ANÁLISIS CUALITATIVO ETNOGRÁFICO DEL DIARIO DEL ESTUDIANTE EN EL APRENDIZAJE DE LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

ETHNOGRAPHIC QUALITATIVE APPROACH OF THE STUDENT DIARY IN CONSECUTIVE INTERPRETING LEARNING

Leticia Madrid
Universidad de Salamanca
Salamanca, España
lemadrid@ucm.es

Resumen. En el marco del Grado en Traducción e Interpretación, en la asignatura en la que los alumnos se inician en el aprendizaje de las técnicas de interpretación consecutiva (inglés-español), iniciamos una acción pedagógica mediante la introducción de un diario semiestructurado de aprendizaje durante 14 semanas. El objetivo consistía en el estudio en profundidad de la utilidad de dicha herramienta pedagógica, aplicando para su análisis la investigación cualitativa etnográfica, por ser esta la que nos permite obtener, con mayor precisión, sin apenas interferencias y con una gran riqueza y variedad, los datos que buscamos.

Palabras clave: Interpretación consecutiva; diario de aprendizaje; investigación cualitativa; etnografía; autorregulación.

Abstract. Within the framework of the subject "Consecutive Interpreting, English-Spanish" (Translation and Interpreting Studies), we launched a pedagogical action in the classroom, where students wrote a semi-structured learning diary for 14 weeks. The goal was to analyze in depth the data gathered regarding the use of the diary as a pedagogical tool, from an ethnographic qualitative research. We believe that this methodology is the most suitable approach, since it allows the researcher to obtain a large variety of data, being this information more precise and not subject to interferences.

Keywords: Consecutive interpretation; learning diary; qualitative research; ethnography; self-regulation.

INTRODUCCIÓN

A partir de nuestra experiencia como docentes de Grado en Traducción e Interpretación, hemos observado que el comportamiento de los alumnos que se inician en las técnicas de interpretación en modalidad consecutiva suele presentar una serie de rasgos recurrentes que lastran su progreso en el aula. Sin embargo, al no tener una herramienta científica que nos permitiera analizar en profundidad el proceso de aprendizaje de los estudiantes, nuestras reflexiones carecían de respaldo y se reducían a impresiones subjetivas.

Por ello, iniciamos una acción pedagógica, recogida con anterioridad en las Actas del 6º Congreso Iberoamericano en Investigación Cualitativa, bajo el nombre de "Análisis del diario de aprendizaje en interpretación consecutiva desde una perspectiva cualitativa etnográfica", que incluyera una herramienta que pudiéramos analizar con un método científico adecuado y nos decantamos por una que ya ha demostrado su eficacia principalmente en ámbitos como el aprendizaje de segundas lenguas como estrategia de volcado de ideas: el diario de aprendizaje. Para ello, seleccionamos a uno de los grupos de estudiantes a los que impartimos clase, introdujimos el diario a los aprendices de intérprete, dándoles indicaciones básicas sobre su uso, y establecimos una zona privada en la plataforma digital Moodle para que subieran subir sus reflexiones personales relativas a la asignatura de Fundamentos de Interpretación, dedicada al aprendizaje de la interpretación consecutiva de inglés a español.

A continuación, siguiendo una metodología de investigación cualitativa etnográfica, observamos y realizamos una reflexión analítica de las entradas de los diarios de los alumnos, centrándonos en categorizar los datos según criterios físicos (temporales), temáticos y gramaticales. La posterior codificación de la información adoptó una perspectiva mixta, puesto que, si bien comenzamos con algunos códigos generales, correspondientes a las categorías que creíamos que encontraríamos en los diarios de los alumnos, la mayoría de ellos surgió a posteriori, de la lectura y cribado de los datos.

EL DIARIO

Gracias al proceso de Bolonia y a los conceptos que se asocian con el mismo, tales como evaluación continua, autonomía del aprendizaje, metacognición y aprendizaje activo, entendido como aquel que propicia la participación y reflexión activa del estudiante en clase, en contraposición con lo que ocurre en los métodos clásicos de enseñanza, en los que el alumno es únicamente receptor del conocimiento, el diario

ha recobrado importancia en el ámbito de la educación a todos los niveles (Toja Reboredo, Carreiro da Costa, González Valeiro, 2002; Hiemstra, 2001). Dejando de lado su vertiente de documento personal de reflexión cronológica sobre la vida privada, el diario nos interesa como herramienta de estrategia didáctica, por el valor que posee como registro del progreso diario del aprendiz, gracias a su potencial de fomentar la autorreflexión crítica allí donde existan dilemas, contradicciones y cuando se cuestione la visión del mundo que poseen los alumnos (Hiemstra, 2001). En el contexto educativo, el diario se viene utilizando en dos vertientes; por una parte, como instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y por otra, especialmente importante desde el punto de vista del profesor, como herramienta de investigación, puesto que desarrolla la observación y la autoobservación al recoger comentarios de diferente índole (Latorre, 1996). Puesto que, como veremos en detalle a continuación, la metodología escogida en el presente estudio es la cualitativa de corte etnográfico, nos parece importante señalar que "la escritura de un diario no crea fenómenos cognitivos artificiales, sino que plasma vivencias interiores. La redacción de diarios es especialmente significativa para registrar el pensamiento y los sentimientos, así como la conducta a lo largo del tiempo" (Pérez Serrano, 1998:57). Resulta asimismo muy útil como fuente de datos recientes, puesto que, por lo general, las anotaciones suelen realizarse poco después de que acontezca lo descrito. Por otra parte, si existe un cierto lapso entre los acontecimientos y la escritura, este puede actuar como arma de doble filo, al favorecer la reflexión y la escritura sosegada acerca de ciertas emociones, pero pudiendo diluirse también en el tiempo dichas sensaciones.

A nivel general, podemos afirmar que escribir un diario puede estimular la reflexión y fomentar la capacidad intelectual de quien lo escribe (Hiemstra, 2001), siempre que las pautas estén claras y que las guías o preguntas sean relevantes, al posibilitar la descripción, análisis y valoración de la dinámica de la clase. Además, se trata de una técnica sencilla, puesto que no requiere una formación específica (Bailey, 1991). Esta técnica ofrece asimismo ventajas para el docente, puesto que el diario puede completar la visión que tiene el profesor del aula y de sus alumnos, ya que, como señala Bailey (1991), desde el diario podemos contemplar factores identificados por los aprendices como importantes y que el investigador podría haber considerado como no dignos de estudio o haber pasado por alto. Es decir, la naturaleza aparentemente desordenada y carente de estructura de los datos recogidos en los diarios de los alumnos, puede ser positiva, debido a que el diario puede revelar aspectos de la experiencia en el aula que nunca podrían haberse capturado mediante la observación (Allwright y Bailey, 1991). Otros métodos de investigación, como puedan ser las entrevistas o cuestionarios, que dejan un menor margen al alumno, no habrían recogido estos matices. A estos beneficios propuestos por los autores reseñados hay que añadir que, si el autor del diario realiza la tarea de introspección al escribirlo, no será descabellado pensar que pueda tener efectos terapéuticos, entendiendo por tales una reducción en sus niveles de estrés al plasmar lo que ha ocurrido, ordenar las sensaciones y buscar respuestas. Supone también un ejercicio de libertad de expresión individual. El alumno que pueda sentirse cohibido en el aula cuenta con un espacio personal - a la vez que compartido con el profesor -, en el que puede reflejar por escrito todo aquello que no es capaz de expresar en el grupo (miedos, errores, dudas, progresos, etc.).

No hemos de olvidarnos de que, evidentemente, todo método de investigación y didáctico presenta también ciertas desventajas o limitaciones. En el caso del diario del aprendiz, tenemos presente, como señala Hopkins (1985), que la carga subjetiva es grande, que el alumno puede desviarse del objetivo inicial de escritura del diario y que éste exige un tiempo en ocasiones excesivo. Asimismo, el estudiante puede limitarse a escribir a nivel superficial, haciendo un mero recuento de lo acaecido en el aula y no reflexionar críticamente. Pese al potencial de esta herramienta, el diario puede utilizarse también para atacar al compañero y algunos pueden optar por escribir lo que creen que el profesor quiere leer (Dyment, O'Connell, Boyle, 2011).

METODOLOGÍA

Todo trabajo científico requiere de un plan de investigación o metodología, que ha de estar fundamentado en un conjunto de procedimientos estructurados que guíen hacia unas conclusiones que habrán de contribuir al aumento del conocimiento en un ámbito científico determinado.

La metodología, por tanto, será el modo en que nos enfrentemos al proceso de investigación para alcanzar los objetivos que hayamos formulado. Resultará esencial seleccionar la perspectiva metodológica adecuada al fenómeno que queramos estudiar para así optimizar la calidad de los resultados.

3.1 Investigación cualitativa: definición y características

La primera decisión que ha de tomarse a la hora de enfrentarse a un estudio es el tipo de investigación que se pretende iniciar: una teórica, "centrada en el proceso intelectual de ideas" (Jiménez Ivars, 1999: 5) o una investigación empírica, "centrada en la recogida y proceso de datos" (Jiménez Ivars, 1999: 5). En el estudio que presentamos a continuación nos interesaba emprender un estudio más práctico, basado en diarios de alumnos, por lo que nos decantamos por la segunda opción, sin por ello desdeñar el componente teórico que ha de revestir toda investigación científica merecedora de tal nombre. Dentro de la investigación empírica, el método escogido fue la investigación cualitativa, que ha sido definida como

> una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa (Anguera, 1986:24).

Se trata de un método inductivo, más que deductivo, que presenta un diseño de investigación flexible. Por tanto, su modo de captar la información no es estructurado, sino más bien flexible y desestructurado (Jiménez Ivars, 1999, Revuelta y Sánchez, 2003). Busca comprender, más que establecer relaciones causa-efecto entre los fenómenos. Su objetivo es captar y reconstruir el significado (Olabuénaga, 2012). Por lo general, la investigación cualitativa no trata de proponer teorías e hipótesis, sino más bien de generarlas, pudiendo así abrir futuras líneas de investigación.

A diferencia de la investigación cuantitativa, analiza pocos sujetos en profundidad, por lo que se interesa por llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala. Así, vemos que no busca generalizar sino la especificidad de la realidad observada, que en nuestro caso estará formada por el aula de clase y las reflexiones de diez sujetos durante un período de 14 semanas. Se trata, por consiguiente, de "una metodología que intenta acercarse al conocimiento de la realidad social a través de la observación participante de los hechos o del estudio de los discursos" (Revuelta y Sánchez, 2003: 3), y una de las ventajas que presenta es que trata de mostrarnos dicha realidad social "no mediada por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrada por instrumentos de medida con alto grado de estructuración" (Revuelta y Sánchez, 2003: 3).

Por otra parte, al escoger este tipo de metodología no pretendemos acotar un fenómeno, sino que lo estudiaremos teniendo en cuenta todos los elementos que lo rodean. Podríamos decir que su "orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora" (Olabuénaga, 2012: 23).

3.2 Enfoques en investigación cualitativa

Dentro del contexto de la investigación cualitativa pueden distinguirse diversos enfoques, dependiendo de la postura teórica, de los métodos de recogida de datos, de los métodos de interpretación o del ámbito de aplicación (Flick, 2002: 8).

Un ejemplo es el que distingue tres enfoques ligados a los métodos cualitativos: el introspectivo, el retrospectivo y el observacional, dividido a su vez en interactivo o no interactivo (Larsen-Freeman y Long, 1991, Arnau, 1995 en Orozco, 1997, *apud* Jiménez Ivars, 1999). En traducción, cuando hablamos de método introspectivo, solemos asociarlo a los TAP (Think Aloud Protocols) que, como su propio nombre indica en inglés, consisten en el uso de sujetos que piensan en voz alta mientras llevan a cabo una actividad, para que el investigador realice un análisis posterior sobre la misma. El introspectivo es un método relacionado con la psicología cognitiva. En segundo lugar, nos encontramos con el análisis retrospectivo, que pretende hacer una recopilación de datos, y su posterior descomposición, que nos permitan conocer una situación. Y, por último, el método observacional "trata de describir desde el exterior la actuación de los sujetos en una situación normalmente real" (Orozco, 1997, *apud* Jiménez Ivars, 1999: 7), distinguiendo entre aquella investigación en la que participa el investigador (investigación interactiva) y la que cuenta tan solo "con participación mínima del observador durante la recogida de datos" (Orozco, 1997, *apud* Jiménez Ivars, 1999: 8), o investigación no interactiva.

Quizás la clasificación que más se repite es la que incluye como enfoques en investigación cualitativa: la fenomenología, la teoría fundamentada, el estudio de casos, la investigación-acción, y la etnografía. Este último es un método de estudio que, si bien en sus orígenes fue acuñado por la antropología para describir

las costumbres y tradiciones de un grupo de personas, en la actualidad es utilizado por otras ciencias sociales como método de investigación. Denominado también "observación participante" (Hamme y Atkinson, 1994), es el método que investiga el modo de vida de una unidad social concreta. Se engloba dentro de la investigación naturalista, cuya característica principal es su no intervencionismo sobre los sujetos a los que estudia. Es decir, lo que interesa es observar, describir y entender las situaciones, interacciones y comportamientos de los sujetos en su entorno natural, en lugar de crearlos artificialmente para el estudio. En la etnografía, se recogen las experiencias y reflexiones que aportan los propios sujetos del estudio para entender lo que hacen y por qué lo hacen, puesto que "cree que el comportamiento humano no puede ser comprendido sin incorporar dentro de la investigación las percepciones subjetivas y los sistemas de creencias de los participantes" (Díaz Martínez, 1998: 29). El objetivo de este tipo de investigación es, pues, "captar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones sociales personales o colectivos, y al entorno sociocultural que los rodea" (Tamayo, 2004: 62). El investigador trata de no influir en dichas situaciones, puesto que el objetivo es "describir y comprender estos procesos más que probar una hipótesis específica en su relación causa-efecto" (Díaz Martínez, 1998: 27). Así, se considera que la etnografía tiene un carácter inductivo, en el que el contexto resulta fundamental, puesto que se parte de los datos para, a continuación, plantear la pregunta de investigación y las hipótesis. Una última característica de este método de investigación es que su meta primera es entender lo que ocurre en el entorno que está estudiando, en lugar de la generalización de las conclusiones. La investigación etnográfica ha de constar de, al menos, dos fases diferenciadas: "la *experiencia*, producción de material empírico, y la *reflexión analítica*, o momento en el que nuestra actividad de investigación se centra en la producción de categorías para el análisis" (Ferrada-Cubillos, 2006: 7). Es decir, no es suficiente con la recopilación de datos, sino que el investigador ha de trabajar sobre los mismos, analizándolos en busca de respuestas. Las estrategias y técnicas mediante las cuales la etnografía recaba los datos de estudio son múltiples, aunque suele darse gran importancia a las de tipo interactivo. Las más frecuentes son la observación participante, la entrevista cualitativa, las historias de vida y el análisis de documentos oficiales o personales, en los que se englobarían los diarios (Colás y Buendía, 1994, Díaz Martínez, 1998, Ferrada-Cubillos, 2006).

Por todo lo expuesto, consideramos que la investigación cualitativa de corte etnográfico es la metodología mediante la cual podemos obtener, con mayor precisión, sin apenas interferencias y con una gran riqueza y variedad, los datos que buscamos. Si hemos optado por el paradigma de la investigación cualitativa interpretativa, se debe a que este método es el que nos permite acercarnos mejor al fenómeno estudiado, mediante la técnica de la observación etnográfica en el marco de la investigación introspectiva. La investigación cuantitativa interpretativa pretende estudiar la realidad en su conjunto y en su contexto, elaborando las interpretaciones y explicaciones a partir de los datos y centrándose en las particularidades de los sujetos estudiados más que en la generalización de los datos obtenidos (Latorre, 1992). Esta metodología

> estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola; las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de las teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992, citado por Meneses Benítez, 2007)

Se trata de un campo relativamente joven de investigación, puesto que tan sólo en las últimas décadas se ha ido aceptado y valorando el carácter científico de la metodología cualitativa,

> interesado por explicar, describir, comprender, caracterizar e interpretar los fenómenos sociales y los significados individuales en la profundidad y complejidad que los caracteriza. También considera los contextos naturales donde se desarrollan y bajo la perspectiva de los intereses, la idiosincrasia y las motivaciones particulares de cada uno de los agentes intervinientes. (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002: 534)

3.3 Fases de trabajo en investigación cualitativa

En lo relativo a las fases de trabajo que han de seguirse en investigación cualitativa, observamos que hay investigadores que explicitan en mayor o menor grado las fases, o que acuñan procesos similares con diversas denominaciones. Si obviamos estas diferencias menores, podemos afirmar que existe consenso en cuanto a cómo realizar una investigación cualitativa. En líneas generales, el investigador que se plantee un enfoque metodológico cualitativo pretenderá observar y analizar la información en su entorno natural, para

así entender los problemas y dar respuesta a las preguntas. Así, habrá de definir el problema en el que va a centrarse, diseñará los métodos y herramientas que utilizará sobre el terreno, recogerá los datos, los analizará, para posteriormente interpretarlos en un informe.

Nosotros proponemos tres grandes fases (*Tabla 1*) en nuestra investigación: preparación, trabajo de campo y fase analítica e informativa.

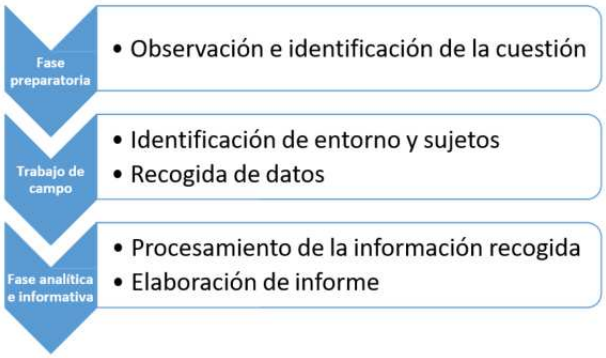


Tabla 1. Fases en investigación cualitativa.

Durante la primera fase, la de preparación, hemos de decidir cuál será el tema que estudiemos, reflexionar sobre el diseño de nuestro estudio y determinar las técnicas y la duración de la intervención. En la fase, de trabajo de campo, identificamos a los sujetos que participarán en él, describimos el entorno en el que tendrá lugar, y recogemos los datos durante un período de tiempo establecido de antemano; por último, en la tercera nos dedicaremos al análisis de la información recopilada y a organizar un sistema de categorías que dé sentido a los datos, para, por último, extraer conclusiones al respecto. Hemos de tener en cuenta que, pese a ser mencionadas en orden, las fases de una investigación (*Tabla 2*) no siempre siguen un orden cronológico y lineal y que, en ocasiones, será necesario retomar una fase anterior para recabar más datos, o se iniciará una fase cuando no se haya concluido la anterior (Rodríguez Gómez et al, 1999).



Tabla 2. Fases en investigación cualitativa.

Antes de pasar a al diseño de la investigación como tal, consideramos pertinente desglosar el procedimiento que se va a seguir con los datos recabados. Como venimos analizando, el método cualitativo abarca una serie de técnicas interpretativas cuyo objetivo es "describir, descodificar, traducir y sintetizar el significado, no la frecuencia, de fenómenos ocurridos de manera más o menos natural en su entorno social" (Van Maanen, 1979: 521). Los datos en bruto son tan solo la base a partir de la cual el investigador describirá y explicará la información recogida y los vínculos entre los datos, en busca de categorías y patrones que puedan ser interpretados.

Una vez obtenidos los datos, el investigador procederá a su análisis, una tarea ardua a la par que "emocionante porque se descubren temas y conceptos metidos entre los datos recolectados" (Fernández, 2006: 3), y que requiere un enfoque meticuloso y sistemático. El modo en que realizamos el análisis consiste en reunir todo el material, ordenarlo y, a continuación, pasar a su reducción, mediante la simplificación, resumen y selección de la información para hacerla abarcable y manejable (Rodríguez, Gil y García, 1996); en resumen, en extraer el sentido a los datos. Ya en este momento se está produciendo un cierto análisis de los mismos, puesto que el investigador podrá incluir o descartar algunos datos, dependiendo de su objeto de estudio.

Las tareas asociadas a esta primera fase en la que el investigador tiene contacto directo con los datos ya han sido identificadas en la literatura especializada, y existe cierto consenso sobre las acciones que se llevan a cabo (Miles y Huberman, 1994; Revuelta y Sánchez, 2003): categorización y codificación. En cuanto a la categorización, considerada por Revuelta y Sánchez (2003) como la herramienta más importante de todo el análisis cualitativo, consiste en la clasificación por conceptos de unidades que tratan un mismo tema dentro de la temática de la investigación, suele estar a su vez dividida en tres subcategorías: la separación de unidades, la identificación y clasificación de unidades o conjuntos de datos, y la síntesis y agrupamiento. Los criterios a seguir en la separación y clasificación de unidades serán decisión del investigador y dependerán de la información disponible y del tipo de datos que pretenda obtenerse. En nuestro trabajo, hemos optado por dividir la información según criterios físicos (temporales), temáticos y gramaticales. La segunda acción que ha de llevarse a cabo en esta fase de investigación, la codificación, es la operación física posterior, en la que el investigador asigna un código, correspondiente a una categoría, a cada unidad o fragmento de texto. En nuestro trabajo de investigación, la codificación ha sido mixta, puesto que, si bien hemos comenzado con algunos códigos generales, correspondientes a las categorías que creíamos que encontraríamos en los diarios de los alumnos, la mayoría de ellos ha surgido a posteriori, de la lectura y cribado de los datos.

ACCIÓN PEDAGÓGICA

Durante la primera fase preparatoria, identificamos el tema que nos interesaba investigar, que fue descubrir la utilidad de los diarios de aprendizaje en el aula de interpretación consecutiva. Como señalábamos inicialmente, consideramos que la investigación cualitativa de corte observacional etnográfico es la metodología mediante la cual podemos obtener, con mayor precisión, sin apenas interferencias y con una gran riqueza y variedad, los datos que buscamos.

Al tratarse de una investigación cualitativa, tal y como señala Creswell (2008), en nuestro trabajo no comenzamos planteando hipótesis, teorías o nociones precisas que probar, sino que contábamos con observaciones preliminares, culminando con hipótesis explicativas.

Los presupuestos de los que partíamos, apoyados en escritos y estudios de diversos investigadores, eran los siguientes:

- La práctica reflexiva es importante en la educación y, por su carácter práctico e inmediato, también lo es en la formación en interpretación consecutiva (Dewey, 1998, Fernández y Cal, 2011, Arumí, 2006).
- El diario es una herramienta metacognitiva que promueve la práctica reflexiva (Díaz Martínez, 1998, Jiménez Raya, 1994, Fox, 2000, Arumí y Esteve, 2006, Moser-Mercer et al, 2005).
- La práctica reflexiva fomenta la metacognición y una mayor autoevaluación (Motta, 2011, Badiu, 2011, Arumí, 2006).

Con estas observaciones en mente, establecimos la intervención en el aula de interpretación consecutiva, la denominada fase de trabajo de campo y de recogida de datos, que consistía en la introducción del diario del alumno como herramienta individual y cuyo objetivo era la observación de los datos.

Antes de entrar en materia, explicitamos brevemente, con el fin de que se entiendan mejor los comentarios en las entradas del diario de los alumnos, el funcionamiento de la asignatura; se trata de una materia eminentemente práctica, por lo que el profesor únicamente dedica unas horas al inicio del curso a la explicación de la base teórica, mientras que el grueso de la asignatura se centra en la práctica de la interpretación consecutiva. Excepto en una prueba de evaluación intermedia y algunos ejercicios puntuales, dicha práctica siempre se lleva a cabo ante el público (la clase) de forma individual, en lugar de en un laboratorio con cabinas de interpretación simultánea. Los discursos con los que se practica en el aula siguen una temática acordada previamente por profesor y alumnos, cercana a la realidad profesional y a los conocimientos que requiere todo intérprete profesional, y son pronunciados e interpretados por los propios alumnos, en la mayor parte de las ocasiones.

El perfil sociológico de los alumnos que participan en el estudio fue elaborado a partir de los datos obtenidos de un cuestionario inicial, y nos indica que los sujetos son todos estudiantes españoles de grado en Traducción, de entre 19 y 21 años y con amplia presencia femenina. Una gran mayoría ha disfrutado de estancias en el extranjero, especialmente becas Erasmus, y no cuenta con formación previa o tiene conocimientos muy superficiales de lo que supone la interpretación. Observamos también que la práctica

totalidad no está acostumbrada a hablar en público (un dato esencial y aún prevalente entre la población universitaria española), lo que quedará ampliamente reflejado en sus entradas del diario, y que no tienen claro cuál es el objetivo de la asignatura en la que están matriculados. Sus intereses fuera del aula son variados, aunque coinciden en su gusto por los idiomas, y no siguen la actualidad española ni mundial con frecuencia.

Al ser la escritura del diario una actividad voluntaria – un matiz importante para no forzar la participación y, por tanto, desviar el objetivo de la investigación -, no todos los alumnos participaron en el estudio o no lo hicieron con regularidad, por lo que finalmente obtuvimos datos completos de 10 de ellos. Durante 14 semanas (coincidiendo con la duración de la asignatura), estos redactaron entradas que posteriormente subirían a su espacio personal ubicado en la plataforma digital en código abierto Moodle. De las transcripciones y análisis de dichas memorias, obtuvimos el conocimiento que pasamos a explicar a continuación.

Aspectos textuales

En primer lugar, prestamos atención al tipo de escrito redactado por los alumnos; en la mayoría de las entradas, se trata de un texto que utiliza un lenguaje semiformal, pero se aprecia el esfuerzo realizado por los alumnos por cuidar la expresión, no cometer incoherencias, etc. Al tratarse de un texto escrito, se presta mayor atención a no repetir conectores ni verbos. Detectamos asimismo una gran cantidad de adjetivación que acompaña a las sensaciones vividas por el alumno, así como exclamaciones y puntos suspensivos. Las entradas incluyen una amplia variedad de ejemplos, de los que se sirven los alumnos para complementar la información.

Contenidos

Por otra parte, puesto que los alumnos habían recibido directrices muy generales sobre el modo en que debían escribir su diario, observamos que el contenido de cada escrito ha sido tan diverso como los alumnos mismos, puesto que cada uno de ellos se ha centrado en lo que más le llamaba la atención, en su percepción de lo que estaba ocurriendo y en las sensaciones que le transmitía su propia actuación y la de sus compañeros. Sin embargo, pese a la naturaleza única de cada diario, sí encontramos ideas que se repetían en unos y otros, por lo que decidimos llevar a cabo un análisis temático de los diarios, que arrojó los resultados que veremos a continuación.

El modo en que realizamos el análisis del material fue el siguiente: hicimos una primera lectura del diario de cada uno de los participantes, señalando ideas y párrafos destacados, dividiéndolos en unidades de análisis. A continuación, hicimos una segunda lectura temporal; es decir, fuimos analizando los escritos de todos los alumnos en orden cronológico y marcando aquellas ideas que se repetían en unos y otros diarios para, posteriormente, establecer categorías entre datos similares, así como la conexión entre todos ellos. Es decir, estructuramos las ideas que se manifestaban en las entradas y cómo se relacionaban unas con otras. Tras la categorización de los datos procedentes de los diarios de aprendizaje, observamos que las categorías más comunes (*Tabla 3*) eran las relativas al entorno de aprendizaje, los aspectos afectivos, la adquisición de la técnica de interpretación consecutiva y, por último, la autorregulación. Además, hemos podido constatar cómo la mayoría de los diarios no se quedan en la simple descripción de las actividades realizadas en el aula, sino que los alumnos lo utilizan para dejar constancia de sus sensaciones, así como para reflexionar por escrito sobre la técnica, las dificultades y, en último término, autoevaluarse y plantearse objetivos que conllevan un mayor conocimiento propio.



- Conocimientos previos
- Fases en interpretación consecutiva
- Influencia de otros factores

AUTORREGULACIÓN

- Identificación de problema
- Identificación de causas y consecuencias del problema
- Planteamiento de reto u objetivo

Tabla 3: Categorías en los diarios

En cuanto a la primera categoría identificada, relativa al propio entorno de aprendizaje, los alumnos destacaban las actividades realizadas en el aula, en ocasiones limitándose a describirlas, pero, en la mayoría de los casos, opinando sobre sus impresiones, resultados y utilidad. Señalaban asimismo la importancia de la interacción con los compañeros como factor importante en su proceso de aprendizaje. Las comparaciones entre ellos se daban, especialmente al inicio, puesto que muchos alumnos consideraban que el resto de sus compañeros realizaba mejores prestaciones, tenían un don, mayor facilidad, etc. Sin embargo, a partir de un cierto momento, según fueron adquiriendo un mayor conocimiento sobre sí mismos – algo a lo que contribuyó la escritura del diario –, las comparaciones fueron desapareciendo o se utilizaron como método de motivación, no de freno.

Uno de los temas más tratados en los diarios fue el de los estados de ánimo, especialmente al inicio de la asignatura. La expresión de los sentimientos y la actitud frente a la asignatura y los diversos ejercicios planteados, fueron una constante en prácticamente todas las entradas.

Como es evidente, al tratarse de un diario relativo a una materia concreta, los alumnos dejaron constancia de su curva de aprendizaje y de las fases que les planteaban mayores o menores dificultades en interpretación consecutiva. El desconocimiento inicial de la técnica y los problemas que presentaba la toma de notas fueron objeto de múltiples escritos.

Y, por último, en todos los diarios está presente, de manera más o menos explícita, la autorregulación respecto de su propio aprendizaje y actuación. En este contexto, identificamos varias fases que se plantean los alumnos: la existencia de un problema, su identificación mediante la reflexión y, en último término, el planteamiento de un objetivo que ha de alcanzarse para avanzar. El alumno que logra transitar adecuadamente por estas fases adquiere un mayor conocimiento sobre sí mismo y, en último término, debería ser más capaz de gestionar de manera autónoma su propio aprendizaje.

Análisis cuantitativo

Si bien nuestro análisis se ha basado en un enfoque cualitativo, consideramos pertinente añadir un breve apunte cuantitativo, en relación con el análisis temático anterior. Para ello, realizamos un recuento de la frecuencia de palabras en las categorías del epígrafe anterior. El objetivo era verificar que las categorías expuestas resultaban pertinentes, así como contar con datos numéricos que enriquecieran nuestras conclusiones. Los resultados que arroja el análisis cuantitativo anterior resultan ciertamente esclarecedores, puesto que nos dan una visión más específica de las categorías más tratadas por los aprendices y que presentamos seguidamente.

Así, nos encontramos con que la categoría más numerosa en cuanto a menciones en los diarios de aprendizaje es la correspondiente a los aspectos afectivos (*Tabla 4*), con 517 menciones. En este epígrafe subdividimos los aspectos en emociones y sensaciones y actitudes. Las referencias a las primeras, que hemos dividido a su vez en dos, diferencian entre aquellas emociones y sensaciones positivas, como puedan ser la alegría o la satisfacción; y las negativas, como el miedo, el nerviosismo, o la falta de confianza.



Tabla 4: Aspectos afectivos

A continuación, mostramos los datos recogidos en las tablas anteriores y segregados en función del carácter positivo o negativo (*Tabla 5*) con que el alumno anota el término. Así, observamos que en el diario se recogen prácticamente por igual tanto aspectos positivos como negativos.



Tabla 5: Aspectos positivos y negativos

Y aquí nos encontramos con algunos resultados que consideramos muy interesantes. Pese a que una primera lectura de los diarios nos deja con una sensación eminentemente positiva por parte de los aprendices, el análisis cuantitativo nos arroja una imagen no contraria, pero sí matizada. Así, las emociones positivas aparecen expresadas en 264 ocasiones, mientras que son las negativas, y más concretamente las relativas al miedo y al nerviosismo, las que conforman el grueso de los resultados; el miedo y nerviosismo aparece mencionado en 212 ocasiones, mientras que la falta de confianza en uno mismo lo hace 37 veces.

Estos resultados contrastan con los obtenidos en la categoría de actitudes, puesto que las actitudes recogidas en los diarios son siempre positivas: motivación, ilusión e interés y persistencia y capacidad de superación y se mencionan en 227 ocasiones. Así, el alumno afirma sentirse motivado en 40 ocasiones, ilusionado e interesado en 82, y expresa su persistencia y capacidad de superación 105 veces.

Los resultados del análisis cuantitativo se corresponden con las observaciones del docente. Pese a que el ambiente en el aula es eminentemente positivo y los aprendices demuestran gran interés y constancia, el miedo inicial y el nerviosismo general son la tónica del curso, con contadas excepciones. Por la importancia que concedemos a este aspecto, retomaremos el tema de los nervios en las conclusiones finales de nuestro trabajo de investigación.

La segunda categoría más numerosa es la correspondiente a las fases en interpretación consecutiva, con 431 resultados y, más específicamente, la relativa a la toma de notas, con 327 menciones. Este resultado se corresponde nuevamente con la percepción del profesor en el aula, que considera que el dominio de la propia técnica de la toma de notas supone la dificultad principal para los aprendices. Las 90 menciones restantes de esta categoría se refieren a lo que hemos denominado técnicas específicas, y son aquellas palabras clave relacionadas con la toma de notas, como pueda ser 'estructura', 'raya' o 'margen', 'símbolos'

o 'dibujos'.

La autorregulación es el tercer apartado más numeroso en cuanto a menciones en los diarios (114 menciones). En este contexto, hemos incluido aquellas palabras con las que sabemos que el alumno se está autorregulando, como son 'objetivo' o 'reto', pero también esas palabras que indican una toma de conciencia por parte de los aprendices, como son el verbo 'intentar' y su sustantivo 'intento', así como la colocación que suele ir con reto y objetivo, 'plantearse' o 'planteamiento'. Precisamente la palabra 'intentar' y sus derivados, son las que aparecen en más ocasiones, 72, seguidas del sustantivo autorregulador 'objetivo', con 29 apariciones.

Una vez más, los resultados de la categoría autorregulación se corresponden con las observaciones del docente, lo cual quizás obedece a la lógica de que es el propio formador el que, durante las clases, alienta a los aprendices para que establezcan pequeñas metas alcanzables, en lugar de pretender abarcar toda la tarea y componentes al mismo tiempo. Un apartado que ha llamado nuestra atención ha sido el de la influencia de otros factores; el hecho de no ser ni mucho menos el más frecuente en menciones (50), podría hacer que lo pasásemos por alto y desdeñásemos su importancia. En nuestra opinión, estaríamos equivocándonos, puesto que la mención explícita de esos otros factores, creemos que es una indicación de que los aprendices han comenzado a valorar la actividad de la interpretación consecutiva en su conjunto, acercándose a los argumentos que esgrimen los intérpretes profesionales para valorar los discursos originales y sus prestaciones. En la actualidad, uno de los motivos más aducidos por los intérpretes a la hora de calificar la dificultad de un discurso, es la velocidad, seguido de la densidad informativa (provocada a menudo por la falta de oralización de los materiales). En los diarios la rapidez de los discursos aparece mencionada en 28 ocasiones, seguida de la complejidad (7), especialización (5) y densidad informativa (5). Valoran asimismo otro aspecto que provoca dificultades a la hora de trasladar mensajes en interpretación, el humor y la ironía, mencionados 2 veces. Por último, los aprendices también tienen en cuenta factores más personales que puedan afectar a su rendimiento, como es el propio cansancio, atribuible a muy diversas causas, y expresado hasta en 3 ocasiones.

CONCLUSIONES

Recordemos a continuación los 3 presupuestos de los que partíamos en el estudio:

- La práctica reflexiva es importante en la educación y, por su carácter práctico e inmediato, también lo es en la formación en interpretación consecutiva.
- La práctica reflexiva fomenta la metacognición y una mayor autoevaluación.
- El diario es una herramienta metacognitiva que promueve la práctica reflexiva.

Tras haber efectuado un análisis en detalle y una posterior categorización de los diarios de aprendizaje, consideramos que podemos concluir que sí se han corroborado los enunciados presentados; en primer lugar, una revisión de la literatura especializada nos ha mostrado la importancia de la práctica reflexiva en el ámbito educativo y, más concretamente, en interpretación. En segundo lugar, el desmenuzamiento de los diarios nos ha enseñado que los aprendices los han utilizado, principalmente, para ejercer la práctica reflexiva. Y, por último, hemos observado cómo dicha reflexión ha traído aparejado un fomento de la autoevaluación y autorregulación.

Así pues, consideramos que el diario de aprendizaje sí ha resultado válido como herramienta de reflexión para el alumno, puesto que fomenta la verbalización de su proceso de aprendizaje. Este es un aspecto importante puesto que se trata de formar a futuros intérpretes independientes que sean capaces de evaluar sus propias prestaciones y de "analizar y modificar sus pensamientos de manera autónoma" (Arumí, 2009: 150).

Este hecho ha quedado de manifiesto con el análisis de los diarios de aprendizaje, porque los estudiantes no se limitan a hacer una descripción de las clases, sino que escriben manifestando su opinión sobre las actividades en el aula y entran a valorar su prestación, su avance o falta de él e incluso valoran a sus compañeros. Asimismo, para el docente, el diario también ha resultado válido como método de investigación y para tener un conocimiento más profundo y acertado de lo que ocurre en el aula en relación con los alumnos, puesto que permite recoger los datos que permitirán al profesor estudiar y analizar la verbalización de los estudiantes, tal y como señala Bailey (1991). Esto ha sido especialmente relevante en dos aspectos muy comentados por los alumnos en sus diarios: el miedo y la dificultad de la toma de notas.

Una segunda conclusión que nos deja el análisis de los diarios es que estos favorecen la manifestación

de aspectos afectivos, que están estrechamente ligados a la motivación. De hecho, destaca la presencia muy numerosa de ítems relacionados con emociones, sensaciones y actitudes. Hemos visto que, pese a la prevalencia del miedo y las inseguridades, los alumnos se muestran altamente motivados para aprender y lo reflejan en el diario mediante las categorías anteriores y la que hemos denominado de autorregulación.

Al mismo tiempo, la práctica reflexiva mostrada en los diarios gira principalmente en torno a tres ejes: las fases de interpretación, los aspectos afectivos derivados de la práctica y el planteamiento de retos u objetivos. La práctica reflexiva desencadena la metacognición y un proceso de autorregulación, al tomar los aprendices conciencia de la existencia de problemas, buscar soluciones mediante el planteamiento de objetivos y evaluar los resultados.

Para el docente, los diarios de aprendizaje han resultado útiles para detectar aquellos aspectos que podrían pasar desapercibidos en el aula y, si actúa a tiempo, tiene la posibilidad de corregir los errores o modificar la práctica. Esto es, por ejemplo, lo que ocurrió al darse cuenta el docente de que el miedo era aún más prevalente de lo que esperaba; al tratarse de una primera acción pedagógica, en la mayor parte de los casos el profesor no ha reaccionado a tiempo para minimizar el efecto de este problema aparecido en el aula, pero puesto que, en este caso concreto las clases son reducidas en cuanto a alumnos, el docente podría sacar mayor partido al diario y proponer más actividades que contrarresten los miedos y los problemas derivados de ellos.

Consideramos, por otra parte, que la metodología utilizada en el presente trabajo, la investigación cualitativa etnográfica, ha sido el método de estudio idóneo para la observación de la realidad en el aula de interpretación consecutiva y para la obtención de los datos de los diarios. Esta adecuación tiene que ver con la propia naturaleza naturalista de la metodología, que nos permite la recogida de una amplísima variedad de datos sin perturbar el ambiente natural de los sujetos, en este caso el aula.

Respecto a las implicaciones didácticas de nuestro estudio, para los aprendices, el uso del diario ha supuesto que cuenten con una herramienta en la que pueden plasmar las dificultades a las que se enfrentan, mientras que para el formador/investigador, el uso del diario ha supuesto abrir una nueva vía de información, una comunicación privilegiada con cada uno de sus alumnos, gracias a la cual puede actuar para cambiar prácticas o reforzar puntos débiles en el aula.

LIMITACIONES DEL TRABAJO Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Por último, consideramos pertinente realizar una reflexión final, en nuestro doble papel como docentes e investigadores, para que este trabajo de investigación no quede como una acción pedagógica aislada. Así, conviene tener presentes las limitaciones del trabajo que hemos realizado y las posibles acciones futuras.

Algunas de las limitaciones tienen que ver con la propia naturaleza del método etnográfico, y es que el trabajo de campo supone que sólo puedan estudiarse grupos relativamente pequeños. Asimismo, los resultados obtenidos dependerán en gran medida de la capacidad del investigador para analizar los datos, por lo que habría sido conveniente contar con un segundo investigador para contrastar la información. Así pues, convendría repetir el estudio de los diarios de aprendizaje en más grupos de estudiantes o grupos más numerosos para comprobar que los resultados obtenidos en el presente trabajo no se han visto excesivamente influidos por la propia dinámica de grupo. La cifra de 10 estudiantes representa, a nuestro entender, únicamente un primer paso para averiguar la verdadera utilidad del diario y para servir de fuente de información al docente. Si bien es cierto que la meta primera de la etnografía como método de investigación no es generalizar las conclusiones, sino comprender lo que ocurre en el entorno estudiado y el contexto resulta fundamental, sí creemos que un estudio más amplio, a lo largo del tiempo, podría arrojar conclusiones que pudieran aplicarse en la docencia de la interpretación consecutiva.

Tampoco podemos dejar de lado algo ya señalado, como son dos de los aspectos más llamativos en el análisis cuantitativo: la toma de notas y el miedo y nerviosismo. Así, opinamos que, en acciones posteriores, habremos de reforzar el aspecto más técnico de la toma de notas, y no podemos desdeñar el factor obstaculizante del miedo y los nervios, puesto que los diarios nos devuelven una imagen clara de lo que ocurre por la mente de los alumnos: sí están motivados, sí se muestran altamente interesados en la asignatura, pero las emociones negativas pueden impedir o, al menos frenar, su avance. Creemos que aprender a lidiar con este aspecto puede resultar crucial para la mejora del aprovechamiento de la asignatura. Para ello, consideramos que algunas de las actividades que podría proponer el docente serían tutorías dedicadas especialmente a combatir el miedo a hablar en público mediante ejercicios de respiración, relajación, improvisación y debates y talleres de oratoria, y, por otro lado, talleres de toma de

notas con aportaciones tanto de profesores como de alumnos y aportaciones de sugerencias por parte de los propios estudiantes.

Para finalizar, señalaremos, como decíamos anteriormente, que consideramos que ha quedado demostrada la utilidad de los diarios para los aprendices, pese a no expresar explícitamente su percepción acerca de los mismos, así como para los docentes, pero también, que se han puesto de manifiesto ciertos aspectos que requieren una mejora por nuestra parte. Algunas posibles mejoras son de tipo formal, como el hecho de que los alumnos manifiesten su falta de tiempo para escribir los diarios inmediatamente después de las clases y creemos que puede solucionarse, en acciones posteriores, permitiéndoles elaborar el diario durante los últimos cinco minutos de las clases.

REFERENCIAS

Allwright, R. y Bailey, K.M. (1991). Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge University Press.

Anguera, Mª. Tª. (1986): La investigación cualitativa, *Educar*, 10, 23-50

Arumí, M. (2006). Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva.

Arumí, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes. La incorporación del componente metacognitivo en el aula. *Trans. Revista de Traductología*, 13 (2009):149-162.

Arumí, M., y Esteve, O. (2006). Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting classroom: Two case studies. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 158-189.

Badiu, I. (2011). L'auto-évaluation des étudiants en interprétation: quels moyens pour quels résultats? *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philologia*, 1, 43-63.

Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En Richards and Nunan (eds), Second Language Teachers Education. Cambridge: Cambridge University Press

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar. Revista de investigación Educativa, 20(7).

Colás, M. y Buendía, L. (1994). Investigación Educativa. Sevilla: ALFAR

Creswell, J. W. (2008). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Díaz Martínez, J. (1998). *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: Estudio introspectivo de un diario*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Barcelona (Recuperado de http://www.sgci.mec.es/redele/ biblioteca/diaz.htm con fecha 02/10/16)

Dyment, J. E., O'Connell, T. S., & Boyle, I. (2011). The intersection of Web 2.0 technologies and reflective journals: An investigation of possibilities, potential and pitfalls. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 3(3), 137-150.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca. Universitat de Barcelona. Institut de ciéncies de l'Educació.*

Fernández Polo, F. J., & Cal Varela, M. (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *@ tic. revista d'innovació educativa*, (7), 44-51.

Ferrada-Cubillos, M. (2006). Etnografía: un enfoque para la investigación de weblogs en Biblioteconomía y Documentación. Biblios, (23).

Flick, U. (2002). Qualitative research-state of the art. *Social science information*, 41(1), 5-24

Fox, O. (2000). The Use of Translation Diaries in a Process-oriented Translation Teaching Methodology. En Schaeffner,C; Adabs, B.(eds) 2000. Developing Translation Competence. John Benjamins: Ámsterdam.

Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T., & Férnandez Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. Arbor, 171 (675), 533-557.

Hamme, M., y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. M. Hamme, & P. Alkinson, Etnografía Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós.

Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New directions for adult and continuing education*, 2001(90), 19-26.

Hopkins, D. (1985). A Teacher's Guide to Classroom Research. Milton Keynes: Open University Press.

Jiménez Ivars, M. A. (1999). La traducción a la vista. Un análisis descriptivo. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10564/jimenez-tdx.pdf

Jiménez Raya, M. (1994). Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras. Didáctica del español como lengua extranjera, 2.

Latorre, A. (1996). "*El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel*". Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.

Madrid González, L. (2017). "Análisis del diario de aprendizaje en interpretación consecutiva desde una perspectiva cualitativa etnográfica". CIAIQ 2017, vol. 3.

Meneses Benítez, G. (2007). Universidad: NTIC, interacción y aprendizaje. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, (29), 49-58.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Moser-Mercer, B., Class, B., & Seeber, K. (2005). Leveraging virtual learning environments for training interpreter trainers. Meta: Journal des traducteurs, 50(4).

Motta, M. (2011). Facilitating the novice to expert transition in interpreter training: a 'deliberate practice' framework proposal. Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philologia, (1), 27-42.

Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.

Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. Madrid. La Muralla.

Revuelta Domínguez, F. I., y Sánchez Gómez, M. C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (4), 2.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: Aljibe*.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E., & Etxeberria Murgiondo, J. (2004). Proceso y fases de la Investigación Cualitativa.Universidad de La Habana. Licenciatura en Psicología. La Habana.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.

Toja Reboredo, B., Carreiro da Costa, F. & González Valeiro, M. (2002). El diario en la formación en preservicio: historia de un encuentro en el INEF de Galicia. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3, 25-30

Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. Administrative science quarterly, 520-526.

MINIBIO



Leticia Madrid (lemadrid@ucm.es)
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5950-8106

Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Salamanca (2005), Posgrado en Interpretación de Conferencias por la Universidade de Lisboa (2006), Máster en Investigación en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I (2015) y actualmente matriculada en Cursos de Doctorado por la Universidad de Salamanca. Trabaja como traductora e intérprete freelance desde 2005, y sus campos de especialización son la medicina y veterinaria, el derecho, la automoción y los organismos internacionales. Desde 2009, compagina sus actividades con la docencia. Entre 2009 y 2017 trabajó como profesora visitante, ayudante y asociada en la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca. Desde 2016 trabaja como profesora asociada en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. En estos momentos se encuentra finalizando la preparación de su tesis doctoral sobre interpretación consecutiva. Sus principales líneas de investigación se centran en la didáctica en interpretación y en el diario de aprendizaje. Su lengua materna es el español, y sus lenguas de trabajo son el inglés, el francés y el portugués. Trabaja al inglés (retour) en interpretación. Miembro de ASETRAD.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2688018322441704