & Pollard, David (eds.). *An Enciclopaedia of Translation Chinese-English, English-Chinese*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong Press. 373-387.

Mackenzie, Rosemary. 1998. Creative problem-solving and translator training. En Beylard-Ozeroff, Ann, Králová, Jana & Moser-Mercer, Barbara (eds.). *Translators' Strategies and Creativity*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 201-206.

Madrid, Edgar. 2008. Hacia el establecimiento de unidades para la medición de la velocidad de habla: El caso del español. En Martín-Butragueño, Pedro & Herrera, Esther (eds.). *Fonología instrumental: Patrones fónicos y variación*. Ciudad de México: El Colegio de México. 257-273.

Mankauskienė, Dalia. 2016. Problem trigger classification and its applications for empirical research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 231: 143-148. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.083

Mao Miaowei (毛妙维). 2025. *Rengong Zhineng Fuzhu De Yingyu Kouyi Jiaoxue Moshi Yanjiu* (人工智能辅助的英语口译教学模式研究) [Estudio sobre el Modelo Didáctico de la Interpretación entre Chino e Inlgés Asistida por la Inteligencia Artificial]. Beijing: China Youth Press.

Martin, Anne & Abril Martí, María. 2002. Didáctica de la interpretación: Algunas consideraciones sobre la evaluación. *Puentes*, 1: 81-94. https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/08-Martin-Abril.pdf

Mazza, Cristina. 2001. Numbers in simultaneous interpretation. *The Interpreters' Newsletter*, 11: 87-104.

Meuleman, Chris, & Van Besien, Fred. 2009. Coping with extreme speech conditions in simultaneous interpreting. *Interpreting*, 11(1): 20-34. https://doi.org/10.1075/intp.11.1.03meu

Meyer, Bernd. 2008. Interpreting proper names: Different interventions in simultaneous and consecutive interpreting? *Trans-kom*, 1(1): 105-122. https://www.trans-kom.eu/bd01nr01/trans-kom_01_01_08_Meyer_Interpreting_Proper_Names.20080707.pdf

Morelli, Mara. 2008. *Estudio sobre la ambigüedad en la interpretación simultánea y en la traducción a la vista español-italiano*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/2000

Moser-Mercer, Barbara et al. 1997. Skill components in simultaneous interpreting. En Gambier, Yves, Gile, Daniel & Taylor, Christopher (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 133-148. https://doi.org/10.1075/btl.23.09mos

Moser-Mercer, Barbara, Künzli, Alexander & Korac, Marina. 1998. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study). *Interpreting*, 3(1): 47-64. https://doi.org/10.1075/intp.3.1.03mos

Moser-Mercer, Barbara et al. 2000. Searching to define expertise in interpreting. En Dimitrova, Birgitta & Hyltenstam, Kenneth (eds.). *Language Processing and Simultaneous Interpreting*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 107-132.

Mu Lei (穆雷). 1999. *Zhongguo Fanyi Jiaoxue Yanjiu* (中国翻译教学研究) [Estudio de la Didáctica de Traducción e Interpretación en China]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Mu Lei (穆雷) & Li Xixi (李希希). 2019. «中国翻译教育研究:现状与未来)» [Investigación sobre la didáctica de la traducción e interpretación en China: Situación actual y perspectivas futuras]. *Foreign Language World*, (02): 24-32. https://doi.org/10.26971/j.cnki.flw.1004-5112.2019.02.005

Mu Lei (穆雷), Shen Huizhi (沈慧芝) & Zou Bing (邹兵). 2017. «Mianxiang guoji yuyan fuwuye de fanyi rencai nengli tezheng yanjiu: jiyu quanqiu yuyan fuwu gongyingshang 100 qiang de diaoyan fenxi (面向国际语言服务业的翻译人才能力特征研究——基于全球语言服务供应商 100 强的调研分析)» [Estudio sobre las características de las competencias de los profesionales de traducción e interpretación en el sector de servicios lingüísticos internacionales: análisis basado en una encuesta a los 100 principales proveedores de servicios lingüísticos a nivel mundial]. *Shanghai Journal of Translators*, (01): 8-16.

Mu Lei (穆雷) & Zhang Rong (张蓉). 2023. «Guojia junshi kouyi nengli ceping tixi de goujian tansuo: liangbiao yanzhi de yuanze, fangfa yu silu (国家军事口译能力测评体系的构建探索——量表研制的原则、方法与思路)» [Exploración sobre la construcción de sistema de evaluación de la capacidad de interpretación militar a nivel nacional: principios, métodos y enfoques para el desarrollo de escalas]. *Chinese Translators Journal*, 44(03): 34-43.

Musa, Zakariya. & Al-Maryani, Jasim. 2021. Assessing the simultaneous interpreting outputs of trainee interpreters in Iraqi departments of translation. *ADAB AL-BASRAH*, 95(2): 1-60. https://search.mandumah.com/Record/1237450

Na'ja, Suha & Abu-Mighnim, Jamila. 2012. Analysis of morphological errors of Arabic language learners in light of the linguistic convergence. *Journal of Tikrit University for the Humanities*, 19: 167-219.

Nan, Won Jun. 2012. Identifying the causes of errors in students' consecutive interpreting performances: Looking for hints in student journals & interviews with students. *통번역교육연구*, 10(2): 49-70.

Napier, Jemina. 2002. *Sign Language Interpreting: Linguistic Coping Strategies*. Coleford: Douglas McLean.

Napier, Jemina. 2004. Interpreting omissions: A new perspective. *Interpreting*, (2): 117-142. https://doi.org/10.1075/intp.6.2.02nap

Oléron, Pierre & Nanpon, Hubert. 1963. Research into simultaneous interpretation. En Pöchhacker, Franz & Shlesinger, Miriam (eds.). *The Interpreting Studies Reader*. Londres/Nueva York: Routledge. 42-51.

Orlando, Marc. 2019. Training and educating interpreter and translator trainers as practitioners-researchers-teachers. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3): 216-232. https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656407

PACTE. 2002. Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En Caudet, Alcina & Gamero Pérez, Silvia (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I. 125-138. https://ddd.uab.cat/record/158338

PACTE. 2003. Building a translation competence model. En Alves, Fabio (ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 43-66. https://ddd.uab.cat/record/158624

PACTE. 2008. First results of a translation competence experiment: "Knowledge of translation" and "Efficacy of the translation process". En Kearns, John (ed.). *Translator and interpreter training: Issues, methods and debates*. Londres: Bloomsbury. 104-126. https://ddd.uab.cat/record/158623

PACTE. 2011. Results of the validation of the PACTE translation competence model: translation problems and translation competence. En Alvstad, Cecilia, Hild, Adelina & Tiselius, Elisabet (eds.). *Methods and strategies of process research: integrative approaches in translation studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 317-343. https://ddd.uab.cat/record/158621

PACTE. 2015. Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index. *Translation Spaces*, 4(1): 29-53. https://doi.org/10.1075/ts.4.1.02bee

PACTE. 2020. Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and translator trainer*, 14(2): 95-233. https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601

Pan, Jun, & Xiu Yan, Jackie. 2012. Learner variables and problems perceived by students: An investi-gation of a college interpreting programme in China. *Perspectives: Studies in Translatology*, 20(2): 199-218. https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.590594

Pang Yan (庞焱). 2013. *Ri Zhong Tongsheng Chuanyi Changnanju ji Yingdui Celüe* (日中同声传译长难句及应对策略) [Oraciones largas y difíciles en la interpretación simultánea japonés-chino y estrategias correspondientes]. Wuhan: Editorial de la Universidad de Wuhan.

Pellatt, Valerie. 2006. The trouble with numbers: How linguistic, arithmetical and contextual complexity affect the interpretation of numbers. En Chai, Mijiong & Zhang, Jiliang. (eds.). *Professionalization in interpreting: International experience & development in China.* Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Pérez Fernández, Lucila María. 2019. El vídeo análisis: Un nuevo enfoque para la didáctica de la interpretación. En Tolosa Igualada, Miguel & Echeverri, Álvaro (eds.). *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro. MonTI*, 11: 263-279. https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.10

Petite, Christelle. 2005. Evidence of Repair Mechanisms in Simultaneous Interpreting: A Corpus-based Analysis. *Interpreting*, (1): 27-49. https://doi.org/10.1075/intp.7.1.03pet

Pinochi, Diletta. 2009. Simultaneous Interpretation of Numbers: Comparing German and English to Italian. *The Interpreters' Newsletter*, 14: 33-57.

Pöchhacker, Franz. 2004. *Introducing Interpreting Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.

Pöchhacker, Franz. 2010. The role of research in interpreter education. *Translation & Interpreting*, 2(1): 1-10.

Pöchhacker, Franz. 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.

Pratiwi, Rully. 2016. Common Errors and Problems Encountered by Students English to Indonesian Consecutive Interpreting. *UPI Journal of English and Education*, 4(1): 127-146. https://ejournal.upi.edu/index.php/L-E/article/view/4624

Pushkina, Anna. 2013. Error analysis in the process of interpretation training. *Revista RUDN de Educación Lingüística y Prácticas Translingüísticas*, 2: 73-76. https://journals.rudn.ru/polylinguality/article/view/2085

Ren Wen (任文), Zheng Lingqian (郑凌茜) & Wang Honglin (王洪林). 2025. *Research on Interpreting Pedagogy*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Riccardi, Alessandra. 1999. Interpretazione simultanea: strategie generali e specifiche. En Falbo, Caterina, Russo, Mariachiara & Straniero Sergio, Francesco (comps.). *Interpretaziones simultanea e consecutiva: problema teorici e metodología didattiche*. Milán: Hoepli. 161-174.

Riccardi, Alessandra. 2002. Evaluation in interpretation: Macrocriteria and microcriteria. En Hung, Eva (ed.). *Teaching Translation and Interpreting 4: Building bridges*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 115-126.

Riccardi, Alessandra. 2003. *Dalla traduzione all'interpretazione. Studi di interpretazione simultanea*. Milán: LED Edizioni.

Riccardi, Alessandra. 2005. On the evolution of interpreting strategies in simultaneous interpreting. *Meta,* 50(2): 753-767. https://doi.org/10.7202/011016ar

Riccardi, Alessandra. 2006. Le strategie in interpretazione simultanea. En Pokorn, Nike, Prunc, Erich, & Riccardi, Alessandra (comps.). *Beyond equivalence*. Graz: Institut fuer Translationswissenschaft. 175-186.

Ruiz Mezcua, Aurora. 2009. Estudio empírico sobre la didáctica de la interpretación: los errores más frecuentes en la interpretación simultánea francés-español. *Estudios franco-alemanes*, 1: 155-176. https://helvia.uco.es/handle/10396/26864

Russo, Mariachiara. 2014. Aptitude testing over the years. En Pöchhacker, Franz & Liu, Minhua (eds.). *Aptitude for Interpreting*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 7-31. https://doi.org/10.1075/intp.13.1.02rus

Schjoldager, Anne. 1996. Assessment of simultaneous interpreting. En Dollerup, Cay & Appel, Vibeke (eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3: New horizons*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 187-195.

Sdóbnikov, Vadim. 2011. Strategija perevoda: obščee opredelenie. *Vestnik IGLU*, 166-172.

Seeber, Kilian. 2015. Cognitive approaches. En Pöchhacker, Franz (ed.). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Londres/Nueva York: Routledge. 56-60. https://doi.org/10.4324/9781315678467

Seleskovitch, Danica. 1978. *Interpreting for International Conferences: Problems of Language and Communication.* Washington, D.C.: Pen & Booth.

Seleskovitch, Danica & Lederer, Marianne. 1989. *La Pédagogie Raisonnée de l'interprétation.* París: Didier Érudition.

Setton, Robin. 1999. *Simultaneous Interpretation. A Cognitive-pragmatic Analysis*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.28?locatt=mode:legacy

Setton, Robin & Dawrant, Andrew. 2016. *Conference Interpreting – A Trainer's Guide*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.121

Shang Xiaoqi (尚小奇). 2018. *Kouyi Xueneng Ceshi Yuce Xiaodu Yanjiu* (口译学能测试预测效度研究) [Investigación sobre la eficacia de las pruebas de aptitud para la interpretación]. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Shang Xiaoqi (尚小奇) & Chai Mingjiong (柴明颎). 2020. «Kouyi xueneng ceshi yuce xiaodu yanjiu: Yi mudiyu fushu wei li (口译学能测试预测效度研究：以目的语复述为例)» [Estudio

sobre la validez predictiva de las pruebas de aptitud para la interpretación: un estudio de caso de restitución en lengua meta]. *Chinese Translators Journal*, 41(05): 52-62.

Shen, Mingxia & Liang, Junying. 2020. Self-repair in consecutive interpreting: similarities and differences between professional interpreters and student interpreters. *Perspectives*. https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1701052

Sheng Li (盛力). 1986. «Xibanyayu kouyike jiaoxue chutan (西班牙语口译课教学初探)» [Investigación preliminar sobre la Enseñanza de la Interpretación de Español]. *Foreign Language World*, 1: 9-11.

Sheng Qunli (盛群力). 2010. *Xiandai Jiaoxue Sheji Lun* (现代教学设计论) [Estudio sobre el Diseño Curricular Moderno]. Hangzhou: Zhejiang Education Publishing House.

Shrosbree, Miki. 2015. Cross-linguistic articulation rate among near-balanced bilinguals and implications for second language fluency measurement. En Wolters, Maria et al. (eds.). *18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow: University of Glasgow. https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0572.pdf

Song Jing (宋菁). 2016. «Yuzhi yukuai dui Ying Han jiaoti chuanyi de huanjie xiaoying zhi shizheng yanjiu: Yi Dongnanya Yingyu bianti hanyi wei li (预制语块对英汉交替传译的缓解效应之实证研究——以东南亚英语变体汉译为例)» [Estudio empírico sobre el efecto mitigador de los bloques de frases preformados en la interpretación simultánea inglés-chino: el caso de la interpretación al chino de variantes del inglés del sudeste asiático]. *Chinese Translators Journal*, 37(04): 61-65.

Song Tianjiao (宋天娇). 2022. «Jiyu yuliaoku de Yingyu jiaoti chuanyi fanyi shiwu yanjiu (基于语料库的英语交替传译翻译失误研究)» [Estudio sobre errores en la interpretación consecutiva entre chino e inglés basado en el corpus]. *Lingnan Shifan Xueyuan Xuebao* (岭南师范学院学报) [Revista del Instituto Normal de Lingnan], 43(04): 68-73.

Sridhar, Shikaripur. 1981. Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. En Fisiak, Jacek (ed.). *Contrastive Linguistics and The Language Teacher*. Óxford: Pergamon Press Ltd. 207-241. https://doi.org/10.2307/324231

Su Wei (苏伟). 2011. *Interpreting competence in the apprentice stage: an empirical study of China's undergraduates majoring in translation and interpreting*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Sun Huishuang (孙慧双). 1981. Faguo Bali gaodeng fanyi xuexiao kouyi xi jianjie (法国巴黎高等翻译学校口译系简介) [Presentación al Departamento de Interpretación de la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores de París, Francia]. *Foreign Language Research*, (02): 79-81. https://doi.org/10.16263/j.cnki.23-1071/h.1981.02.016

Sun Sanjun (孙三军) & Ren Wen (任文). 2019. «Fanyi shuoshi xuewei lunwen moshi tanjiu (翻译硕士学位论文模式探究)» [Exploración de modelos de trabajos finales de máster en traducción e interpretación]. *Chinese Translators Journal,* 4: 33-39.

Sun Xu (孙序). 2010. *The relation between linguistic competence and interpreting competence during information processing in consecutive interpreting*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Sun Yingchun (孙迎春). 2011. *Fanyi Jian Shi* (翻译简史) [Una historia Breve de Traducción]. Tianjian: Tianjin Education Press.

Sunnari, Marianna. 1995. Processing strategies in simultaneous interpreting: Experts vs. novices. En Krawutschke, Peter (ed.). *Connections: Proceedings of the 36th Annual Conference of the American Translators Association, November 8-12 (1995)*. Medford, NJ: Information Today. 157-164.

Tahir, Asman & Pinilih, Murni. 2023. Errors and problems faced by the students in practicing consecutive interpreting. *EDUJ: English Education Journal*, 1: 30-36. https://doi.org/10.59966/eduj.v1i1.471

Tan Liwen (谭鹂雯). 2022. *B language in conference interpreting: historical development, assessment criteria and their implication on interpreting training*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Tan, Zaixi. 2008. Towards a whole-person translator education approach in translation teaching on university degree programmes. *Meta*, 53(3): 589-608. https://doi.org/10.7202/019241ar

Tang Fang (唐芳) & Li Dechao (李德超). 2013. «Han Ying jiaoti chuanyi zhong de xianhua tezheng: Zhiye yiyuan yu xuesheng yiyuan duibi yanjiu (汉英交替传译中的显化特征——职业译员与学生译员对比研究)» [Explicitación en la interpretación chino-inglés: Un estudio comparativo de intérpretes profesionales y estudiantes]. *Foreign Language Teaching and Research*, (03): 442-452.

Tang Fang (唐芳). 2020. «Ying Han jiaochuan kouyi xuexizhe ziwo xiuzheng tezheng yanjiu (英汉交传口译学习者自我修正特征研究)» [Estudio sobre las características de autocorrección de los estudiantes de interpretación consecutiva inglés-chino]. *Chinese Translators Journal*, (03): 67-77.

Tao Youlan (陶友兰). 2023. «Zhongguo fanyi jiaocai yanjiu sishi nian: xianzhuang, tedian yu weilai qushi (中国翻译教材研究四十年：现状、特点与未来趋势)» [40 años de investigación sobre materiales didácticos de traducción e interpretación en China: Situación actual, características y tendencias futuras]. *Foreign Language World*, (06): 47-55. https://doi.org/10.26971/j.cnki.flw.1004-5112.2023.06.007

Thompson, Paul. 2004. Spoken language corpora. En Wynne, Martin (ed.). *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Books. 59-70.

Timarová, Šárka & Ungoed-Thomas, Harry. 2008. Admission testing for interpreting courses. *The Interpreter and Translator Trainer,* 2(1): 29-46. https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798765

Timarová, Šárka & Ungoed-Thomas, Harry. 2009. The predictive validity of admission tests for conference interpreting courses in Europa: A case study. En Angelelli, Claudia & Jacobson, Holly (eds.). *Testing and assessment in translation and interpreting studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 225-246.

Tiselius, Elisabet. 2013. *Experience and Expertise in Conference Interpreting: An Investigation of Swedish Conference Interpreters*. Tesis doctoral. Bergen: University of Bergen. https://hdl.handle.net/1956/8747

Vaggio, Sergio. 2002. The quest for optimal relevance: The need to equip students with a pragmatic compass. En Garzone, Giuliana & Viezzi, Maurizio (eds.). *Interpreting in the 21st Century*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Van Els, Theo et al. 1984. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Langauges*. Londres: Edward Arnold.

Vianna, Branca. 2005. Simultaneous interpreting: A relevance-theoretic approach. *Intercultural Pragmatics*, 2(2): 169-190. https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.2.169

Vik-Tuovinen, Gun-Viol. 2002. Retrospection as a method of studying the process of simultaneous interpreting. En Garzone, Giuliana & Viezzi, Maurizio (eds.). *Interpreting in the 21st Century*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. 63-71.

Villalta Muñoz, Lucía. 2017. *El currículum en Traducción e Interpretación: Análisis comparativo entre los currícula de los programas de grado en Traducción e Interpretación entre China y España*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/47573

Voigt, Stefanie & Schüppert, Anja. 2013. Articulation rate and syllable reduction in Spanish and Portuguese. En Gooskens, Charlotte & Van Bezooijen, Renee (eds.). *Phonetics in Europe: Perception and Production*. Fráncfort: Peter Lang. 317-332.

Waddington, Christopher. 2000. *Estudio Comparativo de Diferentes Métodos de Evaluación de Traducción General (Inglés-Español)*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Wainschenker, Rubén, Doorn, Jorge & Castro, Marcela. 2002. Medición cuantitativa de la velocidad del habla. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 28: 99-104. https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/1e255677-d164-4587-918f-d6eaf2faf25e/content

Wan Hongyu (万宏瑜). 2006. *A cognitive study of sight translation: With implications for undergraduate interpreting training*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Wang Binhua (王斌华). 2006. *Conference interpreting: Theory, skills and practice*. Wuhan: Wuhan University Press. https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.003845

Wang Binhua (王斌华). 2012. «Cong kouyi nengli dao yiyuan nengli: zhuanye kouyi jiaoxue linian de tuozhan (从口译能力到译员能力：专业口译教学理念的拓展)» [De la competencia de interpretación a la de intérprete: la ampliación del concepto de didáctica profesional de interpretación]. *Foreign Languages and Their Teaching*, (6): 75-78. https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.003845

Wang Binhua (王斌华). 2018. «Zhongguo kouyi yanjiu 40 nian: licheng, chengjiu he zhanwang (中国口译研究 40 年:历程、成就和展望)» [40 años de investigación sobre la interpretación en China: Trayectoria, logros y perspectivas]. *Contemporary Foreign Language Studies*, (03): 48-56.

Wang, Binhua, & Mu, Lei. 2009. Interpreter training and research in mainland China. *China and Chinese*, 11(2): 267-283. https://doi.org/10.1075/intp.11.2.08wan

Wang, Hairuo. 2015. Error analysis in consecutive interpreting of students with Chinese and English language pairs. *Canadian Social Science*, 11: 65-79.

Wang Jun (王军).1994. Daoyou kouyi ke de jiaoxue moshi ji xunlian yaosu (导游口译课的教学模式及训练要素) [Modelo didáctico y elementos clave de entrenamiento en la asignatura de interpretación para guías turísticos]. *Journal of Beijing International Studies University*, (03): 34-44.

Wang Kui (王葵). 2022. *Shangwu Kouyi: Siwei, Shijian yu Jiaoxue* (商务口译:思维、实践与教学) [Interpretación Comercial: Pensamiento, Práctica y Enseñanza]. Beijing: China Commerce And Trade Press.

Wang Qian (王茜) & Liu Heping (刘和平). 2015. «2004-2013 Zhongguo kouyi yanjiu de fazhan yu zouxiang (2004—2013 中国口译研究的发展与走向)» [Desarrollo y tendencia de las investigaciones de interpretación en China entre 2004 y 2013]. *Shanghai Journal of Translators*, (01): 77-83.

Wang Weiwei (王巍巍) & Li Dechao (李德超). 2015. «Han Ying jiaoti chuanyi celüe shiyong tezheng: Jiyu yousheng siweifa de xuesheng yiyuan yu zhiye yiyuan duibi yanjiu (汉英交替传译策略使用特征——基于有声思维法的学生译员与职业译员对比研究)» [Características del uso de estrategias en la interpretación consecutiva: Un estudio comparativo entre estudiantes e intérpretes profesionales basado en el protocolo de pensamiento en voz alta]. *Chinese Translators* Journal, (6): 41-47.

Wang Weiwei (王巍巍). 2017. «Zhongguo Yingyu kouyi nengli dengji laingbiao goujian yu yingyong: yi kouyi jiaoxue zhong de xingchengxing pinggu weili (中国英语口译能力等级量表构建与应用——以口译教学中的形成性评估为例)» [Sobre la construcción y aplicación de la escala de competencias de interpretación entre el chino y el inglés: Tomando como ejemplo la evaluación formativa en la didáctica de interpretación]. *Foreign Language World*, (06): 2-10. https://doi.org/10.26971/j.cnki.flw.1004-5112.2017.06.001

Wang Wenyu (王文宇), Zhou Dandan (周丹丹) & Wang Ling (王凌). 2010. «Dui Yingyu zhuanye gaonianji xuesheng kouyi nengli de diaocha: jiantan kouyi jiaoxue (对英语专业高年级学生口译能力的调查——兼谈口译教学)» [Investigación sobre la capacidad de interpretación de los estudiantes de últimos años de la especialidad en la filología inglesa y la didáctica de la interpretación]. *Foreign Language Education*, (05): 71-75. https://doi.org/10.16362/j.cnki.cn61-1023/h.2010.05.018

Wang Xiangling (王湘玲), Hu Zhenming (胡珍铭) & Zou Yuping (邹玉屏). 2013. «Renzhi xinliyinsu dui kouyi celüe de yingxiang: zhiye yiyuan yu xuesheng yiyuan jiaoti chuanyi zhi shizheng yanjiu (认知心理因素对口译策略的影响——职业译员与学生译员交替传译之实证研究)» [La influencia de components psicológicos cognitivos en las estrategias de interpretación consecutiva: Un studio empírico en intérpretes profesionales y estudiantes]. *Journal of Foreign Languages*, (1): 73-81.

Wang, Yanbei & Liu, Jinyu. 2023. The study of difficulties and strategies in online class interpreting under the effort model. *Open Journal of Social Sciences*, 11: 597-614. https://doi.org/10.4236/jss.2023.1111039

Wang Yong (王永). 2014. «Zhongguo gaoxiao kouyike jiaoshi dongji shizheng yanjiu (中国高校口译课教师教学动机实证研究)» [Estudio empírico sobre la motivación docente de los profesores de interpretación en las universidades chinas]. *Foreign Language Education*, 35(02): 108-112. https://doi.org/10.16362/j.cnki.cn61-1023/h.2014.02.026

Wei Shuhua (魏淑华) & Liu Jiaoyue (刘娇月). 2015. «Shi lun renwuxing jiaoxuefa zai daoyou Xibanyayu kouyi jiaoxue huanjie zhong de shijian he yunyong (试论任务型教学法在导游西班牙语口译教学环节中的实践和运用)» [Estudio sobre la práctica y aplicación del método de enseñanza basado en tareas en la didáctica de interpretación entre chino y español para guías turísticos]. *Ya Tai Jiaoyu* (亚太教育) [Educación Asia-pacífica], (35): 286-287. https://doi.org/10.16550/j.cnki.2095-9214.2015.35.037

Wen, Jiachen & Li, Xiangdong. 2024. Practice report as graduation thesis for interpreting students: A descriptive survey. *TRANS. Revista de traductología*, 28: 179-195. https://doi.org/10.24310/trt.28.2024.18980

Wilss, Wolfram. 1978. Syntactic anticipation in German-English simultaneous interpreting. En Gerver, David & Sinaiko, Wallace (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Nueva York: Plenum. 343-352.

Wu Bing (吴冰). 1999. Guanyu kouyi jiaocai bianxie de sikao: Jian ping guonei chuban de liu zhong jiaocai (关于口译教材编写的思考——兼评国内出版的六种教材) [Reflexiones sobre la elaboración de manuales de la interpretación: Con una evaluación de seis manuales publicados en China]. *Foreign Language Teaching and Research*, (02): 49-54.

Wu, Kyung Jo. 2021. Analysis of self-assessment by interpreting students. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(9): 667-682. https://doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.9.667

Wu, Michelle. 2001. The Importance of being Strategic. *Studies of Translation and Interpretation*, 6: 79-92. http://doi.org/10.29786/STI.200112.0002

Wu, Yinyin & Liao, Posen. 2018. Re-conceptualising interpreting strategies for teaching interpretation into a B language. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2): 188-206. https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1451952

Xiao Weiqing (肖维青). 2012. *Benke Fanyi Zhuanye Ceshi Yanjiu* (本科翻译专业测试研究) [Investigación sobre las Pruebas del Programa de Grado de Traducción e Interpretación]. Beijing: People's Publishing House.

Xibanyayu Zhuanye Baji Kaoshi Zhenti Jiexi Zhuanjiazu (西班牙语专业八级考试真题解析专家组) [Equipo de expertos para el análisis del examen EEE8]. 2021. *Quanguo Gaodeng Xuexiao Xibanyayu Zhuanye Baji Kaoshi Zhenti Jiexi Ji Yangtiji (2017-2021)* (全国高等学校西班牙语专业八级考试真题解析及样题集（2017—2021）) [Análisis de Exámenes Reales y Colección de Ejemplos del Examen del Nivel 8 de Español para Universidades Chinas (2017-2021)]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Xibanyayu Zhuanye Jiaoxue Dagang Bianxiezu (西班牙语专业教学大纲编写组) [Grupo de redacción del programa de estudios de la especialidad de Filología Hispánica]. 2000. *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Xing Xin (邢星). 2021. «Jiyu MTI ruxue kaoshi de kouyi xueneng ceshi yanjiu: diaocha yu fansi (基于 MTI 入学考试的口译学能测试研究：调查与反思)» [Estudio sobre la evaluación de las competencias de interpretación basada en la prueba de admisión MTI: investigación y reflexión]. *Foreign Language Teaching*, (02): 126-135.

Xiu Yan, Jackie, Pan, Jun, & Wang, Honghua. 2010. Learner factors, self-perceived language ability and interpreting learning: An investigation of Hong Kong tertiary interpreting classes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4(2): 173-196. https://doi.org/10.1080/13556509.2010.10798803

Xiu Yan, Jackie, Pan, Jun, & Wang, Honghua. 2018. *Research on Translator and Interpreter Training: A Collective Volume of Bibliometric Reviews and Empirical Studies on Learners*. Ciudad de Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6958-1

Xu Han (徐翰). 2010. *An empirical study of the skill-focused approach to undergraduate interpretation teaching for English majors*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Xu, Jianzhong. 2005. Training translators in China. *Meta*, 50(1): 231-249. https://doi.org/10.7202/010671ar

Xu Yi (许艺) & Mu Lei (穆雷). 2023. «Ying Han jiaoti chuanyi renzhi celüe nengli goucheng yanjiu (英汉交替传译认知策略能力构成研究)» [Investigación de la formación de la competencia estratégica cognitiva en la interpretación consecutiva inglés-chino]. *Foreign Languages and Their Teaching*, (05): 132-143. https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.004980

Yang Chengshu (杨承淑). 2005. *Kouyi Jiaoxue Yanjiu: Lilun yu Shijian* (口译教学研究：理论与实践) [Investigación de la didáctica de la interpretación: Teoría y práctica]. Beijing: China Translation & Publishing House.

Yang Chengshu (杨承淑) & Deng Minjun (邓敏君). 2011. «Laoshou yu xinshou yiyuan de kouyi juece guocheng (老手与新手译员的口译决策过程)» [Proceso de toma de decisiones en la interpretación de intérpretes profesionales y principiantes]. *Chinese Translators Journal*, 32(04): 54-59.

Yang Liuyan (杨柳燕). 2012. *Fluency development in English production of Chinese consecutive interpreting learners*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Yao Bin (姚斌). 2018. «Jixing fayan Han Ying jiaoti chuanyi zhong de xinxi chongzu celüe (即兴发言汉英交替传译中的信息重组策略)» [Estrategias de reorganización de informaciones en la interpretación consecutiva chino-inglés de discursos improvisados]. *Chinese Translators Journal*, (02): 106-110.

Yao Bin (姚斌). 2022a. *Anli Jiaoxuefa Zai MTI Kouyi Jiaoxue Zhong De Yingyong: Lilun, Shijian Yu Fansi* (案例教学法在 MTI 口译教学中的应用：理论、实践与反思) [Aplicación del Método de Casos en la Enseñanza MTI de Interpretación: Teoría, Práctica y Reflexión]. Beijing: China Translation & Publishing House.

Yao Bin (姚斌). 2022b. «Xin Zhongguo gaoji fanyi rencai peiyang de zaoqi tansuo he qishi: yi Beijing waiguoyu daxue fanyiban wei anli (新中国高级翻译人才培养的早期探索和启示——以北京外国语大学翻译班为案例)» [Exploraciones tempranas e iluminaciones en la formación de traductores e intérpretes de alto nivel en la nueva China: Un estudio de caso del curso de traducción e interpretación de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing]. *Chinese Translators Journal*, 43(03): 71-80.

Yao Bin (姚斌). 2023. «Guonei anli jiaoxuefa yingyong yu fanyi jiaoxue de yanjiu zongshu (2001-2022) (国内案例教学法应用于翻译教学的研究综述（2001—2022）)» [Revisión de la investigación sobre la aplicación del método de casos en la enseñanza de traducción e interpretación en China (2001-2022)]. *Foreign Language Education In China*, (03): 73-78. https://doi.org/10.20083/j.cnki.fleic.2023.03.073

Yu, Man. 2021. *El español en China (Anuario 2021 del Centro de Cervantes)*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/china.htm.

Yu Wenting (虞文婷). 2012. *Jiaoti chuanyi zhong ziwo jiankong jizhi yu ziwo xiuzheng moshi yanjiu* (交替传译中自我监控机制与自我修正模式研究) [Estudio sobre el mecanismo de autocontrol y el modelo de autocorrección en la interpretación consecutiva]. Tesis doctoral. Shanghai: Shanghai International Studies University.

Yuan Rongjie (原蓉洁). 2022. *The Difficulty of Teaching Materials for Interpreter Trainees - A Text Structure-based Approach*. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press.

Zanón, Javier. 1990. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable* 5: 19-27. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

Zeng Ji (曾记) & Hong Mei (洪媚). 2012. «Xuesheng yiyuan Han yi Ying lianchuan kouyi zhong de ziwo xiuzheng yanjiu (学生译员汉译英连传口译中的自我修正研究)» [Análisis de la autocorrección de los estudiantes en la interpretación consecutiva chino-inglés]. *Foreign Languages and Their Teaching*, (3): 68-71. https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.000507

Zha Jianshe (查建设). 2016. «Kouyi xueneng ceshi de guoqu, xianzai he jianglai: Guoneiwai kouyi zhuanye xueneng ruxue ceshi de diaocha he sikao (口译学能测试的过去、现在和将来——国内外口译专业学能入学测试的调查和思考)» [El pasado, presente y futuro de las pruebas de aptitud para la interpretación: investigación y reflexión sobre las pruebas de aptitud para el acceso a los Estudios de Interpretación en China y otros países]. *Chinese Translators Journal*, 37(04): 54-60.

Zhang Ailing (张爱玲) & Zhang Qiao (张乔). 2022. «Kecheng sizheng beijing xia de kouyi jiaoxue: Jiyu chengshiyu jiaoxue de shijiao (课程思政背景下的口译教学——基于程式语教学的视角)» [La didáctica de interpretación en el contexto de la integración de la ideología política en los cursos: una perspectiva basada en la enseñanza de lenguas programáticas]. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, (03): 39-44.

Zhang Jiliang (张吉良). 1999. Yuyan nengli de peiyang yu kouyi jiaoxue (语言能力的培养与口译教学) [Desarrollo de la competencia lingüística y su relación con la enseñanza de interpretación]. *Journal of Shenzhen University (Humanities & Social Sciences)*, (02): 102-106.

Zhang Jiliang (张吉良). 2003. «Lun yiyuan de kouyi zhunbei gongzuo (论译员的口译准备工作)» [Investigación de los trabajos preparativos de intérpretes]. *Chinese Science & Technology Translators Journal*, (3): 13-17. https://doi.org/10.16024/j.cnki.issn1002-0489.2003.03.004

Zhang Jiliang (张吉良). 2017. «Kouyi xunlian cailiao de fenlei yu tedian (口译训练材料的分类与特点)» [Clasificación y características de los materiales para la formación de interpretación]. *Chinese Translators Journal*, 38(05): 45-51.

Zhang Lixiang (张理想). 2019. «Yukuai shijiao xia Xibanyayu kouyi cihui jiaoxue yanjiu (语块视角下西班牙语口译词汇教学研究)» [Investigación sobre la didáctica de vocabulario de español en la interpretación basada en la teoría de bloques]. *Modern Society*, (12): 6-7.

Zhang Wei (张威). 2015. «Zhongguo kouyi xuexizhe yuliaoku de kouyi celüe biaozhu: Fangfa yu yiyi (中国口译学习者语料库的口译策略标注:方法与意义)» [Marcas de estrategias de interpretación en CILC: Método y significado]. *Journal of Foreign Languages*, 38(05): 63-73.

Zhang Wei (张威). 2019. « Zhongguo kouyi xuexizhe yuliaoku de yuyan xinxi biaozhu: Celüe ji fenxi (中国口译学习者语料库的语言信息标注:策略及分析)» [Marcas de informaciones lingüísticas en CILC: Estrategias y análisis]. *Journal of Foreign Languages*, 42(01): 83-93.

Zhang Wei (张威) & Liu Yubo (刘宇波). 2023. «Kouyi xueneng ceshi yuce xiaodu tanjiu (口译学能测试预测效度探究)» [Investigación sobre la validez predictiva de las pruebas de aptitud para la interpretación]. *Foreign Languages and Their Teaching*, (02): 81-92. https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.004936

Zheng Shujiu (郑书九). 2015. *Quanguo Gaodeng Yuanxiao Xibanyayu Jiaoyu Yanjiu* (全国高等院校西班牙语教育研究) [Investigación sobre la enseñanza del español en las universidades de todo el país]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhongguo Shehui Kexueyuan Yuyan Yanjiusuo Cidian Bianjishi (中国社会科学院语言研究所词典编辑室) [Oficina Editorial del Diccionario del Instituto de Lingüística de la Academia China de Ciencias Sociales]. 2002. *Xiandai Hanyu Cidian* (现代汉语词典) [Diccionario de Chino Contemporáneo]. Shanghai: The Commercial Press.

Zhong Weihe (仲伟合). 2001. «Kouyi xunlian: Moshi, neirong, fangfa (口译训练:模式、内容、方法)» [Formación de interpretación: Modelos, contenido y metodología]. *Chinese Translators Journal*, (02): 30-33.

Zhong Weihe (仲伟合). 2008. *Yingyu Tongsheng Chuanyi Jiaocheng* (英语同声传译教程) [Manual para Interpretación Simultánea entre Chino e Inglés]. Beijing: Higher Education Press.

Zhong Weihe (仲伟合). 2011. «Gaodeng xuexiao fanyi zhuanye benke jiaoxue yaoqiu (高等学校翻译专业本科教学要求) [Requisitos de didáctica de los programas de grado de traducción e interpretación]. *Chinese Translators Journal*, 32(03): 20-24.

Zhong Weihe (仲伟合). 2021. «Dui Putong Gaodeng Xuexiao Benke Fanyi Zhuanye Jiaoxue Zhinan de jidian kanfa (对《普通高等学校本科翻译专业教学指南》的几点看法)» [Observaciones sobre la Guía para la Enseñanza de la Especialidad de Traducción e Interpretación en los Programas de Grado de las Universidades]. *Contemporary Foreign Languages Studies*, (05): 18-23.

Zhong Weihe (仲伟合) & Zhan Cheng (詹成). 2016. Kouyi zhuanye jiaoxue tixi de goujian: Guangwai kouyi zhuanye jiaoxue tixi lilun yu shijian (zhiyi) (口译专业教学体系的构建——广外口译专业教学体系理论与实践(之一))» [La construcción del sistema profesional de enseñanza de interpretación: Teoría y práctica del sistema de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangdong (parte I)]. *Chinese Translators Journal*, 37(06): 39-42.

Zhong Weihe (仲伟合) et al. 2020. *Interpreter training: the Guangwei approach*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhong Weihe (仲伟合) & Zhao Tianyuan (赵田园). 2020. «Zhongguo fanyi xueke yu fanyi zhuanye fazhan yanjiu (1949-2019) (中国翻译学科与翻译专业发展研究(1949-2019))» [Estudio sobre el desarrollo de la disciplina y la profesión de la traducción en China (1949-2019)]. *Chinese Translators Journal*, 41(01): 79-86.

Zhou Dandan (周丹丹) & Guo Xinlin (郭欣琳). 2014. «Yingyu zhuanye gaonianji xuesheng Han Ying kouyi zhong cihui buchang celüe de shiyong yanjiu (英语专业高年级学生汉英口译中词汇补偿策略的使用研究)» [Estrategias compensatorias para afrontar dificultades léxicas en la interpretación chino-inglés de estudiantes avanzados de filología inglesa]. *Foreign Languages in China*, (04): 54-60. https://doi.org/10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2014.04.008

Zhou Jin (周晶) & Chu Jun (楚军). 2022. «Fanyi rencai kouyi nengli peiyang de shuzhihua jiance jizhi yanjiu (翻译人才口译能力培养的数智化监测机制研究)» [Estudio sobre el mecanismo de monitorización digitalizada para la formación de las competencias de interpretación de los profesionales]. *Foreign Language Education*, 43(06): 107-112. https://doi.org/10.16362/j.cnki.cn61-1023/h.2022.06.010

Zhou Qin (周钦). 2009. «Xibanyayu benke kouyike jiaoxue gaige chutan (西班牙语本科口译课教学改革初探)» [Investigación preliminar sobre la enseñanza de la interpretación de Español de Grado]. *Jilin Shifan Daxue Xuebao* (吉林师范大学学报) [Revista de la Universidad Normal de Jilin], 2: 91-93.

Zhu Jinping (朱锦平). 2010. *Tracking and comparison of interpreting competence and foreign language competence in conference interpreter training: An empirical study based on the consecutive phase*. Tesis doctoral. Shanghai: la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.

Zhu Qiaolian (朱巧莲). 2022. «Kecheng sizheng shiyu xia de kouyi jiaoxue (课程思政视阈下的口译教学)» [La didáctica de interpretación en el contexto de la integración de la ideología política en los cursos]. *Shanghai Journal of Translators*, (01): 70-74.

Anexos

Anexo I. Carta de aprobación del Comité de Ética de la Universitat Autònoma de Barcelona

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Vicerectorat de Recerca

Comitè d'Ètica en la Recerca (CERec)
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

El Comitè d'Ètica en la Recerca (CERec) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunido el día **16-02-2024**, acuerda informar favorablemente el proyecto con número de referéncia **CEEAH 6815** y que tiene por título **"Análisis descriptivo-analítico de las estrategias, los problemas y los errores en el aprendizaje de la interpretación consecutiva entre chino y español"** presentado por **Fanyi Kong**

Elaborado:	**Aprovado:**
Nombre: Cargo: Fecha: UAB Universitat Autònoma de Barcelona 2024.02.26 11:18:14 +01'00'	Nombre: Cargo: Fecha: UAB Universitat Autònoma de Barcelona 2024.02.26 11:31:29 +01'00'

Anexo II. Consentimiento informado de las pruebas

Consentimiento informado

Título del proyecto de investigación

Análisis descriptivo-analítico de las estrategias, los problemas y los errores en el aprendizaje de la interpretación consecutiva entre chino y español

Objetivo de la investigación

El objetivo general de este trabajo es investigar las nociones de estrategia, problema y error, así como su tratamiento y aplicación en la didáctica de la interpretación consecutiva español-chino y chino-español.

Implicaciones de la participación

En primer lugar, te pediremos rellenar un cuestionario al inicio del semestre para saber tus conocimientos previos sobre la interpretación y realizar una prueba de aptitud en interpretación, que consiste en la reproducción oral en chino de un discurso en español. En segundo lugar, durante el semestre, si solicitas voluntariamente la asistencia a la formación adicional de interpretación, participarás en las clases sobre las estrategias, los problemas y los errores de interpretación y cumplimentarás 2 fichas de trabajo en las últimas 2 clases. En tercer lugar, al final de semestre, te pediremos que lleves a cabo 2 tareas de la interpretación consecutiva chino-español y español-chino, e inmediatamente después de cumplirlas, hagas un informe verbal retrospectivo para reflexionar sobre el proceso de interpretación y rellenes otro cuestionario a fin de conocer más profundamente tus pensamientos posteriores a la formación en interpretación y la prueba definitiva.

Duración

Al principio del semestre: el cuestionario y la reproducción oral en otra lengua toman respectivamente 5 y 8 minutos.

Durante el semestre: cada clase adicional tiene una duración de 1 hora y, en total, la formación adicional suma 12 horas.

Al final del semestre: para la prueba definitiva, se realizan 2 tareas de interpretación consecutiva de español-chino y chino-español, que tienen una duración en conjunto de 45 minutos aproximadamente, y el informe verbal retrospectivo y el cuestionario necesitan cerca de 45 minutos.

Riesgos y beneficios

No hay riesgos de ningún tipo en tu participación.

Compensación

No está prevista ninguna compensación por participar.

Confidencialidad

Si decides participar, tu identidad se mantendrá confidencial y solo la autora y las dos directoras de la investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. Si se tuvieran que presentar casos de estudio, se usarían siempre pseudónimos.

La investigadora mantendrá guardados todos los datos, incluidos el vídeo de grabación de la formación adicional, la grabación de audio de la reproducción oral, la prestación de

interpretación, el informe verbal retrospectivo y los cuestionarios, tanto en la carpeta segura de la versión institucional de la UAB de OneDrive como en la caja fuerte de la autora, hasta la finalización del proyecto. Solo la autora y sus directoras de tesis tendrán acceso a estos datos. No se contempla la posibilidad de ofrecer datos en abierto. Los datos se destruirán transcurridos 5 años.

Voluntariedad de la participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ninguna penalización por no participar.

Derecho a retirarte del estudio

Tienes el derecho a retirarte del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; solo nos lo tienes que comunicar por cualquier medio. Además, si así lo deseas, puedes ejercer tus derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de Protección de Datos Personales dirigiéndote a _____ (*indicar el nombre y apellidos del responsable del tratamiento y su correo electrónico*) con la solicitud y una fotocopia del DNI. Las solicitudes para ejercer tus derechos están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la UAB (https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html).

También tienes derecho a presentar reclamaciones ante la Autoridad Catalana de Protección de Datos (https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte), y siempre que lo consideres necesario puedes contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat).

En cualquier caso recibirás una respuesta por escrito de la acción realizada en el plazo establecido legalmente.

Eventual publicación/reutilización/otros procesamientos de los datos básicos y periodo de retención

Los datos de la investigación serán puestos a disposición exclusivamente para la tesis doctoral de la autora. Los identificadores personales serán mantenidos confidencialmente de forma segura hasta que la finalización de investigación y se destruirán transcurridos 5 años.

Grabaciones y uso de testigos

__Estoy de acuerdo con que se grabe audio de la reproducción oral en chino, la interpretación y el informe retrospectivo y se grabe vídeo de la formación adicional sin mostrar la privacidad personal de los participantes

__Autorizo a que se hagan citas literales de mis prestaciones y datos sin mencionar mi nombre.

__Autorizo el uso de mis datos de audio y vídeo para finalidades de divulgación científica, siempre y cuando se articulen mecanismos para preservar mi privacidad.

Persona de contacto

En caso de duda o consulta puedes contactar con: Fanyi Kong, fanyi.kong@autonoma.cat, +8613763809012.

Consentimiento

- He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas, las cuales se me han respondido satisfactoriamente.
- Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto será puesta a disposición de otros investigadores un tiempo después de la finalización del proyecto.
- Estoy de acuerdo en participar y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos del participante _____

Firma _____ Fecha: _____

Investigadora:

Firma _____ Fecha: _____

Anexo III. Materiales de la prueba exploratoria

1. El futuro del español: una estrategia regional
Texto original en español:

Cuando se fundó el instituto cervantes hace 31 años, ahora dentro de las tareas culturales de una España que apostaba por la democracia, se encomendó al instituto la tarea de defender el español en el mundo y de defender la cultura en español. Al decir la cultura en español, se nos señalaba el camino, porque no se trata de defender solo la cultura española, se trata de tomar conciencia de que hay una comunidad internacional formada por muchos países que tienen una cultura. Los españoles, y eso lo recuerdo constantemente a todo el que con orgullo desde cualquier instancia se quiere sentir dueña del idioma, los españoles solo somos el 8% de la comunidad y en ese sentido, de los 7000 actos que organizamos desde hace años en el instituto cervantes en cada curso, pues más de la mitad, en torno a 4000 y pico son actos que se organizan en colaboración con las distintas embajadas de los países que forman la comunidad hispana. Por eso es tan importante buscar instituciones de referencia en la comunidad. Yo acabo de venir de Chicago donde el instituto cervantes en colaboración con la embajada de México y con el consulado general de México en Chicago, hemos abierto la biblioteca José Emilio Pacheco del instituto cervantes en México. México para nosotros

es un país de referencia. Otro país de referencia, sin duda, es Argentina y tuvimos la posibilidad de desarrollar hace 3 años, justo antes de la pandemia, el gran congreso internacional de la lengua española en Córdoba, Argentina. Nuestro trabajo sería impensable sin la colaboración estrecha de referente como la universidad nacional autónoma de México, o sin referente como la UBA. La UBA para nosotros es fundamental y por eso es una alegría estar aquí compartiendo esta mesa con ustedes y junto al rector Barbieri. Con la UBA, colaboramos desde hace años en algunos programas que sirven para trabajar en conjunto en la enseñanza de español, en el conocimiento de español, en la certificación de español, tanto para los alumnos que quieren tener un título que les sirva para certificar su conocimiento al español, como también para las instituciones que se dedican, o las academias o las universidades que se dedican a la enseñanza de español como lengua extranjera. En ese sentido, nuestra colaboración es regular y sistemática como la participación en algunos proyectos, el proyecto canoa, que es una plataforma para internacionalizar la cultura en español. Canoa fue la primera palabra de origen indígena que entró en el idioma, tiene un origen Taíno.

2. Las ventajas duplicadas para la salud con té y café

Texto original en chino:

咖啡和茶是全世界喝的人最多的饮料，没有之一。在最近，有一项日本研究第一次发现，咖啡和茶不仅单独而言对健康是有益的，他们的健康益处还是可以互相叠加的。也就是说你同时喝咖啡和茶，可以进一步地增强这个健康的益处。

这个研究呢总共有 4923 名参与者，都是二型糖尿病患者，平均年龄 66 岁。这个研究跟踪了这批实验对象整整 5 年的时间，在此期间，实验对象每周都需要填写一份调查问卷，回答有关健康情况，饮食起居之类的问题，其中还有两个特别具体的问题，那就是你这个礼拜喝没喝咖啡，或者喝没喝茶，以及喝了多少咖啡或者多少茶。

在这五年期限结束之后，当初的近 5000 名实验对象当中，有 309 人因为各种各样的原因去世了。根据他们当初填写的问卷，研究人员发现每天喝一杯咖啡或一杯茶的人，比根本不喝咖啡或不喝茶的人，他们的死亡率分别低了 12%和 15%。而每天喝 2-3 杯茶，然后至少再喝 2 杯咖啡的人，死亡率要比其他人低 51%。

Traducción de la autora:

El café y el té son las bebidas más consumidas del mundo, sin excepción. A lo mejor la gente los bebe por razones diferentes, pero en cuanto a la mayoría, como yo, sirve para refrescar la mente. Recientemente, un estudio japonés descubrió que el café y el té benefician la salud. Por supuesto, esto no es nada nuevo. La especialidad de este estudio es que por primera vez encontró que beber café o té no solo es propicio para la salud individualmente, sino que se pueden sumar su beneficio. Es decir, si tomas café y té al mismo tiempo, se potencia aún más sus beneficios para la salud. El estudio tuvo un total de 4923 participantes, es decir, casi 5000 personas. Todos ellos sufren del diabético tipo 2, con una edad media de 66 años. Siguió a estos sujetos durante 5 años consecutivos, durante los cuales los sujetos debían completar cuestionarios sobre su salud, dieta y vida diaria cada semana. Entre las preguntas, hay dos muy específicas: ¿ha tomado café o té esta semana y cuánto ha tomado? Después de que terminó el período experimental, 309 de los sujetos murieron por diversas causas. Sobre la base de las respuestas, los investigadores encontraron lo siguiente: primero, las personas que beben una taza de café o té al día tenían un 12% y un 15% respectivamente menos de la tasa de morir que aquellas que no bebían café ni té en absoluto. Segundo, para las personas que beben mucho café o té todos los días, al menos dos tazas de café o cuatro tazas de té, su tasa de mortalidad es aún más baja: un 40%. Más curiosamente, descubrieron que el café y el té eran más

efectivos cuando se tomaban juntos. Es decir, si bebe café y té juntos, su tasa de mortalidad puede reducirse más. Por ejemplo, con 2 a 3 tazas de té y al menos 2 tazas de café, su tasa de mortalidad es 51% más baja que la de los demás.

3. Los efectos de la falta de sueño para los estudiantes universitarios

Texto original en chino:

大学生最常做的一件事情是什么呢？那当然是熬夜了。熬夜几乎成了学生们从高中迈向大学的一项成人礼。最近有一项研究精确地量化了缺觉对于大学生成绩和健康的影响。

这个研究调查了共 55000 名大学生，发现这些大学生只要一天睡不好觉，他们的 GPA 就会下降 0.02，这种影响甚至超过了抑郁症和焦虑症，而同酗酒和吸大麻的影响是相当的。睡眠质量差会对人产生一系列的影响，例如降低免疫力，加重已经得的心理疾病，甚至增加出车祸的风险。

同时，只有睡得好，大脑才有可能在夜间把白天所学到的东西去形成一个长期记忆。在实验中，55000 名学生也回答/了他们在提高学习成绩时所遇到的最大的阻碍。34%受调查的学生认为是压力，26%说是焦虑，22%说是睡眠问题，17%说是感冒。

值得注意的是，睡眠质量差会加重其他三个因素，而其他三个因素也会反过来导致睡眠质量差，从而使得学生陷入恶性循环。所以，给学生的建议是，保持一个固定的作息，不要为了考试和作业熬夜临时抱佛脚，在睡前也不要使用电子设备。

Traducción de la autora:

La actividad más común entre los universitarios, sin duda, es trasnochar. Se ha convertido casi en un rito de iniciación al pasar del bachillerato a la universidad. Un estudio reciente ha cuantificado con precisión los efectos de la falta de sueño en las notas y la salud de ellos.

Conforme al estudio que ha encuestado a un total de 55000 estudiantes universitarios, descubrió que sólo un día de sueño deficiente para ellos significaba una caída de 0,02 en su GPA, un peor efecto incluso en comparación con la depresión y la ansiedad y que casi es similar a los efectos del consumo de marihuana y alcohol sin moderación. La mala calidad del sueño podría ocasionar una serie de impactos en una persona, como la debilitación de la inmunidad, la exacerbación de enfermedades mentales ya existentes e incluso el aumento del riesgo de sufrir un accidente de tráfico.

Al mismo tiempo, solo con un sueño reparador, es posible que el cerebro siga formando por la noche una memoria a largo plazo de lo aprendido durante el día. En el experimento, los 55000 estudiantes respondieron también al mayor obstáculo que encontraban para mejorar su rendimiento académico. El 34% de los encuestados señalaron el estrés, el 26% la ansiedad, el 22% los problemas de sueño y el 17% los resfriados.

Cabe señalar que la mala calidad de dormir agrava los otros 3 factores, que a su vez llevan a dormir mal, con lo que los estudiantes entran en un círculo vicioso. Por ello, el consejo al grupo consiste en mantener una rutina regular, no trasnocharse para improvisar para los exámenes y deberes, ni utilizar dispositivos electrónicos antes de acostarse.

Anexo IV. Material de la prueba de aptitud para la interpretación

1. Ventajas y desventajas de viajar solo

Texto original en español:

Piensen cuántas veces han dejado de visitar un lugar simplemente porque no encuentran alguna persona o algún amigo que nos acompañan. Esto a mí me ha pasado, y por eso hace unos años, decidí buscar en internet información o algunos consejos de viajeros experimentados que me explicaran las ventajas y las desventajas de viajar solo. Hoy quisiera compartir con ustedes lo que encontré en mi búsqueda y, además, lo que viví luego durante mi experiencia.

Entre las ventajas, encontré que hay cierta libertad para decidir, o pudiéramos decir, una libertad absoluta, porque podemos escoger los lugares que vamos a visitar, el horario que vamos a hacer, la comida que nos comeremos y todo esto a nuestro propio ritmo. Otra ventaja es que te sientes más fuerte, pues el hecho de estar en una ciudad desconocida te da la idea de que eres más independiente y que puedes lograr todo lo que te propones. Una tercera ventaja de viajar solo es que gastas poco dinero, pues te das cuenta que con poco ya eres feliz y cumples todos tus objetivos. También puedes hacer amigos nuevos, y lo que resulta muy interesante para nuestra profesión es que puedes practicar otros idiomas. Si tienes dudas sobre tu itinerario o sobre alguna cuestión cultural, puedes preguntar a un nativo y puede incluso que llegues a entablar una conversación bien interesante.

Por supuesto, esta práctica también tiene sus desventajas. La primera es que no tienes un amigo o algún familiar con quien puedas reír o divertirte durante el viaje, tampoco alguien que te aporte ideas y sugerencias interesantes para hacer durante tu recorrido, ni con quien compartir las emociones de ver un paisaje bonito. Otra de las desventajas es que es más complicado realizar actividades como bañarse en la playa o irse de fiesta, pues no tienes alguien que te cubra las espaldas. Tampoco puedes disfrutar de ofertas para los grupos, como son algunas que se realizan en hoteles o en algunos museos.

Finalmente, yo me decidí por viajar sola. Es cierto que iba a extrañar a mis amigos, pero también pensé que era una buena oportunidad para conocer mis propias capacidades. El consejo que les doy es que si pueden viajar con un buen amigo, háganlo. Pero nunca dejen de cumplir un sueño porque no tienen un compañero de viaje. Todo el mundo es capaz de viajar solo alguna vez por la vida y además, es una experiencia muy enriquecedora. Muchas gracias.

Transcripción del discurso dividida en 31 unidades de sentido:

Piensen cuántas veces han dejado de visitar un lugar simplemente,	porque no encuentran alguna persona o algún amigo que nos acompañan.
Esto a mí me ha pasado	y por eso hace unos años, decidí buscar en internet información o algunos consejos de viajeros experimentados
que me explicaran las ventajas y las desventajas de viajar solo.	Hoy quisiera compartir con ustedes lo que encontré en mi búsqueda
y, además, lo que viví luego durante mi experiencia.	Entre las ventajas, encontré que hay cierta libertad para decidir, o pudiéramos decir, una libertad absoluta,

porque podemos escoger los lugares que vamos a visitar, el horario que vamos a hacer, la comida que nos comeremos y todos esto a nuestro propio ritmo.	Otra ventaja es que te sientes más fuertes,
pues el hecho de estar en una ciudad desconocida te va la idea de que eres más independiente y que puedes lograr todo lo que te propones.	Una tercera ventaja de viajar solo es que gasta poco dinero,
pues te das cuenta que con poco ya eres feliz y cumples todos tus objetivos.	También puedes hacer amigos nuevos,
y lo que resulta muy interesante para nuestra profesión es que puedes practicar otros idiomas.	Si tienes dudas sobre tu itinerario o sobre alguna cuestión cultural,
puedes preguntar a un nativo y puedes incluso que llegues a entablar una conversación bien interesante.	Por supuesto, esta práctica también tiene sus desventajas.
La primera es que no tienes un amigo o algún familiar con quien puedas reír o divertirte durante el viaje,	tampoco alguien que te aporte ideas y sugerencias interesantes para hacer durante tu recorrido,
ni con quien compartir las emociones de ver un paisaje bonito.	Otra de las desventajas es que más complicado realizar actividades como bañarse en la playa o irse de fiesta,
pues no tiene alguien que te cubra las espaldas.	Tampoco puedes disfrutar de ofertas para los grupos, como son alguna que se realiza en hoteles o en algunos museos.
Finalmente, yo me decidí por viajar sola.	Es cierto que iba a extrañar a mis amigos,
pero también pensé que era una buena oportunidad para conocer mis propias capacidades.	El consejo que les doy es que si pueden viajar con un buen amigo, háganlo.
Pero nunca dejen de cumplir un sueño porque no tienen un compañero de viaje.	Todo el mundo es capaz de viajar solo alguna vez por la vida
y además, es una experiencia muy enriquecedora.	

Anexo V. Materiales de la acción pedagógica adicional

1. Los tres materiales del Anexo III
2. El Día Internacional del Número Pi

Texto original en español:

Buenos días, mi nombre es Ana Luisa Ruth Matías. Soy cubana y me encuentro realizando prácticas de interpretación en la comisión europea. En el día de hoy, quiero pronunciar un breve discurso sobre el Día Internacional del Número Pi. Mi discurso comienza ahora.

Quisiera comenzar mi discurso con una pregunta, porque todos sabemos que existen el Día de los Enamorados, el Día de las Madres, el día de los Padres, pero ¿sabían ustedes que en realidad existen muchísimos días festivos? Pues sí, y puedo asegurarles que algunos de ellos son realmente raros, como por ejemplo, el Día Internacional de la Guerra de las Galaxias o el Día de Vestir de Rojo. Bueno el día de hoy quiero pronunciar un breve discurso sobre una de estas extrañas celebraciones. se trata del Día Internacional del Número Pi. Esta fecha se celebra el 14 de marzo, ya que, en la forma de escribir en el idioma de inglés, esto coincide con el número PI, 3,14. La celebración existe desde hace ya unos cuantos años. Pero fue en el año 2009 que en Estados Unidos se determinó celebrar este día como una fecha oficial. Desde entonces, se suman cada año a esta celebración cada vez más personas, sobre todo los amantes de las matemáticas, los científicos que lo celebran contando anécdotas acerca de este número. El gobierno estadounidense ha pedido a las escuelas y a otras instituciones educativas que realicen en esta fecha actividades relacionadas con las matemáticas, para de esta forma animar a los niños y adolescentes a profundizar sus conocimientos sobre esta ciencia. El número PI es uno de los más estudiados en el mundo de la aritmética y tiene aplicaciones en áreas tan diversas como la ingeniería, la física y la astronomía. También tengo que agregar que esta fecha coincide con el cumpleaños de Albert Einstein. Es interesante, ¿verdad? Bueno, espero que este discurso, si bien fue bastante breve, les haya resultado interesante. Les sugiero que investiguen un poco sobre estas fechas extrañas, ya que, en la actualidad, todos tienen un día para rendir el culto a su personalidad, todos hasta las personas más raras, incluso las personas que aman dormir en los lugares públicos. Sí, ellos también tienen un día, el 18 de febrero. Muchas gracias.

3. El PIB

Texto original en español:

Señoras y señores, hoy me gustaría hablarles del producto interior bruto, el PIB, y de sus limitaciones para medir la prosperidad económica, para medir el crecimiento económico. Estoy seguro de que ustedes son gente informada y así seguro de que han escuchado hablar del PIB muy a menudo en televisión, en radio, en prensa, especialmente después de la última crisis económica que hemos vivido.

¿Pero cuál es la definición del PIB? Se podría decir que el producto interior bruto es el conjunto de bienes y servicios que se producen en un país determinado durante un período de tiempo determinado que normalmente es un año. El concepto del PIB se empezó a utilizar más asiduamente justo después del Crash de 29 en Estados Unidos, ya que el presidente estadounidense de la época Franklin Roosevelt quería calcular con exactitud cuál había sido el daño exacto para la economía estadounidense. Desde entonces, el PIB se ha ido sentando como la medida más común a la hora de evaluar, de valorar la riqueza y la prosperidad de un país.

En consecuencia, según la mayoría de los políticos y los economistas, si el PIB aumenta, entonces hay crecimiento económico, y hay por lo tanto prosperidad económica. Sin embargo, el PIB no tienen en cuenta muchos aspectos que inciden la prosperidad de un país. Me gustaría comentar con ustedes tres aspectos.

El primero es el medio ambiente. Si la industria o las fábricas se ponen a producir como locas, el PIB nos dirán como medida que la economía va muy bien y que existe crecimiento económico. Pero pasará por alto factores como la contaminación asociada a esta producción, ingentes productos, las emisiones de CO_2 o el agotamiento de los recursos naturales.

El segundo aspecto que deberíamos tener en cuenta es el bienestar de los ciudadanos. Si un Estado, por ejemplo, decide invertir en el bienestar, por ejemplo, en sanidad, en educación, en cultura, quizá esta inversión no sea tan espectacular, medida en PIB, como empezar unas obras faraónicas de infraestructura que quizás no son tan necesarias para un país, si ya ha alcanzado un cierto grado de desarrollo. Pero ¿acaso esta inversión en bienestar de ciudadanos no contribuye a la prosperidad de un país? pues yo creo que sí. El PIB no la tiene tanto en cuenta.

El tercer aspecto que habría que tener en cuenta es que no todos los productos son físicos o cuantificables de forma tan fácil. Hay mucha producción digital, intangible, y más aún en nuestro mundo actual, en el que nuestras economías, cada vez con mayor frecuencia, producen bienes y servicios que son intangibles, lo que he dicho. Un ejemplo clásico es las aplicaciones de Smartphone, de teléfono móvil inteligente. Es difícil cuantificar realmente en producto interior bruto cuánto valen, por lo menos de manera tradicional.

En consecuencia, y para ir concluyendo, señoras y señores, por supuesto el PIB sigue siendo una medida importante de la marcha de nuestra economía, pero creo que hay pocas dudas de que el PIB pasa por alto muchos aspectos que contribuyen a la prosperidad de nuestros países. Muchas gracias por su atención.

4. La historia y el futuro de la radio

Texto original en chino:

女士们先生们，下午好。今天呢我想跟大家聊一聊广播。大家知道广播是如何产生的吗？事实上，广播是人类历史上出现的第一种媒体。据资料记载，1893 年匈牙利人曾经把布达佩斯的 700 多条线连接起来，进行新闻传播。这是历史上最早的有线广播。

随着科技的进步，1906 年圣诞前夜，美国的一名大学教授在实验室用无线电波播送了一些圣经和朗诵节目，这些节目呢被大西洋上的轮船接收到了。一般认为这是历史上最早的无线广播。随后，广播事业在美国得到了高速发展。1916 年，纽约的一家实验电台广播了威尔逊在总统竞选中的得票数字，这被称为是美国的第一次新闻广播。1920 年，世界上的第一家正式的广播电台在匹兹堡成立。美国无线电公司制作了人类历史上的第一台收音机。

至此以后，广播在全世界范围内流行起来，在很长一段时间里，他是人类获得信息的最重要的媒体。我还记得我小的时候家里有一台收音机，那个时候大家听新闻、音乐、广播剧都得靠他。上了大学以后，为了练习英语的听力，我给自己买了一台能够收听国外电台的收音机，每天早晨我都会

捧着他在校园里找 BBC 或 VOA 的信号，相信你们也有这样类似的经历。

然而，进入新世纪以后，随着电视、网络和其他新媒体的普及，广播受到了很大的冲击，逐渐丧失了优势地位，听众的数量也在不断的下降。那么未来，广播和收音机要如何发展呢？有专家说，以后收音机大致会向两个方向发展。第一个是向更加专业化的方向发展，这主要是面向一些爱好者和发烧友。第二个是向大众化的方向发展。通过在汽车、智能手机、手表等产品中附加一些收音机的功能，就可以满足大众的需求。

我个人认为，前者的市场较小，因为追求音质的发烧友人数毕竟有限。而后者的市场则相对较大。拿我自己来说，我在开车的时候经常会去打开收音机，听一些节目来打发路途上一些无聊的时间。我自己也是苹果手机的用户，我非常喜欢手机中的播客功能，我用它订阅了 BBC4 套的几个节目，只要在有 WIFI 的情况下，最新一期的节目就会自动更新在我的手机上。这样，每天的上下班路上，或者是每晚睡前，就可以收听了。如果你还不知道这个功能，就赶紧开发起来吧。

Traducción de la autora:
Señoras y señores, buenas tardes. Hoy quisiera hablar con ustedes de la radio. ¿Saben cómo se crea la radio? En realidad, se trata del primer medio de comunicación aparecido en la historia humana. Según el registro de materiales, en 1893, los húngaros conectaron más de 700 cables en Budapest para la difusión de noticias, y se considera como la primera radio con cable en la historia.
Gracias al avance tecnológico, en la nochebuena del 1906, un profesor universitario de los EE.UU. reprodujo segmentos de la Biblia y programas de recital en el laboratorio a través de la radio inalámbrica y se recibieron por buques en el Atlántico. Se considera como la primera radio en la historia. Después, se desarrolla la radio aceleradamente en el país. En 1916, una estación (emisora) experimental de radio de Nueva York reprodujo el número de votos obtenidos de Wilson en la elección presidencial, lo cual se considera como la primera radio de noticia de los Estados Unidos. En el año 1920, se creó la primera estación de radio formal del mundo en Pittsburgh. La corporación de la radio de los EE.UU. produjo el primer receptor de la radio de la historia del ser humano.
Desde entonces, se hace popular en el mundo la radio y durante mucho tiempo, es el medio de comunicación más importante para obtener informaciones. Recuerdo que cuando era pequeña, en mi casa había una radio, del que dependíamos para escuchar noticias, música y radionovela. Al entrar en la universidad, a fin de practicar la capacidad auditiva de inglés, compré una radio que podía recibir las señales de estaciones extranjeras. Cada mañana, buscaba la señal de BBC o VOA en el campus llevándolo. Estoy segura de que ustedes comparten experiencias similares.
Sin embargo, al entrar en el nuevo siglo, con la popularización de televisión, internet y otros nuevos medios de comunicación, la radio se enfrenta con choques enormes y pierde la posición dominante y la audiencia. Por eso, ¿cómo desarrollará la radio en el futuro? De acuerdo con algunos especialistas, va a tener dos direcciones. El primero es una dirección más profesional y se dirige principalmente a los aficionados. El segundo es la más popularizada. Es decir, satisface las necesidades del público a través de añadir esta función de radio en los productos como automóviles, móviles inteligentes y relojes.
A mi parecer, la primera dirección no cuenta con mucho espacio en el mercado por el número limitado de los aficionados quien buscan una máxima calidad de sonido. En cambio, la segunda dirección tiene un mayor espacio en el mercado. Para mí, suelo encender la radio cuando conduzco y escuchar programas para pasar el tiempo. Siendo usuaria de Iphone, me encanta el podcast del móvil. He suscrito unos programas del canal 4 de BBC y con el WIFI, se actualiza el último episodio en mi móvil. Así, todos los días en el camino hacia y desde el trabajo, o antes de acostarme, puedo escucharlo. Si todavía no conoce esta función, explórelo ahora.

5. La paella
Texto original en español:
Buenas tardes a todos. Hoy quisiera hablar de uno de mis temas favoritos, que es la auténtica paella. Yo soy de Valencia, la ciudad de donde procede este plato estrella de la gastronomía española. Sin embargo, a pesar de ser un plato en teoría nacional, a lo largo y ancho de España, me encuentro con distintas versiones, variantes, y confesémoslo a auténticos desastres, por hablar de las aberraciones que he visto cuando he vivido en el extranjero.
En Valencia, aún estamos traumatizados por aquella vez en que Jamie Oliver le dio por cocinar paella con quinoa y chorizo. Pues bien, a mí esa discrepancia me exaspera, porque yo vengo de una familia purista. Para que saquéis una idea, en mi familia somos tan puristas que el arroz se cocina

exactamente 17 minutos. No 15, no 20, sino 17. Seguimos la receta tradicional de la paella valenciana de toda la vida. A saber, carne, tanto de pollo como de conejo, verduras de la huerta y arroz valenciano.

Me preguntaréis quizás ¿por qué esos ingredientes? ¿por qué esa receta? Pues bien, porque la paella, como muchos platos de la gastronomía popular en todos los países del mundo, empezó siendo un plato común entre las familias pobres. Porque las familias campesinas empleaban los ingredientes que tenían más a mano. Claro, ingredientes tienen a mano una granja, tienen pequeños animales de granja, como pollos o como conejos. Tienen quizás pequeñas verduras que pueden cultivar en su propia huerta. Luego también en Valencia hay numerosos campos de arroz, que una vez más es un ingrediente de proximidad.

De hecho, si somos más baptistas que el Papa, podríamos incluso decir que la verdadera paella es la que se cocina a fuego de leña de naranjo, un árbol también que se crece mucho en la región de Valencia. Así como veis, la paella es realmente un plato de kilómetro 0. El hecho precisamente de que se cocine con ingredientes de proximidad es lo que explica que haya tantas variantes en la región de Valencia, también. Por ejemplo, en las zonas costeras, es tradición que la paella se haga con marisco, en verdad de ser con carne, lo cual deberéis ver esta lógica. Luego también las verduras pueden variar en función de la región.

En resumen, la auténtica paella valenciana es la que se hace con los ingredientes típicos de la huerta de Valencia. Entiendo que claro, cuando uno vive en el extranjero, tiene que sustituir ciertos ingredientes difíciles de encontrar, pero cuidado, porque se alejáis demasiado de la receta original, para nosotros los valencianos, ya no se podrían llamar paella. Lo llamaremos arroz con cosas. Muchas gracias por vuestra atención.

6. El sistema de alquiler de bicicletas en Beijing

Texto original en chino:

今天想跟大家介绍的主题是关于自行车自助服务系统。我在 2007 到 2008 年，在里昂学习了一年，当时这个城市给我的第一印象就是它的自行车自助系统非常的发达。你不论去任何一个地方，都可以靠自行车到达。那么在这一方面，中国起步就比较晚了。但是呢也是有可喜的消息的。

最近，北京市交通委宣布北京市公共自行车服务系统正式进行试运营阶段。首批 2000 辆的公共自行车将分别放在 63 个租赁地点，投入使用。计划到 2015 年，北京公共自行车会达到 50000 辆。

那么如何收费呢？据介绍，为了提高他的使用效率，目前采取的是免费+低费的收费方式。这是什么意思呢？就是说当你租车 1 个小时之内是免费的，之后每 1 个小时收费 1 元，每天累计收费不得超过 10 元。而且你连续租用自行车也不得超过 3 日。如果你对北京市自行车服务系统感兴趣的话，你如何去办理这些租车事宜呢？据了解，如果你是符合租用条件的用户或者是游客，你只要到各区域的公共自行车服务中心，带上你的身份证和复印件，就可以办理一张交通一卡通，就可以开通实名制的租车功能。当然，你也需要缴纳一笔押金，但是不贵，只有 200 元。如果你不再想使用这项服务，还可以进行消除，同时还会退还你的押金。

刚才说到目前已经有 2000 辆的公共自行车投入到试运行阶段，那么北京市也将在下半年，将在主要的交通道路口继续投放自行车 10000 辆。预计到 2015 年，共建成了 1000 个租赁点，自行车投放总量也将达到 50000 辆，形成一个覆盖全市主要交通道路的公共自行车服务系统。

我们知道自行车曾经是北京非常好的传统，但是随着城市的发展，自行车的地位却逐渐地被

弱化了，骑车者的权力也受到了侵占。比如说主干道已经不再留自行车专用道，有的地方自行车专用道还被机动车所占用。更为严重的是，现在你要想在北京找一个存车处也是非常困难的。
现在北京市的公共自行车服务系统还是处于试运行阶段，有很多不完善的地方，我们还有很长的路要走。在结束我的讲话之前，我想给游客，尤其是外国游客们提一个好的建议。如果你是春天或者是夏天去北京旅游的话，不妨租一辆自行车在北京城转一圈，那感觉肯定是相当好的。谢谢大家。

Traducción de la autora:
Hoy quisiera presentar el tema de sistema de autoservicio de bicicleta. Durante los años 2007 y 2008, estudiaba en Lyon y la primera impresión que me ha dejado esta ciudad es sobre su sistema muy desarrollado de autoservicio de bicicleta. A cualquier lugar, puede llegar montando en una bicicleta. En este ámbito, China empieza tarde, pero hemos escuchado noticias estimulantes.
Recientemente, el Comité Municipal de Comunicaciones de Beijing pronunció que entró en la fase de operación de prueba su sistema de servicio de bicicletas públicas con las primeras 2000 bicicletas colocadas en 63 puntos de alquiler, dispuestas a usarse. Según la planificación, hasta 2015, llegará a ser 5000 la cantidad de bicicletas públicas en Beijing.
Entonces, ¿cuándo cuesta? Según la presentación, a fin de elevar la eficiencia de uso, ahora adopta el modelo combinado de servicio gratis y de bajo costo. ¿Qué significa? Es decir, dentro de una hora, el alquiler no cuesta nada, y luego para cada hora, se cuesta un yuan y el máximo gasto de un día es 10 yuanes. Además, no se permite alquilarla más de 3 días. Para los que están interesados por este servicio, ¿cómo solicita el alquiler? Según lo que informa, si son usuarios o turistas que cumplen con los requisitos de alquiler, solo necesitan ir al centro regional de servicio de bicicletas públicas con su carnet del DNI y la fotocopia y pueden obtener una tarjeta de transporte y activar la función de alquiler con su identidad auténtica.
Claro, es también indispensable pagar un depósito, pero solo cuesta 200 yuanes que no parece caro. Cuando quieran dejar de usar este servicio, podrán cancelarlo y recibir el depósito devuelto. Acabo de mencionar las 2000 bicicletas públicas que se ponen en prueba y más adelante, en la segunda mitad del año, la ciudad seguirá poniendo 10 mil en los principales cruces de carreteras. Se estima que hasta el 2015, se cree 1000 puntos de alquiler equipados con 50 mil bicicletas y así se forme un sistema de servicio de bicicletas públicas que cubre toda la ciudad.
Sabemos que anteriormente la bicicleta forma una buena tradición de Beijing. No obstante, con el avance urbano, se debilita su posición y se daña los derechos de los ciclistas. Por ejemplo, ya no se conservan vías exclusivas de bicicletas en las principales carreteras y en algunos lugares, se ocupan estas vías por los automóviles. Más grave, es muy difícil encontrar un apartamiento para bicicletas en Beijing. Ahora todavía se sitúa en la fase de prueba este sistema mencionado y queda mucho por mejorar.
Antes de terminar el discurso, quería darles una sugerencia constructiva a los turistas, especialmente a los de otros países. Si viajan a Beijing en primavera o verano, será una experiencia fantástica pasear por la ciudad alquilando una bicicleta. Muchas gracias.

Anexo VI. Materiales de la prueba definitiva

1. Transcripción del discurso en español dividido en unidades de sentido de "Viajar en coches compartidos"

Es cierto que hace unos años viajar con un grupo de desconocidos durante algunas horas en tu coche era una idea poco atractiva	y en absoluto constituye una práctica habitual.
Sin embargo, en los últimos 10 años, desde que empezaron a crearse las empresas de vehículos compartidos,	hemos visto cómo esta nueva forma de transporte ha transformado la manera en la que nos desplazamos, y nos relacionamos con esta comunidad.
Pero ¿en qué consiste exactamente este nuevo fenómeno?	Pues bien, sencillamente se trata de compartir un vehículo con otras personas, tanto para viajes periódicos como para trayectos puntuales,
y básicamente implica que los gastos de viaje serán divididos en partes iguales entre todos los ocupantes del vehículo, el conductor y los pasajeros.	El coche compartido ofrece numerosas ventajas, que aportaremos a continuación con más detalle.
En primer lugar, si se tienen en cuenta cada vez más alta la gasolina y el hecho de que normalmente solamente el conductor ocupa el coche,	compartir recorridos entre varias personas supondría un beneficio y un ahorro económico importante.
En segundo lugar, la ventaja que ofrecen los vehículos compartidos no solo se traduce en el bolsillo de los usuarios, sino también en el medio ambiente.	Como es lógico, el uso del coche compartido permite reducir de una manera drástica las emisiones de dióxido carbono a la atmósfera.
De hecho, varios estudios corroboran que compartir coche ayuda significativamente a frenar la contaminación en las ciudades.	La tercera ventaja es la comodidad, que nos ofrece viajar en el coche compartido.
Los horarios suelen ser más flexibles, se pueden hacer descansos durante el trayecto para estirarnos un poco la pierna y tomarnos un café.	Además, en muchas ocasiones, viajar en coche es más rápido que viajar en autobús o en tren.
Así que resumen, las ventajas son varias.	Viajamos más cómodamente, ahorramos tiempo, compartimos gastos y además, ayudamos a reducir las emisiones de dióxido carbono que se emite a la atmósfera.
No obstante, hay ciertos grupos o colectivos que se oponen a la práctica de coche compartido.	En España, se ha producido un gran revuelo en el sector de transporte público.

El número de usuarios de autobuses, por ejemplo, ha disminuido considerablemente,	y es que las empresas de coches compartidos como Blablacar o Amovens atraen a usuarios con perfiles muy similares a los de autobús.
Ambos medios de transporte comparten similitudes en el precio y en el tipo de trayectos que recorren.	Estas empresas de autobuses se han visto muy perjudicadas
y han tenido que darles un giro a sus políticas comerciales para poder competir con su nuevo rival.	Por ejemplo, muchas de estas empresas han optado por ofrecer descuento y ofertas especiales,
otras por adaptar los horarios a las necesidades de los usuarios, o incluso por actualizarse y ahora cuentan con pantallas y WIFI a bordo.	En definitiva, no sé verdaderamente cuál será la mejor opción a la hora de planificar un viaje.
Quizá al fin y al cabo todo dependa un poco de la personalidad de pasajero.	Habrá quienes prefieran disfrutar del viaje, conversando y conociendo a gente nueva,
mientras que otros optan por la tranquilidad y la seguridad que ofrecen los medios de transporte tradicionales.	

2. Transcripción del discurso en chino dividido en unidades de sentido de “BRICS” y la traducción de la autora correspondiente

女士们，先生们，大家好。	2003 年的时候，美国高盛公司在其全球经济报告中提出了 BRIC 这个概念，
由巴西、俄罗斯、印度、中国的英文名称首字母组合而成，以指代经济发展潜力较好的四个新兴市场国家。	首先，我们来看一看金砖的发展历程。
金砖国家合作始于 2006 年，中国、俄罗斯、印度、巴西四国外长在联合国大会期间举行了首次会晤。	2009 年，金砖国家领导人在俄罗斯叶卡捷琳堡举行了首次会晤。
之后，每年举行一次。	2010 年底，经过各国协商一致，南非也正式加入了金砖国家合作机制，
金砖国家扩大为五国，BRIC 也就因此变成了 BRICS。	2017 年，中国再次接任金砖国家主席国，并于 9 月在福建省厦门市举办了金砖国家领导人第 9 次会晤。
下面，我们来看一看金砖国家的特点。	金砖五国是新兴市场国家和发展中国家中的领头羊，也是 20 国集团重要成员。

五国虽然国情不同，文化各异，但是在许多国际和地区问题上，却有着相同或者相似的看法。	我们要提一下金砖五国的国土面积占世界领土面积的 29.6 %，
人口占世界总人口的 42.6 %。	第二，金砖国家禀赋各异，发展模式不尽相同，这给五国拓展合作提供了广阔空间。
五国的市场、资源、技术、资金、劳动力等要素相结合，这将成为世界经济新的增长源，也将带动全球政治、经济、贸易和金融能够多极化发展。	第三，金砖五国也面临一些共同挑战。
金砖国家的共同特征是金融市场不太成熟，应对外部金融冲击的能力相对不足。	这促使金砖国家携手合作，发挥日益增强的经济力量，获得与之相匹配的国际金融话语权。
经过 10 年的快速发展，金砖国家合作领域不断拓展，成果也日益显现。	目前，金砖国家的合作机制呈现出了多层次架构，
具体体现为最上层他有领导人会晤的一个机制，中间以安全事务会议、外长会晤等会议作为支撑，	其次在经贸、财政、科技、文化等数十个领域，金砖国家都开展了务实合作。
展望未来，金砖国家合作即将进入第二个十年。	相信金砖国家将继续秉持金砖精神，也就是开放、包容、合作、共赢的精神，
构建一个更加紧密的经济伙伴关系，深化各领域务实合作，共同应对全球化挑战，打造第二个金色十年，为世界经济做出更大的贡献。	以上就是金砖国家合作的一些基本情况，谢谢大家。

Traducción de la autora:

Señoras y señores, buenos días.	En el año de 2003, la compañía estadounidense Goldman Sachs planteó el concepto de BRIC en su informe económico global,
compuesto por las siglas de Brasil, Rusia, India y China, para referirse a estos 4 países emergentes con buen potencial de desarrollo económico.	En primer lugar, vamos a ver la evolución del desarrollo de BRIC.
Las cooperaciones comenzaron en 2006, cuando se celebró el primer encuentro de los 4 ministros exteriores de los países durante la Asamblea general de las Naciones Unidas.	En 2009, los 4 líderes de Estado tuvieron la primera reunión en Yekaterinburg, Rusia.

y después, se celebra una vez cada año.	Al final del 2010, con el consenso de los países miembros, Sudáfrica participa formalmente en el mecanismo de cooperación de BRIC,
BRIC se amplía a 5 países y así se convierte en BRICS.	En 2017, China reasumió la presidencia de BRICS y organizó la 9ª edición de la cumbre de los líderes de BRICS en septiembre en la ciudad de Xiamen, provincia de Fujian.
A continuación, veamos las características de los países de BRICS,	que son líderes entre los países emergentes y los en vías de desarrollo, así como miembros importantes del G20.
A pesar de la diferencia en cuanto a sus circunstancias nacionales y culturas, los países comparten opiniones iguales o similares respecto a muchos problemas internacionales y regionales.	Cabe mencionar que la superficie de BRICS ocupa un 29,6% de la total del mundo,
y su población, un 42,6% de la población mundial.	Segundo, los países de BRICS tienen diferentes ventajas inherentes y siguen diferentes modelos de desarrollo, lo que proporciona un amplio espacio para las cooperaciones multinacionales.
Con la combinación de los factores como mercado, recursos, tecnologías, fondos y población activa, serán la nueva fuente de crecimiento de la economía global e impulsarán el desarrollo multipolar de la política, economía, comercio y finanzas del mundo.	En tercer lugar, se enfrentan con desafíos comunes.
Como comparten la misma debilidad por la inmadurez del mercado financiero, todavía carecen de capacidad frente al choque financiero exterior.	Esto también promueve la colaboración entre los BRICS a fin de ejercer fuerzas económicas más elevadas y obtener la voz merecida en el ámbito de la finanza internacional.
Tras el desarrollo acelerado de los últimos 10 años, se expanden cada vez más los sectores de cooperación de BRICS con éxitos cada vez más destacados.	En la actualidad, el mecanismo de cooperación de la organización se caracteriza por una estructura multinivel,
que consiste en la cumbre de líderes a nivel superior, las reuniones sobre asuntos de seguridad y de cancilleres como apoyo a nivel medio,	así como las colaboraciones pragmáticas en una decena de ámbitos como economía y comercio, finanzas, ciencia y tecnología, cultura, etc.
Al esperar el futuro, los BRICS entrará en la segunda década.	Estamos convencidos de que, adhiriéndose al espíritu de BRICS, es decir, el de apertura, tolerancia, cooperación y ganancia compartida,
se construye una asociación económica más	Así terminamos mi presentación sobre las

estrecha, se profundizan las cooperaciones prácticas en diferentes campos y se enfrenta conjuntamente al desafío de la globalización, para crear la segunda década de oro y contribuir más a la economía mundial.	situaciones básicas de las cooperaciones de BRICS. Muchas gracias.

Anexo VII Propuesta de clasificación de estrategias, problemas y errores y sus abreviaturas utilizadas en las pruebas

1. Tabla de las categorías de estrategias de interpretación y su abreviatura utilizada en las pruebas

Estrategias	Abreviaturas
Adaptación	[Ada]
Adición	[Adi]
Anticipación	[Anti]
Aproximación	[Apro]
Compresión	[Comp]
Explicitación	[Expli]
Suposición	[Supo]
Inferencia	[Infer]
Informar a clientes de problemas de interpretación	[Cliente]
No reparación de la información a menos que sea crítica	[Nore]
Aportación de una alternativa en una estructura paralela	[Altern]
Asociación e inclusión personales	[Asocia]
Preparación	[Pre]
Reproducción	[Repro]
Omisión	[Omi]
Retraso	[Retra]
Sustitución	[Subs]
Aprovechamiento de la cohesión y la coherencia en la lengua de origen	[Cohe]

Transformación	[Trans]
Uso de expresiones formulistas	[Formu]
Visualización	[Visu]
Traducción palabra por palabra	[Tradu]

2. Tabla de las categorías de problemas de interpretación y su abreviatura utilizada en las pruebas

Problemas	Abreviaturas
1. Escucha y comprensión	[EC]
Falta de comprensión del discurso original	[EC-Comp]
Números	[EC-Núm]
Velocidad de habla del discurso original	[EC-Velo]
Densidad de información	[EC-Densi]
Falta de práctica	[EC-Pra]
Falta de sentido común	[EC-Senti]
Desconocimiento de tema	[EC-Tema]
Problema de sonido	[EC-Soni]
Lentitud del discurso original	[EC-Lenti]
Falta de atención/concentración	[EC-Aten]
2. Toma de notas	[TO]
Números	[TO-Núm]
Velocidad de habla del discurso original	[TO-Velo]
Densidad de información	[TO-Densi]
Falta de práctica	[TO-Pra]
3. Decodificación de notas	[DE]
Fallo en comprensión de sus propias notas	[DE-Comp]
Falta de velocidad de restitución	[DE-Velo]
Falta de conectores	[DE-FC]
Uso excesivo de conectores	[DE-EC]

Problemas de memoria	[DE-Memo]
4. Expresión y reformulación	[ER]
Nerviosismo	[ER-Nervio]
Baja confianza	[ER-Confian]
Factores culturales	[ER-Cultu]
Dificultad de expresarse por la transformación de estructuras del discurso original	[ER-Estru]
Dificultad de expresarse por palabras o expresiones	[ER-Expre]

3. Tabla de las categorías de errores de interpretación y su abreviatura utilizada en la prueba exploratoria

Errores	Abreviatura
Compresión-omisión	[Omi]E
Compresión-Adición	[Adi]
Compresión-Falso sentido	[FS]
Producción	[Pro]
Lengua Meta	[LM]

4. Tabla de las categorías de errores de interpretación y su abreviatura utilizada en la prueba definitiva

1. Integridad, exactitud, lógica	
Adiciones	[Adi]
Omisiones	[Omi]
Falsos sentidos y contrasentidos	[FS/CS]
Falta de coherencia y lógica	[Co/lo]
Frases inacabadas	[FI]
Errores gramaticales	[Grama]
Errores léxicos	[Lexi]
Errores morfosintácticos	[Mor]

Errores semánticos	[Seman]
2. Expresión, registro, fluidez	
Errores fonológicos y prosódicos	[Fo/Pro]
Falso comienzo y muletillas excesivas	[FC/ME]
Interferencias del discurso original	[Inter]
Registro inadecuado	[Regi]
Pausas silenciosas (más de tres segundos)	[Pausa]