

MUTATIS
MUTANDIS

Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción

ISSN: 2011-799X

Universidad de Antioquia

Pavez, Pedro; Galdames-Fernandois, Amparo
Pedagogía basada en el género discursivo en la escritura
de trabajos finales de grado en la formación de intérpretes
Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción,
vol. 15, núm. 2, 2022, Julio-Diciembre, pp. 315-344
Universidad de Antioquia

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a04>

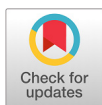
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499274201005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Pedagogía basada en el género discursivo en la escritura de trabajos finales de grado en la formación de intérpretes



Pedro Pavez

pedro.pavez@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5334-178X>

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Amparo Galdames-Fernandois

amparo.galdames@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8943-8305>

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

En Chile, los programas de Interpretación son profesionalizantes y no académicos, pese a que exigen a los intérpretes en formación culminar su proceso con un trabajo final de grado (TFG), lo que les otorga el grado de licenciados. Esto evidencia la importancia que tiene la escritura investigativa en el área. Sin embargo, no hay estudios que describan cómo es este proceso de escritura en la comunidad, ni mucho menos una propuesta de enseñanza. A partir de lo anterior, la presente investigación tiene por objetivo establecer el modelo retórico-discursivo de los trabajos finales de grado de Interpretación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se ha tomado como marco de referencia la pedagogía basada en el género discursivo que explora, describe y analiza 63 trabajos finales y su contexto sociodiscursivo, por medio de la aplicación del modelo retórico-discursivo de Venegas *et al.* (2016). Desde el modelo establecido, surge el diseño de una secuencia didáctica que asegura la producción del género. Estos resultados contribuyen de manera significativa al desarrollo de la disciplina, tanto en la dimensión didáctico-pedagógica como académica, ya que permiten ampliar el horizonte de los intérpretes en formación hacia un saber disciplinar más profundo como futuros investigadores.

Palabras clave: escritura académica, formación de intérpretes, interpretación, pedagogía basada en el género discursivo, trabajo final de grado.

Genre-Based Pedagogy in Writing Undergraduate Graduation Projects
in Interpreter Training

Abstract

In Chile, interpreting programs are job-oriented rather than academic, despite the fact that they require trainee interpreters to complete their training presenting an Undergraduate Graduation Project



(UGP), which grants them their undergraduate degree. This demonstrates the importance of research writing in the area. However, there are no studies that describe what this writing process is like in the community, not to mention a teaching proposal. Based on the above, this research aims at establishing the rhetorical-discursive model followed by graduation project works in the Interpreter Training Program at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Genre-based pedagogy has been used as a frame of reference as it explores, describes, and analyzes 63 graduation works and their socio-discursive setting, by means of the application of the rhetorical-discursive model of Venegas et al. (2016). The design of a didactic sequence that ensures the production of the genre emerges from the established model. These findings contribute to the development of the discipline, both in the didactic-pedagogical and academic dimensions, since they expand the horizon of trainee interpreters towards a deeper disciplinary knowledge as future researchers.

Keywords: interpreting; interpreter training; undergraduate graduation project; genre-based pedagogy; academic writing.

Pédagogie du genre discursif pour l'écriture de projets de fin d'études (PFE) dans la formation des interprètes

Résumé

Au Chili, les programmes d'interprétation sont professionnalisants et non académiques, bien qu'ils exigent aux interprètes en formation de finaliser leur procès avec un Projet de fin d'études (PFE), ce qui leur confère un diplôme universitaire. Cela met en évidence l'importance de l'écriture de recherche dans ce domaine. Cependant, il n'existe aucune étude décrivant ce processus d'écriture dans la communauté, et encore moins une proposition d'enseignement. Sur la base de ce qui précède, l'objectif de cette recherche est d'établir le modèle rhétorique-discursif de PFE d'interprétation de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Le cadre est basé sur une pédagogie du genre discursif qui explore, décrit et analyse 63 PFE et leur contexte socio-discursif, au moyen de l'application du modèle rhétorique-discursif de Venegas et al. (2016). La conception d'une séquence didactique qui assure la production du genre émerge du modèle établi. Les résultats de cette recherche contribuent de manière significative au développement de la discipline, tant dans la dimension didactique-pédagogique qu'académique, en permettant l'élargissement de l'horizon des interprètes stagiaires vers une connaissance disciplinaire plus approfondie en tant que futurs chercheurs.

Mots-clés : Interprétation ; formation d'interprètes ; Projet de fin d'études ; Pédagogie du genre ; écriture académique.

1. Introducción

El trabajo final de grado (TFG) es la instancia evaluativa y acreditativa última de los programas de estudio conducentes a un grado académico en la educación superior chilena. En el caso de los estudios de pregrado, el TFG culmina en el grado de licenciado. Por medio de aquel, los estudiantes tienen la posibilidad de responder preguntas de investigación dentro de un marco disciplinar específico y de demostrar autonomía y dominio en su tema a tratar (Roberts y Seaman, 2018). Así, los TFG se configuran como una excelente oportunidad formativa para que los estudiantes consoliden e integren un amplio rango de competencias aplicables al contexto profesional y académico (Reguant *et al.*, 2018). Sin embargo, esta instancia no se encuentra exenta de dificultades.

Si bien gran parte de la investigación sobre el tema se centra en el estudio de tesis de posgrado (Frith, 2020), es decir, conducentes al grado de magíster o doctor, también se han desarrollado líneas de investigación entre diversos especialistas para estudiar la tesis para optar al grado de licenciado. Así, se ha abordado la percepción de estudiantes y supervisores de TFG (Martínez-Roget *et al.*, 2020; Reguant *et al.*, 2018; Roberts y Seaman, 2018), las estrategias de automotivación en el proceso de escritura de TFG (Díasti y Mbato, 2020), la retroalimentación de parte del supervisor (Tapia-Ladino *et al.*, 2018), las estructuras retóricas y los errores gramaticales (Huan *et al.*, 2021; Indrian y Ardi, 2019), e incluso el proceso de desarrollo de un TFG en el contexto de la pandemia por COVID-19 (Ahmed *et al.*, 2021). Lo anterior evidencia que el proceso de desarrollo de un TFG presenta complejidades para los estudiantes, que pueden traducirse en sentimientos de miedo, ansiedad, confusión intelectual y frustración constante, al no poder avanzar como se espera (Carlino, 2003, 2013; Rand, 2016).

Estas temáticas de investigación reflejan la amplitud de los desafíos presentes en la elaboración

de un TFG. Si bien tanto estudiantes como supervisores comparten una idea de lo que es el proceso, cómo realizarlo y supervisarlo, las tensiones son persistentes (Derounian, 2011). Esto se acrecienta si se considera que los TFG de licenciatura son el primer acercamiento a la investigación, especialmente en programas de corte profesionalizante y no académico —esto es, programas de estudios centrados en el campo profesional y no el desarrollo de una carrera en la academia—, por lo que desarrollar un proceso planificado y continuo que abarque distintos elementos y etapas de investigación, como saber lo que se está investigando, cómo se lleva a cabo la investigación, cómo se analizan los datos, cómo se detallan los hallazgos y, finalmente, cómo se realiza el proceso de escritura, es altamente complejo (Wisker, 2018).

En el caso particular de Chile, los programas de formación de intérpretes, altamente profesionalizantes en pregrado, se ven afectados por las presiones generadas a partir de una orientación eminentemente práctica y centrada en el desarrollo de habilidades para desempeñarse en el contexto profesional. A pesar de estas características, la mayoría de los planes de estudio exigen un TFG de corte académico, para poder avalar y dar cuenta del dominio disciplinar de sus estudiantes (Díaz-Galaz, 2017). Esto se relaciona con la brecha —aún persistente— entre la práctica de la interpretación y el dominio del conocimiento disciplinar.

Esta problemática se centra en la imagen de los intérpretes como meros conductos, cuyo trabajo es canalizar ideas de un idioma a otro, mas no en la de profesionales capaces de dar cuenta de un dominio disciplinar pleno en habilidades de investigación que pueden aportar al campo de los estudios de traducción (Zwischenberger, 2015, 2019). Así, se hace pertinente acoger el llamado de aceptar un “giro hacia afuera” en la disciplina, para nutrirse de lo que otras áreas de conocimiento pueden ofrecer, con el propósito de encontrar respuestas a problemáticas como

la señalada previamente (Bassnett y Johnston, 2019; Zwischenberger, 2019).

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación tiene por objetivo establecer el modelo retórico-discursivo de los trabajos finales de grado de Interpretación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Se ha tomado como marco de referencia la pedagogía basada en el género discursivo abordada en la propuesta de Venegas *et al.* (2016), que cuenta con tres momentos clave: 1) exploración del contexto; 2) exploración, análisis y establecimiento del género discursivo, y 3) producción del género discursivo. Así, en el primer momento, este estudio indaga en las características y los requerimientos del programa de Interpretación y del TFG conducente al grado de licenciado y título profesional de intérprete inglés-español de la PUCV. El segundo momento describe la organización funcional interna de 63 TFG de Interpretación, mediante la aplicación deductiva del modelo retórico-discursivo de Venegas *et al.* (2016). Finalmente, luego de establecer el modelo de TFG de la disciplina, en el tercer momento se elabora una secuencia didáctica (SD) que permite asegurar la estabilidad del género en la comunidad discursiva.

Esta investigación se configura como una contribución que apuesta por nutrir el campo investigativo en el área a partir de un trabajo interdisciplinario e innovador.

A continuación, la sección del “Marco teórico” presenta cuatro apartados en los que se abordan los estudios de interpretación, el macrogénero TFG, la pedagogía de la escritura basada en el género discursivo y su relación con la interpretación. Luego, se explicita la metodología llevada a cabo en los tres momentos detallados anteriormente. El apartado de “Resultados y discusiones” se organiza siguiendo estos mismos tres momentos y en él se discuten los hallazgos del proceso de análisis. Por último, en la conclusión se evalúa la metodología y se destacan proyecciones relevantes que emergen de esta investigación.

2. Marco teórico

En este apartado, se expone el marco de referencia para la presente investigación. En primer lugar, se hace una revisión desde los estudios de interpretación para proporcionar un contexto disciplinar. En segundo lugar, se aborda la definición del macrogénero *trabajo final de grado*, ya que es el concepto central del estudio. En tercer lugar, se presenta la *pedagogía de la escritura basada en el género*, seguido de su aplicabilidad en la disciplina de interpretación. Estos dos últimos apartados permiten sustentar teóricamente la SD que se propone.

2.1. Estudios de interpretación

Los estudios de traducción e interpretación es una disciplina en constante evolución. En el caso particular de esta última, la investigación comenzó en la segunda mitad del siglo XX y se diferenció de la traducción al centrarse en aspectos profesionales y formativos (Gile, 2009).

Con el correr de los años y gracias a los avances de metodologías empíricas y al crecimiento integral de diferentes disciplinas afines, la interpretación ha sido estudiada desde distintos paradigmas (Pöchhacker, 2015), lo que incluye estudios cognitivos (Mellinger y Hanson, 2019; Xiao y Halverson, 2021) y lingüísticos (Díaz-Galaz, 2020; Díaz-Galaz y Torres, 2019), aspectos psicoemocionales (Hubscher-Davidson, 2018; Krys-tallidou *et al.*, 2018) y éticos (Baixauli-Olmos, 2017), las nuevas tecnologías y su relación con la interpretación (Fantinuoli, 2018), y la formación de intérpretes en un nuevo paradigma educativo (Tolosa-Igualada, 2018).

Así, se han desarrollado diversas líneas de investigación que apuntan a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Calvo, 2011; Hubscher-Davidson y Borodo, 2012), la formación de formadores (Kelly, 2008; Orlando, 2019; Setton y Dawrant, 2016), las perspectivas de los estudiantes (Bartłomiejczyk, 2007; Pavez-Gamboa, *et al.*, 2019) y los instrumentos

de evaluación de la calidad (Lee, 2008, 2015; Pavez, 2021), además de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de este campo de saber (Calvo, 2015; González-Davies y Enríquez, 2016; Hurtado, 2007).

De igual modo, se han abordado los problemas que existen en las defensas de los TFG en traducción (Lin, 2017), la relación de dichos trabajos con el mercado (Stepanova y Troitsky, 2021) y el desarrollo del pensamiento crítico en las tesis de traducción (Bobăilă *et al.*, 2018). Sin embargo, el estudio sobre el desarrollo del TFG en interpretación, especialmente sobre su proceso de escritura en programas de licenciatura, aún es un campo por explorar. Ante esto, la *lingüística de corpus*, entendida como una metodología que posibilita estudiar el lenguaje de una comunidad por medio de ejemplos concretos que han sido producidos en su interior (Parodi, 2010), ofrece una alternativa para abordar estos géneros discursivos.

Si bien el análisis de corpus en esta área, como ramificación de los estudios de traducción basados en corpus (Shlesinger, 1998), se ha centrado mayoritariamente en el desarrollo de análisis cualitativos y cuantitativos de las rendiciones de intérpretes en diferentes contextos, modos y condiciones (Bernardini *et al.*, 2018; Laviosa y Kanglong, 2021; Sandrelli *et al.*, 2010; Setton, 2011), también puede utilizarse como herramienta de análisis de trabajos académicos a nivel de licenciatura (Stepanova y Troitsky, 2021). Este tipo de instancias no solo permite el crecimiento del saber disciplinar, sino que asimismo promueve la relevancia del TFG en los estudiantes de interpretación (Stepanova y Troitsky, 2021).

2.2. Macrogénero trabajo final de grado

El TFG es un género inmerso dentro del macrogénero trabajo final de grado —MGTFG— (Venegas, 2010). Un *macrogénero* es un concepto abstracto que aúna una serie de géneros discursivos (textos orales o escritos) que comparten un

macropropósito comunicativo (García, 2009). *Género discursivo* se define como el conjunto de enunciados vinculados e inmersos en una práctica social que, además, brinda estabilidad al discurso de una comunidad en particular, a través del cumplimiento de propósitos comunicativos determinados (Bajtín, 1979), lo que significa que, en el caso de textos escritos, estos no son confundidos entre ellos, gracias a que hay un acuerdo tácito en las características de su configuración que los hacen distinguibles como tipos de textos específicos. Asimismo, *género* corresponde a un constructo teórico que permite dar cuenta de la relación entre el lenguaje y el contexto social, mediante un proceso orientado por objetivos específicos (Bawarshi y Reiff, 2010; Martin, 2015; Taboada, 2012), que se configura como un evento comunicativo definido por miembros de una comunidad académica o profesional (Swales, 1990, 2004).

El presente estudio se adscribe a la noción de *macrogénero*, puesto que pese a que la “tesis” suele ser la etiqueta prototípica para estos trabajos, también existen otras denominaciones que cumplen con el mismo macropropósito (Venegas, 2014). Dentro de las nomenclaturas más reconocidas se encuentran: “tesis”, “tesina”, “memoria”, “trabajo final”, “ensayo” y, en el caso particular que enmarca esta investigación, “trabajo final de grado”.

De este modo, el MGTFG se entiende acá como:

[...] trabajo de investigación escrito de carácter evaluativo acreditativo, presentado por los estudiantes universitarios al término de sus estudios, como requisito para la obtención de un grado académico de licenciado, de magíster o de doctor, y que comúnmente se debe presentar y defender oralmente ante una comisión universitaria de expertos para su aprobación (Venegas, 2010, p. 13).

Para los efectos de este estudio, se aborda el género TFG de nivel de licenciatura, inmerso en el contexto del programa de Interpretación Inglés-Español de la PUCV. Su objetivo es

investigar a partir de un tema de interés, cuya producción se fundamente en la información y el modo de transmisión apropiados al rigor científico (Tamola, 2005). Así, el estudiante puede acreditar sus conocimientos disciplinares y, además, demostrar que cuenta con las competencias necesarias para investigar y divulgar sus estudios (Aleskerov, 2009; Colás *et al.*, 2009).

2.3. Pedagogía de la escritura basada en el género

Desde los estudios de género, hay diversos análisis abocados a la escritura de los géneros discursivos (Bawarshi y Reiff, 2010). Todos coinciden en la necesidad de estudiar y enseñar los textos a partir de las características propias del género al que pertenecen (Venegas *et al.*, 2015), lo que se puede lograr mediante el reconocimiento de las movidas y los pasos retóricos en un género (Swales, 2004). La *movida retórica* se asocia a los propósitos comunicativos que configuran el género, es decir, a los objetivos retórico-funcionales en el escrito; mientras que el *paso retórico* es el mecanismo que, por medio de los rasgos léxico-gramaticales, concreta el propósito de la movida retórica (Swales 1990, 2004). Movidas y pasos retóricos se encuentran inmersos en un macropropósito comunicativo que, según Venegas (2010), finalmente tributa al cumplimiento general del propósito del MGTFG.

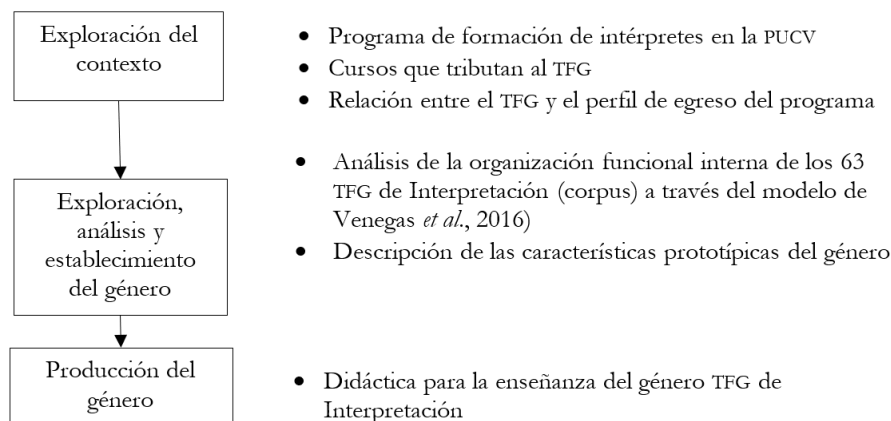
La pedagogía basada en el género refuerza la idea de que una buena escritura no depende del correcto manejo de un proceso de escritura universal, sino que varía entre los contextos y las comunidades discursivas (Hyland, 2003). Esta variabilidad relativiza que los aprendices no sepan escribir o no puedan escribir adecuadamente, y contribuye al desarrollo de habilidades transversales en todos los niveles educacionales, que incluye programas de formación profesionalizantes, como el de Interpretación. La pedagogía basada en el género evita concepciones erróneas de la escritura y cuestiona el mito de que sea una actividad

natural para todos los miembros de una comunidad (Hyland, 2003).

De este modo, esta aproximación al proceso de escritura del género TFG contribuye a que formadores y estudiantes conciban los textos como artefactos cuestionables, comparables y de-construibles. Así, la concepción del género discursivo ofrece una pedagogía fundamentada y basada en un análisis empírico de los textos y sus contextos, que se compromete estrechamente con el empoderamiento estudiantil y sus prácticas sociodiscursivas (Venegas, 2015). Esto no solo permite robustecer la alfabetización académica y el dominio del contenido (Lo y Jeong, 2018), sino que también se configura como un aporte para la experiencia de los estudiantes durante el proceso de escritura de un TFG (Cheng, 2021), independiente del programa.

El enfoque didáctico de la pedagogía basada en el género se configura en tres momentos: 1) la exploración del contexto, 2) la exploración, el análisis y el establecimiento del género, y 3) la producción del género. La primera se entiende como el reconocimiento del contexto en el que se utiliza un género discursivo; la segunda apunta a explorar las características del género a enseñar, y la tercera se relaciona con los esfuerzos realizados para producir un género mediante estrategias didácticas que permitan la enseñanza de las características textuales y contextuales del género (Bawarshi y Reiff, 2010; Rose y Martin, 2012). Asimismo, es menester mencionar que en la escritura se entrelazan procesos personales y factores sociales a través de la materialización del texto, por lo que se hace necesario conocer explícitamente el contexto y el propósito del género, al igual que los procesos de planificación, producción y revisión que configuran la tarea de escritura (Venegas *et al.*, 2015). La Figura 1 da cuenta del enfoque de la pedagogía basada en el género discursivo aplicado al programa de la formación de intérpretes en la PUCV.

Figura 1. Enfoque de la pedagogía basada en el género discursivo.



2.4. Pedagogía basada en el género en la disciplina de interpretación

En este contexto particular, el *género discursivo* se configura como un método de análisis efectivo, puesto que puede abarcar las relaciones establecidas entre las diferentes fases del proceso de traducción, los propósitos comunicativos de los textos, las situaciones retóricas, las intenciones de los emisores y las expectativas de los receptores (Rojas *et al.*, 2016). Así, el análisis del género ha demostrado su valía en la mejora del desempeño del traductor (García, 2009; Molnár, 2019;) y su desarrollo cognitivo (Conde, 2014), pese a que su uso en la traducción conlleva un enfoque contrastivo transcultural que consume mucho tiempo, lo que resulta en una aplicabilidad limitada (Biel, 2018). Además, el uso del análisis del género en la disciplina puede contribuir al estudio de la traducción de intenciones comunicativas y las interferencias que pueden causar las estrategias de los traductores (Yu, 2020).

Sin embargo, el uso de la pedagogía basada en el género en interpretación es escaso y se enfoca principalmente en el desarrollo de habilidades de interpretación. Tebble (1999, 2014) utiliza este enfoque para trabajar la interpretación bilateral en el género “consulta médica” e identifica “elementos del género”, “intercambios” y “movimientos” (Tebble, 1999, p. 84)

homologables a las macromovidas, movidas y pasos utilizados en el presente estudio. En esta misma línea, Boyd y Monacelli (2012) describen la naturaleza de la interpretación en contextos diplomáticos y militares, analizando el género “protocolo de acuerdo”. Los mismos autores proponen un modelo para la enseñanza de la interpretación simultánea, con base en las nociones de *texto*, *contexto*, *género* y *recontextualización* (Boyd y Monacelli, 2010).

Con base en lo anterior y en el paso de la teoría a la práctica, la pedagogía basada en el género desafía constantemente a los docentes a diseñar innovaciones didácticas. De esta manera, las SD se presentan como alternativas eficaces que vehiculizan un aprendizaje profundo, puesto que la resolución de problemas lleva a que los estudiantes se enfrenten a la reestructuración del saber (Bedolla *et al.*, 2019). Para efectos de la presente investigación, la SD se concibe como una herramienta de enseñanza-aprendizaje universitaria que toma como parámetros la planificación secuencial de actividades y su ejecución sistemática en un horizonte de tiempo específico (Araya-Ramírez, 2014; González Barajas *et al.*, 2010).

3. Método

La presente investigación es de tipo no experimental, transeccional, con alcance descriptivo,

y sigue lo propuesto por Venegas *et al.* (2016). La metodología se enmarca en el análisis de corpus (Parodi, 2008; Parodi *et al.*, 2008; Parodi *et al.*, 2015) y en el análisis del género propuesto por Swales (1990, 2004).

Se establecen, como unidad de análisis, los *propósitos comunicativos* que se cumplen en los textos correspondientes al TFG producido por estudiantes del programa de Interpretación Inglés-Español de la PUCV. El tratamiento de los datos es de modo deductivo, ya que se toman en cuenta las categorías de análisis propuestas por el modelo de Venegas *et al.* (2016).

El objetivo de esta investigación es establecer el modelo retórico-discursivo de los TFG de Interpretación de la PUCV. Con el fin de alcanzar este propósito, se cumplió con la descripción y el análisis de la organización retórico-discursiva de los TFG de Interpretación de la PUCV. A partir del modelo establecido, surge la elaboración de una SD, que busca asegurar la estabilidad del género discursivo, ya que abarca las particularidades de la comunidad discursiva dentro de la cual se enmarca. Este objetivo apunta a consolidar las particularidades del género TFG de Interpretación y se ajusta a los fundamentos teóricos y didácticos de la pedagogía basada en el género discursivo.

El corpus de análisis se conformó por 63 TFG de licenciatura pertenecientes al programa de Interpretación Inglés-Español de la PUCV. Este corpus corresponde al 100 % de los TFG producidos y aprobados entre los años 2016 y 2021. Dichos trabajos son de carácter evaluativo y acreditativo, y su desarrollo es el requisito para la obtención del grado de licenciado y título profesional de intérprete inglés-español.

3.1. Procedimientos de análisis

Como se ha mencionado en secciones previas, los tres momentos de la pedagogía basada en el género discursivo son: 1) exploración del contexto, 2) exploración, análisis y establecimiento del género

discursivo, y 3) producción del género discursivo. A continuación se describen los procedimientos asociados a cada uno de estos momentos.

3.1.1. Momento 1: Exploración del contexto

El programa de Interpretación Inglés-Español de la PUCV tiene una duración de nueve semestres. Se organiza en torno a cinco áreas de formación: lengua inglesa, lengua española, estudios de traducción, interpretación y formación fundamental, esta última relacionada con el desarrollo de competencias valóricas de la institución. El currículo de la carrera se fundamenta en las competencias que los intérpretes necesitan adquirir y desarrollar para el ejercicio profesional. Se enfoca principalmente en el desarrollo de competencias de interpretación en la combinación inglés-español, con especial énfasis en la interpretación de conferencias, en distintos contextos comunicativos especializados.

El plan de estudios se enfoca en el desarrollo de competencias valóricas, académicas, profesionales e interpersonales de los estudiantes de interpretación. Las competencias del perfil de egreso (PUCV, 2022) dan cuenta de la progresión del plan de estudio y, a su vez, recogen las necesidades de la formación del campo laboral y académico de intérpretes en Chile. En la Figura 2 se muestran las competencias específicas que tributan a la elaboración del TFG.

En su formación, los estudiantes tienen tres cursos relacionados con el desarrollo de su TFG: “Metodología de la investigación en traducción e interpretación”, “Seminario de graduación” y “Taller de titulación”, desarrollados en el séptimo, octavo y noveno semestre respectivamente, los tres últimos del programa de estudios. El primero se centra en el estudio de las líneas de investigación del campo y en el desarrollo de la propuesta de idea de investigación. El proceso de escritura de los TFG comienza formalmente en los dos últimos semestres del programa.

La revisión anterior evidencia que, en este primer momento de la investigación, el TFG no es una producción aislada y que los estudiantes cuentan con un trabajo previo que posibilita el desarrollo de este trabajo final. Sin embargo, la exploración del contexto hace evidente la ausencia de un modelo de TFG para la disciplina y de una SD que se haga cargo de las particularidades del modelo.

3.1.2. Momento 2: Exploración, análisis y establecimiento del género

Se desarrolló el análisis del corpus a partir del modelo de Venegas *et al.* (2016). La propuesta de los autores describe la organización retórico-discursiva de los MGTFG en las licenciaturas de cuatro disciplinas: Lingüística, Literatura, Filosofía y Psicología. El modelo considera 5 macromovidas, 18 movidas y 65 pasos. Este marco de análisis posibilitó la descripción del TFG de Interpretación, lo que permitió el reconocimiento de movidas y pasos retóricos, cuya relevancia fue evaluada mediante una escala de aparición prototípica, definida por el supuesto estadístico de la distribución lineal de los datos (véase Tabla 1).

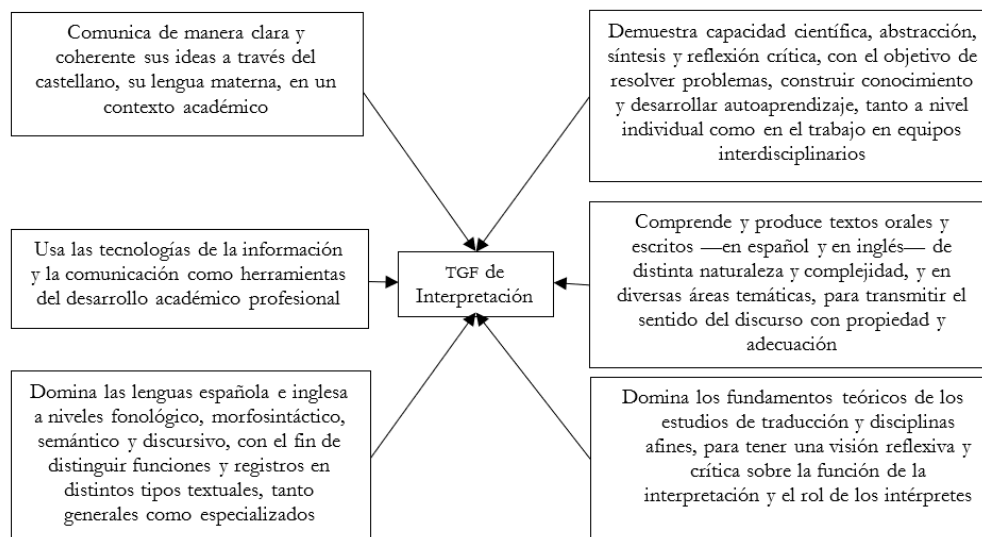
Tabla 1. Escala de prototipicidad de movidas y pasos

Porcentaje de aparición (%)	Prototipicidad en el corpus
70-100	Prototípica
50-69	Optativa frecuente
30-49	Optativa
1-29	Infrecuente
0	Inexistente en el corpus

Fuente: Venegas *et al.* (2016).

A partir de los resultados obtenidos, se definió el modelo de organización retórico-discursiva del TFG de Interpretación. Para esta acción, se evaluó la pertinencia de las movidas retóricas y cada uno de los pasos que las conforman, tomando en cuenta tanto la prototipicidad en el análisis como la coherencia de los propósitos comunicativos en el TFG de Interpretación. Gracias al primer momento de esta investigación, se verificó que las competencias de la Figura 2 subyacen al alcance de las competencias del perfil de egreso del programa de estudio, por lo que el modelo del TFG de Interpretación responde a las características específicas de la comunidad discursiva.

Figura 2. Competencias que tributan al trabajo final de grado de Interpretación



Fuente: elaboración propia a partir de PUCV (2022).

3.1.3. Momento 3: Producción del género

A continuación, se presenta la elaboración de una SD para la escritura del trabajo final de grado de Interpretación.

La SD se sustenta en el modelo retórico-discursivo del TFG de Interpretación y se adscribe a un enfoque procesual. Por lo anterior, los momentos del proceso de escritura se integraron a ejes temáticos específicos, que fomentan el desarrollo de habilidades de escritura orientadas al cumplimiento de los propósitos comunicativos de las movidas y macromovidas retóricas del modelo. Además, la SD incluye sugerencias y recomendaciones para el docente guía del TFG.

Esta propuesta permite asegurar el cumplimiento de los propósitos de la pedagogía basada en el género discursivo.

4. Resultados y discusión

En esta sección se reportan los resultados del estudio. Estos han sido organizados conforme a los momentos establecidos en el método.

Es preciso aclarar que las tablas que se presentan a continuación han sido elaboradas a partir del modelo propuesto por Venegas *et al.*,

(2016), por lo que la prototipicidad analizada respeta las movidas y los pasos del modelo de referencia.

Cada una de las subsecciones en este apartado incluye la discusión de los resultados.

4.1. Descripción de organización retórico-discursiva del macrogénero trabajo final de grado de Interpretación

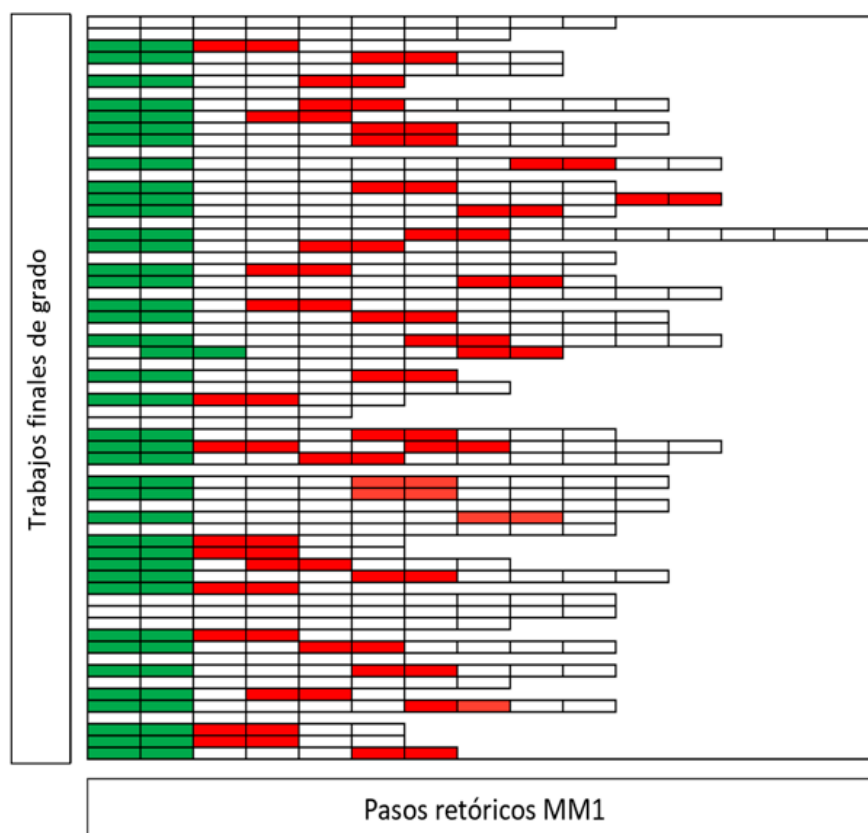
La Tabla 2 evidencia que, en el TFG de Interpretación, las 3 movidas de la macromovida 1 (MM1) son prototípicas. Esto se debe a que en cada una de ellas se identificaron pasos retóricos que concretan el propósito comunicativo de cada movida retórica. Este resultado coincide con el modelo establecido por Venegas *et al.* (2016), específicamente con la descripción del TFG de lingüística.

Sin embargo, la identificación de la progresión de los pasos reveló una reiteración en la MM1, puesto que, en el corpus, cerca del 60 % presenta un apartado de “Introducción” y un apartado para la presentación de la problemática. Así, los pasos MM1M1P1, MM1M2P1a, MM1M3P1 y MM1M3P2 se identifican en dos secciones distintas.

Tabla 2. Modelo de análisis de la macromovida 1: Introducir al lector en la investigación.

Movida	Pasos	Nombre	Prototipicidad
M1: Establecer el territorio	P1	Generalización del tópico con especificidad creciente	Prototípica
	P2	Presentación biográfica del autor en estudio	Inexistente en corpus
M2: Establecer el nicho	P1a	Indicación del vacío	Prototípica
	P1b	Agrega lo conocido	Infrecuente
	P2	Presentación de justificaciones positivas	
M3: Ocupar el nicho	P1	Anuncio descriptivo de la investigación	Prototípica
	P2	Presentación de preguntas de investigación, objetivos o hipótesis	
	P3	Clasificación de algunas definiciones	Infrecuente
	P4	Resumen de los métodos	Prototípica
	P5	Anuncio de los principales productos	Infrecuente
	P6	Establecimiento del valor de la investigación	Optativa
	P7	Delineado de la estructura [del trabajo]	Optativa frecuente

Figura 3. Reiteración de secuencia de pasos en MM1



Esta particularidad implica que la macro-movida *Introducir al lector en la investigación* (MM1) en el corpus tiene una progresión temática inadecuada, es decir, se instancia un mismo propósito comunicativo de manera reiterada, lo que es redundante, por tanto, innecesario. Esto se evidencia en la Figura 3. En ella, se presentan 63 filas correspondientes a los 63 TFG analizados y una serie de columnas en cada una de ellas, que representan los pasos que cada TFG utilizó en la macromovida 1. Como se puede apreciar, la cantidad de pasos varía entre cada trabajo, lo que es normal. Sin embargo, se destaca en verde una secuencia de dos pasos en particular, correspondiente a *Generalización del tópico con especificidad creciente* (MM1M1P1), seguido del paso *Indicación del vacío* (MM1M2P1a). El problema es que, en la mayoría de los casos, esa misma secuencia se repite en los mismos TFG, lo que se destaca en rojo.

La movida 2 busca establecer el área específica de trabajo o vacío. Para ello, se suelen indicar cuáles son las falencias o limitaciones de investigaciones anteriores o también puede sugerirse un área de interés que no ha sido abordada previamente (Venegas *et al.*, 2015).

Si bien en el corpus analizado el paso *Indicación del vacío* es prototípico, su identificación en el corpus no siempre es evidente, puesto que los textos suelen ser difusos y poco directos. La Tabla 3 presenta un ejemplo comparativo de dos TFG del corpus. La indicación del vacío en el primer texto es confusa, imprecisa y presenta divagaciones en la redacción, mientras que el segundo texto hace explícito el propósito comunicativo en un solo párrafo, por lo que la escritura es más directa, precisa y acotada. En la Tabla 3, los fragmentos en negrita corresponden a marcas léxicas que concretan el propósito de la movida retórica.

Tabla 3. Ejemplo comparativo movida 2

TFG 2018-03	TFG 2020-01
La interpretación es una actividad igual de antigua que la traducción y existe desde que el ser humano tiene uso de palabra, ya que se necesitaban intermediarios quienes facilitaran la comunicación entre pueblos (Valdivia, 1995). Estos intermediarios cumplen la función de decodificar el sentido que fue codificado, reformularlo en el idioma de llegada y entregar el mensaje a sus oyentes (Drallny, 2000). En el campo de la interpretación, se puede deslumbrar diversas problemáticas para el intérprete en formación, uno de los obstáculos más comunes dentro de un discurso son el uso de expresiones idiomáticas propias de un idioma nativo por parte del orador. En muchos de estos casos, las expresiones idiomáticas no tienen un equivalente directo en la lengua de llegada, por lo tanto, el estudiante o profesional de la interpretación debe utilizar su conocimiento lingüístico para poder entregar el mensaje de forma tal que la audiencia pueda comprender el discurso, ya que se espera que la respuesta sea la misma, o casi la misma, que la de los destinatarios del texto original, desde el punto de vista de la comunicación. (Valero Espí, 2009). Sin embargo, en algunos casos la aparición de este fenómeno propone más que una simple molestia al profesional, teniendo que recurrir a procesos complejos para lograr un resultado satisfactorio, tanto para la audiencia, como para el orgullo propio del intérprete. Uno de esos casos, es la aparición de expresiones idiomáticas en el ámbito de la industria de la lucha libre profesional (Professional wrestling o entretenimiento deportivo), en la cual existe una especie de "teatralidad" que implica que cada luchador crea un personaje propio con sus propias costumbres, acciones y expresiones orales. Esto expone un problema para el oyente que no ha estado familiarizado o en contacto con el rubro, haciendo que la presencia de personas que puedan interpretar a estos luchadores en otro idioma sea una necesidad para poder disfrutar de un segmento televisivo.	Como se mencionó anteriormente, los intérpretes deben estar presentes en una gran variedad de contextos. Estos pueden variar, desde una sala de emergencias, pasando por tribunales hasta una clínica de salud mental y con cada cliente existe el riesgo de exposición a alguna forma de material traumático o con contenido sensible (Mehus y Becher, 2015). No obstante, no se ha profundizado en los efectos en el producto de una interpretación simultánea que puedan afectar su calidad al ser el texto a interpretar un discurso con contenido sensible, especialmente, en intérpretes en formación. Asimismo, la mayoría de estos estudios se enfocan en el aspecto emotivo del lenguaje, más que en la calidad del producto de la interpretación (Bontempo y Napier, 2011; Hubscher-Davidson, 2013; Arancibia, Cárdenas, Díaz y Moya, 2016). De esta forma, es de suma importancia indagar al respecto para hacer que este tipo de problemáticas formen parte del proceso de aprendizaje y enseñanza de los intérpretes en formación de forma más enfática, para así evitar que existan faltas en la calidad de este tipo de interpretaciones en un contexto real, especialmente, en cuanto al contenido del discurso.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en el texto del TFG 2018-03, las marcas son poco efectivas, porque se utilizan de manera inadecuada. Por ejemplo, la relación adversativa (marca prototípica para indicar el vacío) se aplica a un contenido vago e impreciso; el uso de artículos indefinidos no especifica cuál es el aspecto particular en el que se enfocará la investigación. Por el contrario, en el fragmento de TFG 2020-01 se emplean enunciados más completos, que aluden directamente al vacío relevante para la investigación.

La identificación de una redacción confusa que no destaca claramente la indicación del vacío que se va a investigar resulta crítica si se toma en cuenta la competencia investigativa del perfil de egreso de los estudiantes. Esto sustenta decisiones didácticas relevantes para la SD de la presente investigación, ya que si se facilita una ejecución del TFG desde la perspectiva del género discursivo, abordar las pistas lexicogramaticales que concreten un propósito comunicativo es una *conditio sine qua non*.

En la tercera movida, P1 y P2 se presentan en ese orden progresivo, lo que responde a un planteamiento lógico que va desde la presentación del vacío que incita la pregunta de investigación hacia el planteamiento de los objetivos. A esto le sigue el *Resumen de los métodos* (P4). Si bien el *Delineado de la estructura* (P7) es optativo frecuente, según Venegas *et al.* (2016) este paso debiera ser prototípico, puesto que de esta manera se orienta la lectura del texto a partir de la organización de su estructura, lo que, además, evidencia la ocupación del territorio que se declara en la misma macromovida.

La Tabla 4 evidencia que en el TFG de Interpretación, de las cuatro movidas de la macromovida 2 (MM2), solo son prototípicas M1 y M2, lo que se distancia de la propuesta de Venegas *et al.* (2016). Así, la ausencia de los propósitos comunicativos de las movidas 3 y 4 configuran una MM2 poco robusta para un trabajo que abarque competencias investigativas, ya que no se evidencian en el texto capacidades

analíticas, de abstracción, síntesis y reflexión crítica, las que son parte del perfil de egreso (PUCV, 2022). Lo anterior permite cuestionar si los alumnos demuestran un dominio teórico-disciplinar en sus TFG, aspecto que no responde a las exigencias que debiera cumplir un licenciado.

La relevancia de este hallazgo incide en el diseño de una propuesta didáctica que realce una postura crítica en la escritura de esta macromovida. Para ello, se hace necesaria una resignificación del vacío investigativo a partir de la revisión conceptual y el estado del arte, tarea que conduciría a la justificación del tema escogido. Esto se alinea con una actitud crítica hacia la teoría, a través de la habilidad de la escritura, lo que cobra especial relevancia si se considera que un TFG, debido a su especificidad, debería apuntar al perfeccionamiento de la habilidad del estudiante a pensar de manera clara y racional, comprendiendo la conexión lógica entre las ideas (Bobăilă *et al.*, 2018), lo

Tabla 4. Modelo de análisis de la macromovida 2: Presentar investigaciones previas y antecedentes conceptuales

Movida	Pasos	Nombre	Prototipicidad
M1: Sintetizar información a presentar	P1	Presentación de la estructura o contenidos a tratar	Prototípica
	P2	Alusión a acciones o contenidos desarrollados en otro apartado	Inexistente en corpus
M2: Establecer territorio temático	P1	Estudio del estado actual del conocimiento y prácticas no investigadas	Prototípica
	P2	Afirmación de la centralidad del tema	Infrecuente
	P3	Investigaciones similares	
M3: Crear un nicho de investigación	P1	Contraargumentación	
	P2	Indicación del vacío	Optativa
	P3	Presentación argumentos confirmados	Infrecuente
	P4	Relevancia de los argumentos indagados	
	P5	Resumen de conocimientos para establecer posición	Optativa
M4: Ocupar el nicho a investigar	P1	Objetivo de la investigación, pregunta, hipótesis	Infrecuente
	P2	Postura crítica del marco teórico	Inexistente en corpus
	P3	Presentación del diseño de la investigación	Infrecuente
	P4	Interpretación de la terminología utilizada en la tesis	Optativa
	P5	Justificación del tema escogido	

que constituye las características propias del pensamiento crítico.

Se aprecia, en la Tabla 5, que en el TFG de Interpretación, de las cuatro movidas de la macromovida 3 (MM3), M2, M3 y M4 presentan pasos prototípicos. Se evidencia una marcada ausencia de pasos retóricos que instancien o concreten un sustento conceptual y crítico de los aspectos metodológicos del TFG.

Ambos pasos de la movida 1 en esta macromovida 3 fueron identificados en los TFG. Sin embargo, el cumplimiento del propósito de *Presentar información preparatoria* resulta engorroso, ya que gran parte del escrito en esta sección en particular proporciona detalles innecesarios para el TFG. Esto podría deberse a que los estudiantes buscan evidenciar el dominio teórico de enfoques metodológicos, lo que no se logra de manera efectiva, ya que mayoritariamente se proporcionan definiciones genéricas de la

investigación cualitativa o cuantitativa poco pertinentes para la audiencia de este género discursivo y menos pertinentes para el macropropósito de esta sección del TFG.

En cuanto a la movida 2, la secuenciación lógica de P1, P2 y P3 no es frecuente en el corpus. Sin embargo, si bien la progresión temática lógica de M2 es un aspecto no logrado en gran parte de los TFG, es posible reconocer que se encuentra en vías de desarrollo, ya que la presencia de los pasos retóricos de M2 es progresiva en los años de las tesis, es decir, en el 2016 hay una mayor ausencia de estos pasos que en los últimos ejemplares.

Los resultados de este análisis redireccionan la discusión al conocimiento metodológico a nivel de licenciatura. En el marco de la presente investigación, esto resulta significativo, puesto que el dominio de este conocimiento no solo aporta a la comprensión del proceso de

Tabla 5. Modelo de análisis de la macromovida 3: Exponer los procedimientos metodológicos

Movida	Pasos	Nombre	Prototipicidad
M1: Presentar información preparatoria	P1	Presentación de la estructura o contenidos a tratar	Optativa frecuente
	P2	Articulación entre marco teórico, problema de investigación y aspectos metodológicos	
M2: Presentar los aspectos metodológicos de la investigación	P1	Presentación del enfoque, alcance y diseño de la investigación	Infrecuente
	P2	Presentación de los objetivos	
	P3	Presentación de las preguntas de investigación	
	P4	Presentación de las hipótesis	
	P5	Explicación de aspectos metodológicos	Prototípica
M3: Delimitar el objeto de estudio	P1	Presentación de los sujetos o materiales	Infrecuente
	P2	Ubicación y características contextuales de la muestra	
	P3	Presentación del instrumento de estudio	Prototípica
M4: Especificar procedimientos	P1	Detalles de los procedimientos de recolección de datos	Infrecuente
	P2	Sustento conceptual de aspectos metodológicos	
	P3	Definición de variables	
	P4	Evaluación de procedimientos	
	P5	Justificación de metodología	

Tabla 6. Modelo de análisis de la macromovida 4: Dar cuenta de los resultados y su interpretación

Movida	Pasos	Nombre	Prototipicidad
M1: Presentar información preparatoria	P1	Presentación del apartado a través de un epígrafe	Infrecuente
	P2	Presentación de la estructura o contenidos a tratar	Optativa frecuente
M2: Reportar los resultados	P1	Presentación de los resultados	Prototípica
	P2	Presentación de ejemplos	Optativa
	P3	Referencia a anexos o descripción de su contenido	Infrecuente
M3: Interpretar resultados	P1	Interpretación de datos obtenidos	Optativa frecuente
	P2	Comparación de resultados con la literatura	Optativa
	P3	Evaluación de resultados y hallazgos	Infrecuente
	P4	Justificación de resultados y hallazgos	Optativa
M4: Evaluar el estudio	P1	Presentación de información preparatoria	Infrecuente
	P2	Valoración de la investigación	

investigación, sino que también posibilita el desarrollo de habilidades de análisis, aumenta la tolerancia frente a obstáculos, promueve el trabajo autónomo y en equipo, incide positivamente en la autoconfianza y mejora el perfil profesional de los egresados (Petrella y Jung, 2008; Wisker, 2018).

La Tabla 6 presenta la organización retórico-discursiva de la macromovida 4 (MM4). De acuerdo con el análisis del corpus, *Reportar los resultados* es la única movida que presenta pasos prototípicos, lo que resulta particular, por cuanto en Venegas *et al.* (2016), M1 y M3 son movidas altamente prototípicas. En el corpus, esta ausencia implica que en esta sección se descuida la orientación al lector, tanto para comenzar a leer los resultados como para comprender qué tan significativos son los hallazgos de la investigación realizada.

Si el MGTFG tiene por macropropósito evaluar y acreditar el conocimiento de los estudiantes y conducirlos a la obtención de un grado académico (Venegas, 2010), la baja prototipicidad de M3 (en la MM4) en los TFG de Interpretación es preocupante. Si bien se cumple con la *Presentación de los resultados*, no se profundiza en ellos. Sumado a esto, se reconoce una ausencia considerable de un diálogo crítico con la literatura especializada, lo que

sugiere una desconexión evidente con la macromovida 2 (*Presentar investigaciones previas y antecedentes conceptuales*).

Lo anterior es relevante en el diseño de la propuesta didáctica de la presente investigación, ya que los resultados formalizaron la necesidad de profundizar en un apartado de discusión independiente. Esta sección tiende a ser altamente desafiante para los autores de una investigación, especialmente si no se ha promovido el pensamiento crítico durante su formación académica, debido a la necesidad de establecer relaciones entre la literatura y los hallazgos reportados (Samraj, 2013).

La Tabla 7 evidencia que, en el TFG de Interpretación, las tres movidas de la macromovida 5 (MM5) son prototípicas, ya que se identificó al menos un paso retórico que instancia o concreta el propósito comunicativo de cada movida retórica. Este resultado coincide con el modelo establecido por Venegas *et al.* (2016).

A partir de los resultados, parece ser evidente que los propósitos comunicativos de las movidas retóricas de MM5 se cumplen satisfactoriamente. Además, se reconoce una mejora en la organización de la información pertinente para la sección a lo largo de los años que abarca el corpus.

Tabla 7. Modelo de análisis de la macromovida 5: Finalizar discursivamente la investigación

Movida	Pasos	Nombre	Prototipicidad
M1: Consolidar ocupación del nicho	P1	Presentación de estructura o contenidos a tratar	Infrecuente
	P2	Establecimientos de la relevancia del problema investigado	Optativa frecuente
	P3	Resignificación de hipótesis u objetivos en función de la investigación realizada	Infrecuente
	P4	Resumen general de la investigación	Prototípica
M2: Evaluar la investigación	P1	Indicación de fortalezas y limitaciones del estudio	Optativa
	P2	Evaluación de la metodología	
	P3	Resumen de los resultados propios	
	P4	Confrontación de los resultados obtenidos con otras investigaciones	
	P5	Resolución de las preguntas de investigación o contrastación de la hipótesis	
M3: Exponer las implicancias de los resultados y hallazgos	P1	Hipótesis de una explicación de los resultados	Prototípica
	P2	Presentación de una visión crítica de la investigación	
	P3	Identificación de los resultados y hallazgos clave para una futura investigación o aplicación	

Sin embargo, el análisis arrojó falencias en el cumplimiento del propósito comunicativo, asociadas al predominio de resúmenes de la investigación con detalles innecesarios para el apartado. Junto con esto, no hay una progresión lógica en la presentación de la información, es decir, se presenta una secuencia reiterada innecesaria de los pasos retóricos, similar a lo que ocurre en la MM1.

Además, existe una ausencia de visión crítica de la investigación, evidenciada en una evaluación insuficiente de la investigación en general y de la metodología en particular. La ausencia de una reflexión fundamentada en la experiencia investigativa podría sugerir que la MM5 del TFG de Interpretación carece de evidencia discursiva que permita identificar cómo se llevó a cabo el proceso investigativo, lo que contribuye a la conformación de la identidad del investigador.

4.2. Establecimiento del modelo retórico-discursivo del trabajo final de grado de Interpretación

Los resultados de la descripción anterior fundamentaron la definición del TFG de Interpretación.

A continuación, la Tabla 8 presenta el modelo de Venegas *et al.* (2016), adecuado para esta disciplina.

La adecuación del modelo para la disciplina de interpretación mantiene las cinco macromovidas del modelo de Venegas *et al.* (2016). Sin embargo, a partir del análisis, se realizaron tres tipos de modificaciones: cambio en el nombre de las movidas, modificación de pasos infrecuentes y no existentes en el corpus, y redistribución de pasos por movida retórica.

El primero de estos cambios se reconoce en la etiqueta de las movidas que hagan referencia al vacío investigativo. Esta decisión se fundamenta en la simplificación del concepto para el paso de la teoría a la práctica. La modificación de pasos retóricos se sustenta en la ausencia de marcas discursivas asociadas con el propósito comunicativo, por lo que los pasos infrecuentes o inexistentes fueron despejados en esta nueva propuesta. A partir de los resultados más críticos del análisis y con el fin de mejorar la progresión temática del TFG en general, se fusionaron y redistribuyeron pasos en MM2, MM4 y MM5.

Tabla 8. Modelo retórico-discursivo del TFG de Interpretación

Macromovida 1 Introducir al lector en la investigación	Macromovida 2 Presentar investigaciones previas y antecedentes conceptuales relevantes	Macromovida 3 Exponer los procedimientos metodológicos	Macromovida 4 Dar cuenta de los resultados y su interpretación en el contexto de la investigación	Macromovida 5 Finalizar discursivamente la investigación
Movida 1: Establecer el territorio Paso 1: Generalización del tópico con especificidad creciente	Movida 1: Sintetizar la información a presentar Paso 1: Presentación de la estructura o contenidos a tratar	Movida 1: Presentar la información preparatoria Paso 1: Presentación de la estructura o contenidos a tratar	Movida 1: Presentar la información preparatoria Paso 1: Presentación de la estructura o contenidos a tratar	Movida 1: Consolidar la ocupación del vacío Paso 1: Establecimiento de la relevancia del problema o tema investigado
Movida 2: Establecer el vacío Paso 1: Presentación de información conocida que evidencia el vacío Paso 2: Indicación del vacío	Movida 2: Establecer el territorio temático Paso 1: Revisión terminológica y conceptual Paso 2: Revisión de investigaciones similares	Movida 2: Presentar los aspectos metodológicos de la investigación Paso 1: Presentación del enfoque, alcance y diseño de la investigación Paso 2: Presentación de los objetivos Paso 3: Presentación de las preguntas de investigación Paso 4: Presentación de las hipótesis, si corresponde Paso 5: Justificación de la metodología	Movida 2: Reportar resultados Paso 1: Presentación de los resultados por medio de recursos verbales y multisemióticos Paso 2: Presentación de ejemplos Paso 3: Referencia a anexos o descripción de sus contenidos	Movida 2: Evaluar la investigación Paso 1: Resumen de los resultados propios Paso 2: Confrontación de los resultados obtenidos con otras investigaciones Paso 3: Evaluación de la metodología Paso 4: Indicación de fortalezas y limitaciones del estudio
Movida 3: Llenar el vacío Paso 1: Presentación de preguntas de investigación, hipótesis o objetivos Paso 2: Resumen de la metodología Paso 3: Establecimiento del valor de la investigación Paso 4: Delineado de la estructura del TFG	Movida 3: Delimitar el vacío de la investigación Paso 1: Indicación del vacío	Movida 3: Delimitar el objeto de estudio Paso 1: Presentación de los participantes Paso 2: Presentación o diseño de los materiales Paso 3: Presentación o diseño de los instrumentos	Movida 3: Interpretar resultados Paso 1: Interpretación de datos obtenidos Paso 2: Comparación de resultados con la literatura Paso 3: Justificación de resultados y hallazgos	Movida 3: Exponer las implicancias de los resultados y hallazgos Paso 1: Resolución de las preguntas de investigación o contrastación de la hipótesis Paso 2: Identificación de resultados y hallazgos clave para una futura investigación o aplicación
	Movida 4: Ocupar el vacío Paso 1: Justificación del tema escogido.	Movida 4: Especificar procedimientos Paso 1: Detalles de los procedimientos de recolección de datos Paso 2: Definición de variables Paso 3: Descripción de análisis de datos		

Fuente: Elaboración propia.

El modelo retórico discursivo del TFG de Interpretación presenta como fortaleza una simplificación terminológica y una oferta de pasos retóricos pertinentes para la disciplina. Además, promueve una progresión temática que facilita el tratamiento lógico y coherente de las diversas temáticas investigadas. Así, el modelo se constituye en una herramienta válida que sienta las bases para la SD de este TFG.

4.3. Elaboración de una secuencia didáctica para la escritura del TFG de Interpretación

El enfoque de la pedagogía basada en el género discursivo (véase Figura 1) propone que, inicialmente, se explore el contexto. Para ello, la presente investigación se enmarcó en el programa de formación de intérpretes de la PUCV y su TFG como medio acreditativo de la competencia investigativa declarada en el perfil de egreso del programa (PUCV, 2022). Tras la aplicación del modelo retórico discursivo de Venegas *et al.* (2016) a un total de 63 TFG de Interpretación, se estableció el modelo de este género para la comunidad. Finalmente, y siguiendo la metodología de la pedagogía basada en el género, este estudio confluye en la producción del TFG de Interpretación, lo que se traduce en la elaboración de una propuesta didáctica que articula aprendizajes esperados, los que responden, a su vez, a los propósitos comunicativos del modelo establecido.

A partir de lo anterior, la escritura del MGTFG de Interpretación se adscribe al enfoque de la escritura como proceso (Marinkovich, 2002), ya que se consideran no solo el producto escrito, sino también los momentos previos que conducen a él, llevados a cabo de forma iterativa y flexible.

Esta propuesta es de naturaleza práctica y concibe la escritura como un proceso sociodiscursivo, en el cual el sujeto se enfrenta a una tarea compuesta por una serie de momentos, con el fin de realizarla de manera exitosa en una comunidad determinada (Venegas *et al.*, 2015).

Estos momentos configuran una SD basada en módulos, diseñada a partir del modelo del TFG de Interpretación y las competencias a desarrollar según el perfil de egreso del programa en el que están inmersos los estudiantes.

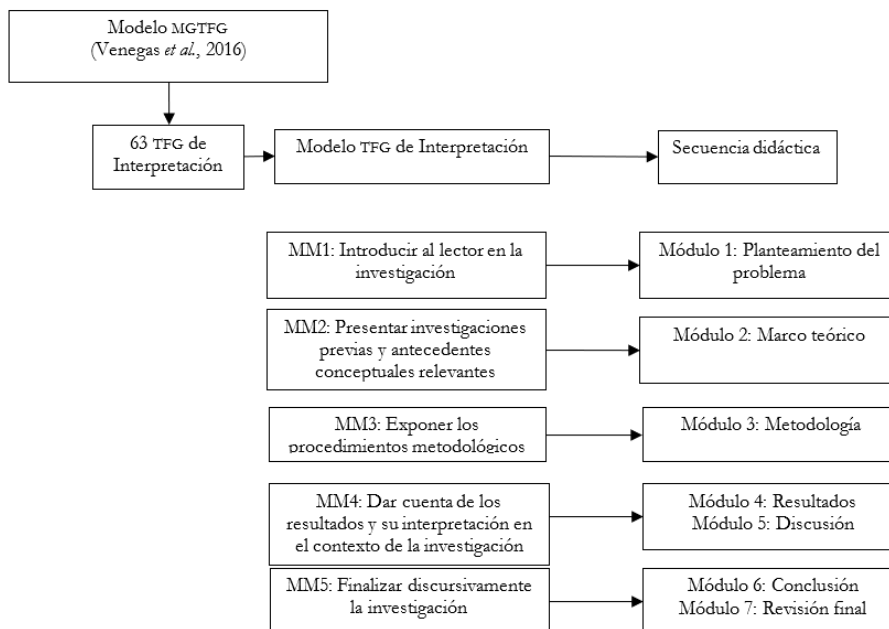
Vale destacar que la SD se fundamenta no en la entrega expositiva de contenido, sino en la interacción entre estudiantes y tutores/docentes/profesores, además del dominio del conocimiento disciplinar. Esto promueve la autonomía de los alumnos y posibilita al docente ser guía de aprendizaje y no un transmisor de conocimientos (Neira y Ferreira, 2011).

Asimismo, la propuesta integra los momentos de *planificación*, *textualización* y *revisión* aplicadas al TFG, que son parte de la propuesta de Venegas *et al.* (2015). Durante el proceso, las acciones se someten constantemente a monitoreo, lo que fomenta la revisión activa y crítica de la escritura, por parte del estudiante en conjunto con su supervisor. Esto redirige la atención al mismo aprendiz, quien podrá dar cuenta, por medio de la escritura de su TFG, de la transformación del conocimiento disciplinar, habilidad que ha desarrollado a lo largo de su formación. Esto se constituye no solo como un proceso personal, sino que también en una acción de desarrollo individual inmersa en una comunidad discursiva.

Del mismo modo, se pone en práctica la búsqueda documental y la gestión de bases bibliográficas, por lo que se espera que el estudiante sea capaz de expresarse por escrito, respetando las principales normas de la escritura científica en el ámbito de la interpretación, y de reconocer las claves de la comunicación escrita como herramienta para la interacción académica y profesional, así como para la construcción y divulgación del conocimiento científico en el área.

En la Figura 4, se presentan los módulos que conforman la SD. De acuerdo con el programa de formación de intérpretes de la PUCV, esta propuesta se puede desarrollar en los

Figura 4. Relación entre procedimiento de análisis y secuencia didáctica.



dos últimos semestres del programa, específicamente en las asignaturas de “Seminario de graduación” y “Taller de titulación”. Cada uno de estos cursos se desarrolla, habitualmente, en un período de 16 semanas.

Es importante señalar que la propuesta didáctica se puede extrapolar a otros programas de formación de intérpretes que conduzcan al grado de licenciado, siempre y cuando esto sea en su ciclo final, debido al carácter acreditativo y evaluativo del TFG.

Cada módulo de la SD se fundamenta en los macropropósitos del TFG de Interpretación. De esta manera, los aprendizajes esperados de cada módulo tributan al propósito general de las macromovidas de este TFG, las que fueron identificadas en el análisis del corpus de 63 TFG. Lo anterior se enriquece con aspectos de la metodología de investigación, como la introducción a la escritura académica y la indagación en fuentes bibliográficas.

La secuencia sigue una metodología de clase expositiva-dialógica, con apoyo de estrategias audiovisuales y talleres prácticos de

microsimulación, microrredacción y microanálisis. Además, se realizan talleres de lectura, escritura y revisión colectiva, revisión entre pares, bitácora de TFG y exploración de géneros, junto con mesas redondas sobre el proceso de escritura, para motivación y autorregulación.

Los estudiantes pueden ser evaluados a través de la sumatoria de los avances que entreguen en cada módulo, con un instrumento que describa su desempeño a nivel individual a partir de los trabajos requeridos, las actividades realizadas en las sesiones y el compromiso con su proceso de aprendizaje.

Dado que cada módulo tributa a los macropropósitos del TFG de Interpretación, se sugiere que las evaluaciones se concentren en el cumplimiento de los propósitos comunicativos del género discursivo. En el Anexo, se presenta la SD de los siete módulos.

5. Conclusiones

Los programas de formación de intérpretes, pese a su orientación profesionalizante, exigen un trabajo académico que confiere al

estudiante el grado de licenciado. Esta paradoja revela un problema muy poco abordado en la literatura y que es de vital importancia, puesto que se espera el alcance de habilidades investigativas (como la escritura académica) en estudiantes de interpretación. La formación de investigadores noveles sostiene el desarrollo de la disciplina, por lo que abordar la elaboración de TFG imprime una urgencia didáctico-pedagógica en los distintos planes de estudio.

La presente investigación rescata esta problemática a través de la metodología basada en el género discursivo. El diseño consideró el análisis de un corpus de 63 TFG de Interpretación que posibilitó establecer el modelo del TFG en la comunidad discursiva. A partir de esto y siguiendo las orientaciones del enfoque pedagógico ya mencionado, se elaboró una SD que asegura la producción del género.

El valor de esta investigación radica en el uso de esta metodología que respeta, de manera integral y orgánica, las características del contexto, por ejemplo, en la consideración de su perfil de egreso, su currículo y corpus. Así, no se impone un modelo ni tampoco una receta de pasos que lleven a su producción; por el contrario, el modelo emerge desde la comunidad y la SD se construye a partir de él.

El carácter interdisciplinario de esta investigación recoge de la lingüística y de la pedagogía fundamentos teóricos y didácticos esenciales para la formación de intérpretes.

Los hallazgos de esta investigación, en concreto el modelo retórico-discursivo de interpretación y su SD, corresponden a resultados inexistentes en la literatura especializada de la disciplina. El valor específico de este aporte tiene implicancias trascendentales en la didáctica de los dos últimos cursos del programa de interpretación de la PUCV, ya que orienta a los docentes/guías/profesores en el acompañamiento efectivo durante el proceso de elaboración del TFG, evitando que puedan surgir

situaciones que retrasen a los estudiantes en el término de sus programas. Además, a los estudiantes les da una ruta clara que pueden seguir y autoevaluar, mediante el cumplimiento de los propósitos comunicativos del TFG, lo que es posible gracias al modelo retórico-discursivo establecido en la presente investigación.

La proyección más evidente de este trabajo es evaluar la aplicación de la SD. Dicha evaluación debe recoger las apreciaciones de estudiantes y docentes, ya que el paradigma del siglo XXI no contempla la unidireccionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bain, 2004; Wegerif, 2007).

Una segunda proyección relevante se asocia con una revisión actualizada y en profundidad de las asignaturas claves que tributan al desarrollo de habilidades de escritura. Esta tarea podría contribuir a verificar que el trabajo de los estudiantes esté orientado a una progresión sostenible en el alcance de competencias investigativas que se evidencian en su escritura académica en la instancia del TFG.

Finalmente, se sugiere extrapolar la SD a programas afines, como traducción. Esto tiene como propósito enriquecer los estudios de traducción e interpretación.

Sin duda, la relevancia de la escritura académica se ve reforzada con esta propuesta, lo que permite enriquecer la reflexión en torno a lo significativo que resulta aprender, construir, transformar y desarrollar conocimiento por medio de esta tecnología en la educación superior (Navarro, 2021). Independiente de la disciplina, quienes facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad deben ir más allá de la alfabetización académica inicial. El desarrollo transversal de habilidades orientadas a una escritura funcional basada en propósitos comunicativos facilita la comunicación escrita de un género importante como el TFG. Así, la escritura académica no sería un obstáculo en el proceso final de un

programa de estudio, especialmente en programas de corte profesionalizante como el de interpretación.

Referencias

- Ahmed, A., Watterson, C., Lundqvist, K. y Ferreira, J. (2021). Online student supervision: A reflective study on lessons and challenges. *2021 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-7. <https://doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637211>
- Aleskerov, F. (2009). How to prepare and write PhD and MS thesis. *Automation and Remote Control*, 70(11), 1928-1938. <https://doi.org/10.1134/S0005117909110186>
- Araya-Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la educación superior. *Revista Educación*, 38(1), 69-84. <https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14378>
- Bain, K. (2004). *What best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baixauli-Olmos, L. (2017). Ethics codes as tools for change in public service interpreting: Symbolic, social and cultural dimensions. *The Journal of Specialised Translation*, 28(8), 250-272. https://jostrans.org/issue28/art_baixauli.pdf
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bartłomiejczyk, M. (2007). Interpreting quality as perceived by trainee interpreters. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 247-267. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798760>
- Bassnett, S. y Johnston, D. (2019). The outward turn in translation studies. *The Translator*, 25(3), 181-188. <https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1701228>
- Bawarshi, A. y Reiff, M. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.
- Bedolla, R., Miranda, A., Sánchez, O. y Bedolla, J. J. (2019). Análisis comparativo de la implementación de la educación ambiental en programas de licenciatura de tres universidades. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.556>
- Bernardini, S., Ferraresi, A., Russo, M., Collard, C. y Defrancq, B. (2018). Building interpreting and intermodal corpora: A how to for a formidable task. En M. Russo, C. Bendazzoli y B. Defrancq (Eds.), *Making way in corpus-based interpreting studies. New Frontiers in Translation Studies*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6199-8_2
- Biel, L. (2018). Genre analysis and translation. En K. Malmkjær (Ed.), *The Routledge handbook of translation studies and linguistics* (Vol. 1, pp. 151-164). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315692845-11>
- Bobăilă, I., Mihăescu, M. y Pelea, A. (2018). The graduation paper in translation studies: Nuances of critical thinking. *Ensligh Studies at NBU*, 4(2), 86-100. <https://doi.org/10.33919/esnbu.18.2.1>
- Boyd, M. y Monacelli, C. (2010). Politics, (con) text and genre: Applying CDA and DHA to interpreter training. *The Interpreters' Newsletter*, (15), 51-70. <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/4749/1/BoydMonacelliIN15.pdf>
- Boyd, M. y Monacelli, C. (2012). Genre in/exclusion and recontextualization: Interpreting at the Italian Ministry of Defence. En C. J. Kellert Bidoli (Ed.), *Interpreting across genres. Multiple research perspectives* (Vol. 1, pp. 182-200). <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/7369>
- Calvo, E. (2011). Translation and/or translator skills as organizing principles for curriculum development practices. *The Journal of Specialised Translation*, 16, 5-25. https://jostrans.org/issue16/art_calvo.pdf
- Calvo, E. (2015). Scaffolding translation skills through situated training approaches: Progressive and reflective methods. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(3), 306-322. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1103107>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cheng, F. (2021). Exploring students' perceptions and attitudes towards genre-based pedagogy developed in persuasive writing teaching: The systemic functional linguistics perspective. *Arab World English Journal*, 12(4), 243-258. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no4.17>
- Colás, M., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Da Vinci.
- Conde, T. (2014). Traducción, géneros textuales y enfoques cognitivos. *Hermēneus*, (16), 85-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4918307>
- Derounian, J. (2011). Shall we dance? The importance of staff-student relationships to the pursuit of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 91-100. <https://doi.org/10.1177/1469787411402437>
- Diasti, K. y Mbato, C. (2020). Exploring undergraduate students' motivation-regulation strategies in thesis writing. *Language Circle. Journal of Language and Literature*, 14(2), 176-183. <https://doi.org/10.15294/lc.v14i2.23450>
- Díaz-Galaz, S. (2017). Formación de intérpretes e investigación en interpretación en Chile: desafíos y oportunidades para el desarrollo de los estudios de interpretación. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 10(2), 46-73. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v10n2a02>
- Díaz-Galaz, S. (2020). Listening and comprehension in interpreting. Questions that remain open. *Translation and Interpreting Studies*, 15(2), 304-323. <https://doi.org/10.1075/tis.20074.dia>
- Díaz-Galaz, S. y Torres, A. (2019). Comprehension in interpreting and translation: Testing the phonological interference hypothesis. *Perspectives*, 27(4), 622-638. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1569699>
- Fantinuoli, C. (Ed.). (2018). *Interpreting and technology*. Language Science Press.
- Frith, H. (2020). Undergraduate supervision, teaching dilemmas and dilemmatic spaces. *Psychology Teaching Review*, 26(1), 6-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257778.pdf>
- García, I. (2009). *Divulgación médica y traducción: el género Información para pacientes*. Peter Lang.
- Gile, D. (2009). Interpreting studies: A critical view from within. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (1), 135-155. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2009.1.6>
- González Barajas, M. T., Kaplan Navarro, J. C., Reyes Osua, G. y Reyes Osua, M. A. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades*, (46), 27-33. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>
- González-Davies, M. y Enríquez, V. (2016). Situated learning in translator and interpreter training: Bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154339>
- Huan, E., Wem, J., Bili, D., Fernandez, S. y Kian, L. (2021). Grammatical error in writing undergraduate thesis proposal: A study case on the last semester students of English Study Program of Nusa Cendana University in the academic year 2020-2021. *AJES-Academic Journal of Educational Sciences*, 5(2), 39-45. <https://ejournal.undana.ac.id/index.php/AJES/article/view/5931>
- Hubscher-Davidson, S. (2018). Do translation professionals need to tolerate ambiguity to be successful? A study of the links between tolerance of ambiguity, emotional intelligence and job satisfaction. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (Eds.), *Innovation and expansion in translation process research. American translators association scholarly monograph series* (18.ª ed, pp. 77-103). John Benjamins.
- Hubscher-Davidson, S. y Borodo, M. (Ed.). (2012). *Global trends in translator and interpreter training: Mediation and culture*. Bloomsbury.
- Hurtado, A. (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>

- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Indrian, R. D., y Ardi, P. (2019). Rhetorical structures of English-major undergraduate thesis introduction chapters. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 4(2), 195-214. <https://doi.org/10.21462/ijefl.v4i2.166>
- Kelly, D. (2008). Training the trainers: Towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. *TTR: Traduction, Terminologie, Redaction*, 21(1), 99-125. <https://doi.org/10.7202/029688ar>
- Krystallidou, D., Remael, A., De Boe, E., Hendrickx, K., Tsakitzidis, G., Van de Geuchte, S. y Pype, P. (2018). Investigating empathy in interpreter-mediated simulated consultations: An explorative study. *Patient Education and Counseling*, 101(1), 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.07.022>
- Laviosa, S. y Kanglong, L. (2021). The pervasiveness of corpora in translation studies. *Translation Quarterly*, 1(1), 5-20. https://www.researchgate.net/publication/357339373_The_Pervasiveness_of_Corpora_in_Translation_Studies
- Lee, J. (2008). Rating scales for interpreting performance assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(2), 165-185. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798772>
- Lee, S.-B. (2015). Developing an analytic scale for assessing undergraduate students' consecutive interpreting performances. *Interpreting*, 17(2), 226-254. <https://doi.org/10.1075/intp.17.2.04lee>
- Lin, W. (2017). On the strategies of graduation thesis writing teaching of translation major undergraduates based on eco-translatology. *English Language Teaching*, 10(8), 63-68. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n8p63>
- Lo, YY. y Jeong, H. (2018). Impact of genre-based pedagogy on students' academic literacy development in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguistics and Education*, 47, 36-46. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.001>
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>
- Martin, J. (2015). One of three traditions: Genre, functional linguistics, and the "Sydney School". En N. Artemeva y A. Freedman (Eds.). *Genre studies around the globe. Beyond the three traditions* (Vol. 1, pp. 31-79). Inkshed Publications.
- Martínez-Roget, F., Freire Esparís, P. y Vázquez-Rozas, E. (2020). University student satisfaction and skill acquisition: Evidence from the undergraduate dissertation. *Education Sciences*, 10(2) 29. <https://doi.org/10.3390/educsci10020029>
- Mellinger, C. y Hanson, T. (2019). Meta-analyses of simultaneous interpreting and working memory. *Interpreting*, 21(2), 165-195. <https://doi.org/10.1075/intp.00026.mel>
- Molnár, O. (2019). Genre analysis in the translation studies paradigm today. *CLINA Revista Interdisciplinaria de Traducción Interpretación y Comunicación Intercultural*, 5(2), 37-62. <https://doi.org/10.14201/clina2019523764>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-59. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=led>
- Neira, A., y Ferreira, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y lingüística*, (24), 143-159. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112011000200008>
- Orlando, M. (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>
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (Vol. 1, pp. 17-38).

- Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://doi.org/10.35956/v.15.n2.2015.p.179-200>
- Parodi, G. (2010). *Lingüística de corpus. De la teoría a la empiria*. Editorial Iberoamericana-Veruert.
- Parodi, G., Julio, C. y Vásquez, L. (2015). Los géneros del Corpus PUCV-UCSC-2013 del discurso académico de la economía: el caso del Informe de Política Monetaria. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 15(2), 179-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5958949>
- Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R. y Gutiérrez, R. (2008). Géneros del discurso en el Corpus Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-2006: criterios, definiciones y ejemplos. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (Vol. 1, pp. 39-74). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pavez-Gamboa, P., Urra, A. y Carvajal, C. (2019). Las experiencias profesionales de los estudiantes de interpretación como fuente de mejora en los programas de formación de intérpretes en Chile. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(1), 230-249. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v12n1a09>
- Pavez, P. (2021). Dialogic education in the interpreting classroom: Action research for developing simultaneous interpreting quality assessment tools. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(3), 360-377. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1906078>
- Petrella, J. y Jung, A. (2008). Undergraduate Research: Importance, Benefits and Challenges. *International Journal of Exercise Science*, 1(3), 91-95. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4739295/>
- Pöschhacker, F. (Ed). (2015). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678467>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). (2022, julio 14). *Interpretación Inglés-Español*. <https://www.pucv.cl/pucv/pregrado/interpretacion-ingles-espanol>
- Rand, J. (2016). Researching undergraduate social science research. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 773-789. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183621>
- Reguant, M., Martínez-Olmo, F. y Contreras-Higuera, W. E. (2018). Supervisors' perceptions of research competencies in the final-year project. *Educational Research*, 60(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1423891>
- Roberts, L. D. y Seaman, K. (2018). Student's experiences of undergraduate dissertation supervision. *Frontiers in Education*, 3, 109. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00109>
- Rojas, I., Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(1), 224-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Samraj, B. (2013). Form and function of citations in discussion sections of master's theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 299-310. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.09.001>
- Sandrelli, A., Bendazzoli, C. y Russo, M. (2010). The European Parliament Interpreting Corpus (EPIC): Methodological issues and preliminary results on lexical patterns in si. *International Journal of Translation*, 22(1-2), 165-203. <https://cris.unibo.it/handle/11585/81656>
- Setton, R. (2011). Corpus-based Interpreting Studies (CIS): Overview and prospects. En A. Kruger, K. Wallmach y J. Munday (Eds.), *Corpus-Based translation studies. Research and applications* (Vol. 1, pp. 33-75). Continuum.
- Setton, R. y Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting, a trainer's guide*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.121>
- Shlesinger, M. (1998). Corpus-based interpreting studies as an offshoot of corpus-based translation studies. *Meta*, 43(4), 486-493. <https://doi.org/10.7202/004136ar>
- Stepanova, M. y Troitsky, D. (2021, junio 8). Graduation projects for translation students: Academic traditions vs. industry needs. *SSRN*. <https://ssrn.com/abstract=3862843>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
- Taboada, M. (2012). Los géneros: una perspectiva sistémico-funcional. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 45-68). <https://doi.org/10.31819/9783954870653-003>
- Tamola, D. (2005). La tesina de licenciatura. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (Vol. 1, pp. 235-265). Comunicarte.
- Tapia-Ladino, M., Correa, R. y Arancibia, B. (2018). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, (50), 175-192. <https://lenguas-modernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49257/51723>
- Tebble, H. (1999). The tenor of consultant physicians: Implications for medical interpreting. *The Translator*, 5(2), 179-200. <https://doi.org/10.1080/13556509.1999.10799040>
- Tebble, H. (2014). A genre-based approach to teaching dialogue interpreting: The medical consultation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), 418-436. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2014.972651>
- Tolosa-Igualada, M. (2018). De la “pedagogía del ejemplo” a la “pedagogía basada en la observación crítica” en la formación de intérpretes de conferencia”. En P. Valero, A. Cuadrado y P. Carrión (Eds.), *Nuevas tendencias en traducción: fraseología, interpretación, TAV y sus didácticas* (pp. 377-401). Peter Lang.
- Venegas, R. (2010). Proyecto FONDECYT número 1101039. Caracterización del macrogénero trabajo final de grado en licenciatura y magíster: desde los patrones léxicogramaticales y retórico-estructurales al andamiaje de la escritura académica. <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/203893/1101039.pdf?sequence=1>
- Venegas, R. (2014). Proyecto FONDECYT número 1140967. Hacia un modelo de análisis semiautomatizado de la organización retórico-discursiva de los trabajos finales de grado de licenciatura en ciencias y humanidades. <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/220204/1140967.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Venegas, R., Núñez, M., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. https://www.researchgate.net/publication/313987914_ESCRIBIR_DESDE_LA_PEDAGOGIA_DEL_GENERO_Guias_para_Escribir_el_Trabajo_Final_de_Grado_en_Licenciatura
- Venegas, R., Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49, pp. 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-71142-3>
- Wisker, G. (2018). *The undergraduate research handbook*. Macmillan International Higher Education.
- Xiao, K. y Halverson, S. (2021). Cognitive Translation and Interpreting Studies (CTIS). Emerging trends in epistemology and methodology. *Cognitive Linguistic Studies*, 8(2), 235-250. <https://doi.org/10.1075/cogls.00077.int>
- Yu, D. (2020). A genre approach to the translation of political speeches based on a Chinese-Italian-English trilingual parallel corpus. *SAGE Open*, 2020, 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244020933607>
- Zwischenberger, C. (2015). Simultaneous conference interpreting and a supernorm that governs it all. *Meta*, 60(1), 90-111. <https://doi.org/10.7202/1032401ar>
- Zwischenberger, C. (2019). From inward to outward: The need for translation studies to become outward-going, *The Translator*, 25(3), 256-268. <https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1654060>

Anexo. Secuencia didáctica

Módulo 1: Planteamiento del problema		
Este módulo tiene por objetivo introducir a los estudiantes a las características de la escritura académica y a la delimitación de la problemática		
Eje 1: introducción a la escritura académica		
Aprendizajes esperados • Conoce los rasgos constitutivos de la estructura de los géneros científicos académicos y evaluativos • Identifica y analiza las características del discurso científico aplicado al área de la interpretación • Analiza las dimensiones implicadas en el proceso de escritura de un TFG	Contenidos • Introducción a la comunicación científica • Aproximación práctica a la comunicación científica escrita en la interpretación • El proceso de escritura de un TFG • Estructura retórico-discursiva de un TFG	Actividades • Socializar la experiencia de los estudiantes con la producción escrita de textos académicos • Reconocer qué géneros han leído o creado en el ámbito académico de la interpretación • Analizar MGTFG prototípicos del ámbito disciplinar, con el fin de reconocer sus características estructurales y funcionales
Eje 2: Establecimiento de la problemática		
Aprendizajes esperados • Conoce las funciones retórico-discursivas del planteamiento del problema • Identifica las movidas retóricas principales del planteamiento del problema • Identifica, fundamenta y desarrolla su problemática, delimitando su pregunta, objetivos, alcance y aproximación a la investigación	Contenidos • TFG en interpretación: propósito comunicativo, tema y estructura • TFG en interpretación • Funciones de la problemática de un TFG de Interpretación • Preguntas, objetivos, alcance y aproximación en un TFG de Interpretación • Rasgos léxico-gramaticales y movidas retóricas del planteamiento del problema	Actividades • Conocer los tipos de TFG que se realizan en su disciplina • Responder preguntas sobre el género TFG y el propósito de su realización • Identificar rasgos léxico-gramaticales en ejemplos de problemáticas • Establecer el objetivo, alcance y aproximación de su investigación • Redactar el planteamiento del problema de su TFG, cumpliendo con las movidas retóricas correspondientes • Responder bitácora de TFG
Evaluación módulo 1	Supervisor evalúa entrega de texto correspondiente al establecimiento de su problemática, de acuerdo con la consecución de las movidas retóricas correspondientes, como también según el dominio del contenido disciplinar y el compromiso con su proceso de aprendizaje	
MGTFG: Macrogénero trabajo final de grado; TFG: Trabajo final de grado.		

Módulo 2: Marco teórico		
Este módulo tiene por objetivo elaborar el marco teórico del TFG de Interpretación. Para ello, se aplican procedimientos de indagación bibliográfica y definición conceptual, que permiten delimitar el estudio.		
Eje 1: Indagación bibliográfica		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Identifica diversas fuentes de información - Identifica el rol que cumplen las citas y las referencias bibliográficas - Organiza el material bibliográfico a utilizar en su TFG	- Tipos de fuentes bibliográficas - Formas de citar un texto - Importancia de las referencias bibliográficas	- Leer diversas fuentes de información de temas relacionados con su TFG - Organizar las fuentes de información
Eje 2: Presentación antecedentes conceptuales		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Identifica la organización retórico-funcional de la macromovida "Presentar antecedentes conceptuales relevantes del TFG de Interpretación" - Elabora, fundamenta y delimita el apartado escrito de revisión terminológica y conceptual del marco teórico de su TFG	- Movida retórica: presentación de antecedentes conceptuales - Rasgos léxico-gramaticales de esta movida	- Leer artículos de investigación científica en interpretación que desarrollan este tipo de movida retórica, con el fin de identificarlas - Organizar las ideas del apartado teórico de su TFG - Redacción de sus antecedentes conceptuales, con las movidas retóricas correspondientes - Responder bitácora de TFG
Eje 3: Presentación del estado del arte		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Identifica la organización retórico-funcional de la movida retórica "Presentar investigaciones previas relevantes del TFG de Interpretación" - Elabora, fundamenta y delimita el apartado escrito del estado del arte del marco teórico del TFG de Interpretación	- Movida retórica: presentación de investigaciones previas - Rasgos léxico-gramaticales de esta movida	- Leer artículos de investigación científica en interpretación que desarrollan este tipo de movida retórica, con el fin de identificarlas - Organizar las ideas de su estado del arte - Redacción de su estado del arte, cumpliendo con las movidas retóricas correspondientes
Evaluación módulo 2	Supervisor evalúa entrega de texto correspondiente al marco teórico, de acuerdo con la consecución de las movidas retóricas correspondientes, como también según el dominio del contenido disciplinar y el compromiso con su proceso de aprendizaje	
TFG: Trabajo final de grado.		

Módulo 3: Metodología		
El objetivo de este módulo es definir y fundamentar los procedimientos metodológicos del TFG de Interpretación		
Eje 1: Exposición de aspectos metodológicos		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Identifica la organización retórico-funcional de la macromovida "Exponer procedimientos metodológicos del TFG de Interpretación" - Elabora, fundamenta y delimita el apartado escrito de la metodología de su TFG	- Metodologías de investigación en estudios de interpretación - Macromovida: exponer procedimientos metodológicos del TFG de Interpretación - Rasgos léxico-gramaticales de esta macromovida	- Leer artículos de investigación científica en interpretación que desarrollan este tipo de macromovida, con el fin de identificarla - Organizar y delimitar el objeto de estudio de su investigación - Identificar, diseñar y validar instrumentos de recogida de información, en caso de ser necesario - Especificar pasos procedimentales de su investigación - Elaborar el apartado escrito de la macromovida "Exponer los procedimientos metodológicos" - Responder bitácora del TFG
Evaluación módulo 3	Supervisor evalúa entrega de texto correspondiente a la metodología, de acuerdo con la consecución de las movidas retóricas correspondientes, como también según el dominio del contenido disciplinar-metodológico y el compromiso con su proceso de aprendizaje	
TFG: Trabajo final de grado.		

Módulo 4: Resultados		
El objetivo de este módulo se orienta a la presentación de los resultados a través de recursos verbales y multisemióticos		
Eje 1: Presentación de los resultados de la investigación		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
• Identifica la organización retórico-funcional de la movida retórica “Presentar resultados de la investigación” • Elabora el apartado escrito de la presentación de sus resultados, por medio de recursos verbales y multisemióticos	• Movida retórica: presentación de los resultados de la investigación del TFG • Rasgos léxico-gramaticales de esta movida	• Leer artículos de investigación científica en interpretación que desarrollan este tipo de movida, con el fin de identificarla • Organizar los resultados que emergieron tras la investigación • Elaborar el apartado escrito de esta movida, a través de recursos verbales y multisemióticos • Presentar resultados de la investigación • Responder bitácora del TFG
Evaluación módulo 4	Supervisor evalúa entrega de texto correspondiente a la presentación de los resultados de la investigación, de acuerdo con la consecución de las movidas retóricas correspondientes, como también según el dominio del contenido disciplinar-metodológico y el compromiso con su proceso de aprendizaje	
TFG: Trabajo final de grado.		

Módulo 5: Discusión		
En este módulo, los objetivos son interpretar y discutir los resultados obtenidos a la luz de la revisión de la literatura especializada		
Eje 1: Interpretación de los datos obtenidos		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Interpreta los resultados obtenidos en el contexto de la investigación del TFG en interpretación - Identifica la organización retórico-funcional de la movida "Interpretar los resultados"	- Movida retórica: interpretar los resultados en el contexto de la investigación del TFG de Interpretación - Rasgos léxico-gramaticales de esta movida	- Leer artículos de investigación científica en interpretación que desarrollan este tipo de movida, con el fin de identificarla - Elaborar el apartado escrito de esta movida, considerando sus rasgos léxico-gramaticales
Eje 2: Comparación de los resultados con la literatura		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Compara sus resultados con la literatura especializada - Identifica la organización retórico-funcional de la movida retórica "Comparar los resultados obtenidos con la literatura"	- Movida retórica: comparar los resultados obtenidos con la literatura - Rasgos léxico-gramaticales de esta movida	- Leer artículos de investigación científica en interpretación que desarrollan este tipo de movida retórica, con el fin de identificarlas - Elaborar el apartado escrito de esta movida, considerando sus rasgos léxico-gramaticales
Eje 3: Evaluación de los resultados y hallazgos		
Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Evalúa sus resultados y hallazgos - Identifica la organización retórico-funcional de la movida retórica "Evaluar los resultados y hallazgos de la investigación" - Elabora el apartado escrito de la discusión de su TFG	- Movida retórica: evaluar resultados y hallazgos de la investigación - Rasgos léxico-gramaticales de esta movida	- Leer artículos de investigación científica en interpretación que desarrollan este tipo de movida retórica, con el fin de identificarlas - Elaborar el apartado escrito de esta movida, tomando en cuenta sus rasgos léxico-gramaticales - Redacción del aparto escrito de la discusión de su TFG, considerando las movidas retóricas correspondientes - Responder bitácora de TFG
Evaluación Módulo 5	Supervisor evalúa entrega de texto correspondiente a la discusión, de acuerdo con la consecución de las movidas retóricas correspondientes, como también según el dominio del contenido disciplinar y el compromiso con su proceso de aprendizaje	
TFG: Trabajo final de grado.		

Módulo 6: Conclusión

Este módulo tiene por objetivo cerrar discursivamente la investigación.

Eje 1: Finalización discursiva del TFG

Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Identifica la organización retórico-funcional de la macromovida "Finalizar discursivamente la investigación del TFG de Interpretación" - Elabora el apartado escrito de la macromovida	- Macromovida: finalizar discursivamente la investigación del TFG de Interpretación - Rasgos léxico-gramaticales de esta macromovida	- Leer artículos de investigación científica en interpretación que desarrollan este tipo de macromovida, con el fin de identificarla - Organizar las principales conclusiones del estudio - Elaborar el apartado escrito de la macromovida - Finalizar discursivamente la investigación - Responder bitácora del TFG
Evaluación Módulo 6	Supervisor evalúa entrega de texto correspondiente a la conclusión, de acuerdo con la consecución de las movidas retóricas correspondientes, como también según el dominio del contenido disciplinar-metodológico y el compromiso con su proceso de aprendizaje	

TFG: Trabajo final de grado.

Módulo 7: Revisión final

En este módulo, se articulan la producción escrita y la evaluación del proceso; por lo tanto, los textos elaborados deben responder, en su conjunto, a los propósitos comunicativos del TFG de Interpretación establecidos en el modelo retórico discursivo.

Eje 1: Revisión final del TFG de Interpretación

Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Identifica aspectos centrales de un TFG de Interpretación - Revisa, corrige, completa y construye la versión escrita final del TFG de Interpretación	Pautas de evaluación del TFG de Interpretación	- Revisar, corregir y completar los apartados del TFG de Interpretación, en cuanto a tema, audiencia, propósito, organización de la información, movidas retóricas, rasgos léxico gramaticales y aspectos formales - Elaborar versión escrita definitiva del TFG

Eje 2: Reflexión y evaluación del proceso

Aprendizajes esperados	Contenidos	Actividades
- Reflexiona acerca del proceso llevado a cabo en la elaboración del TFG de Interpretación - Evalúa su proceso	Pautas de evaluación del TFG de Interpretación	- Responder bitácora del TFG - Completar pauta de autoevaluación
Evaluación módulo 7	Supervisor evalúa entrega final del TFG de acuerdo con la consecución de las movidas retóricas correspondientes, como también según el dominio del contenido disciplinar-metodológico y el compromiso con su proceso de aprendizaje.	
	Estudiante autoevalúa su proceso de elaboración del TFG.	

TFG: Trabajo final de grado.

Cómo citar este artículo: Pavez, P. y Galdames-Fernandois, A. (2022). Pedagogía basada en el género discursivo en la escritura de trabajos finales de grado en la formación de intérpretes. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 15(2), 315-344. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a04>