

# **La evolución de la toma de notas en interpretación consecutiva**

Estudio de caso con alumnos de grado de  
Traducción e Interpretación



**Universidad Pontificia de Comillas**

**Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**

Departamento de Traducción e Interpretación

**Trabajo de fin de máster presentado por**

María Victoria Velasco Sánchez

**Dirigido por**

José Manuel Sabio Palacios

**Convocatoria ordinaria**

**Curso académico 2018/2019**

**Madrid, abril de 2019**



# Índice

1. Introducción .....	3
1.1. Finalidad y objetivos .....	3
1.2. Motivación .....	4
1.3. Interés del trabajo .....	4
2. Estado de la cuestión .....	5
3. Marco teórico .....	10
3.1. Presentación del marco teórico .....	10
3.2. Principios contemplados en este trabajo .....	13
3.2.1. Principios de Rozan .....	13
3.2.1.1. La trasposición de la idea antes que la palabra (‘símbolos’) .....	13
3.2.1.2. Las reglas de abreviatura (‘abreviaturas’) .....	14
3.2.1.3. Los encadenamientos (‘conectores’) .....	15
3.2.1.4. La negación .....	15
3.2.1.5. La acentuación (‘matices’) .....	16
3.2.1.6. El verticalismo .....	16
3.2.1.7. El escalonamiento .....	16
3.2.2. Principios propios de este trabajo .....	17
3.2.2.1. Separación de ideas .....	17
3.2.2.2. Depuración de elementos prescindibles .....	17
3.2.2.3. Temporalidad .....	17
3.2.2.4. Cifras .....	18
3.2.2.5. Nombres propios .....	18
3.2.2.6. Sujetos .....	19
3.2.2.7. Preguntas retóricas .....	19

3.2.2.8. Comentarios al margen .....	19
3.2.2.9. Opiniones personales .....	20
3.2.2.10. Apelaciones al oyente .....	20
3.3. Principios no contemplados en este trabajo .....	20
3.3.1. Enumeraciones .....	20
3.3.2. Lengua meta .....	21
3.3.3. Paréntesis .....	21
3.3.4. Otros principios no contemplados .....	22
4. Metodología .....	22
5. Análisis y discusión .....	26
5.1. Primer discurso: <i>Report on world mothers</i> .....	26
5.2. Segundo discurso: <i>Though life of young carers</i> .....	30
5.3. Comparativa .....	34
6. Conclusiones .....	40
7. Bibliografía .....	43
8. Anexos	
8.1. Transcripción del primer discurso, <i>Report on world mothers</i> .....	47
8.2. Transcripción del segundo discurso, <i>Though life of young carers</i> .....	49
8.3. Tabla 5. Resultados totales del primer discurso y del segundo .....	51
8.4. Tabla 6. Resultados por alumno de <i>Report on world mothers</i> .....	52
8.5. Tabla 7. Resultados por alumno de <i>Though life of young carers</i> .....	54
8.6. Tabla 8. Resultados por alumno del primer discurso y del segundo .....	56
8.7. Colores que indican cada parámetro .....	73
8.7. Notas de los alumnos del primer discurso, <i>Report on world mothers</i> .....	74
8.7. Notas de los alumnos del segundo discurso, <i>Though life of young carers</i> .	130

# 1. Introducción

## 1.1. Finalidad y objetivos

En este Trabajo de Fin de Máster se estudiará la evolución de la toma de notas en interpretación consecutiva de los estudiantes de interpretación. Para poder estudiar esta evolución de una forma precisa, objetiva y metódica, en este Trabajo se definirán ciertos principios básicos de la toma de notas. Así, la evolución se medirá a través de la adopción o no de estos principios.

En este trabajo se quiere investigar en detalle los principios de la toma de notas en interpretación consecutiva, desde un punto de vista tanto teórico como práctico. En consecuencia, en el apartado del Marco Teórico se estudiará cada principio y su utilidad, y en el apartado de Análisis y Discusión se ofrecerá un análisis exhaustivo de una muestra real y actual de la toma de notas de los estudiantes de interpretación en cada etapa del aprendizaje de la interpretación consecutiva. Además, subyace el objetivo de demostrar la importancia de conocer y aplicar los distintos principios de la toma de notas para poder mejorar la técnica de la interpretación consecutiva.

Dado que a lo largo del curso los estudiantes llevarán a cabo un progreso de aprendizaje guiado por sus profesores, la aceptación progresiva de los distintos principios de la toma de notas se da por supuesta. Sin embargo, lo interesante será ver específicamente qué principios asimilan los estudiantes con mayor rapidez y facilidad.

Así, en este trabajo se analizarán las notas de alumnos de interpretación a principios y a finales de curso. Al tratarse de alumnos que nunca habían realizado interpretación consecutiva con anterioridad, se presupone que se observarán muchos cambios entre la primera muestra recogida y la última. Además, se presupone que estos principios son mejoras a sus notas que los alumnos deciden incorporar a su técnica de toma de notas de manera consciente, pues habrían descartado estas técnicas si no les funcionaran. Asimismo, sería ilógico que un alumno empeorara en un entorno controlado.

Se parte de la premisa de que es necesario que el estudiante de interpretación desarrolle una buena toma de notas, a través tanto de la teoría (profesores que enseñan, aconsejan y orientan) como de la práctica (esfuerzo activo de comprensión de los principios de la toma de notas); pues para aprender a tomar notas eficazmente es necesario no solo practicar sino también contar con un conocimiento teórico que marque el camino.

## 1.2. Motivación

Estar en contacto a diario con la interpretación consecutiva me ha hecho ser consciente de la importancia de seguir ciertos principios en la toma de notas para que la toma de notas, y por ende la interpretación, pueda ser eficaz, y he vivido día a día las dificultades y las limitaciones que puede suponer una mala técnica de toma de notas.

De aquí proviene el interés personal de realizar este trabajo, pues se parte de la hipótesis de que un buen método de enseñanza que aconseja cómo anotar en interpretación consecutiva, y que no solo se centra en la producción de los alumnos, funciona, ya que una buena toma de notas repercute en la calidad de la interpretación. Con lo cual, el interés de este trabajo recaería en ofrecer una base para este aprendizaje de la toma de notas, ya que todos los años se forman nuevos intérpretes, y cuanto más se conozcan las dificultades de los alumnos, más fácil será guiarlos hacia una buena toma de notas y una buena interpretación consecutiva.

## 1.3. Interés del trabajo

Entonces, este trabajo es útil porque ofrece información de primera mano acerca de la toma de notas de los estudiantes, desglosada en distintos principios, y vista en momentos distintos de su aprendizaje.

Así, un trabajo de estas características puede emplearse a modo orientativo para elaborar una guía docente de enseñanza de la interpretación consecutiva, que se adapte a las necesidades de aprendizaje de los alumnos —entendidas como aquellos principios que los alumnos interiorizan mejor o peor y a los que, por tanto, deben aprender a mostrar una mayor atención—. Además, también puede ser una guía útil para intérpretes y autodidactas que busquen mejorar la calidad de su toma de notas, pues conocer los principios en los que se debe basar la toma de notas, y cuáles tienden a adoptarse antes y más rápido, puede ser enormemente útil para poder progresar.

Es entonces importante continuar la investigación en esta línea, pues la toma de notas en interpretación consecutiva no solo es útil para la traductología, sino también para la práctica, la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación. La utilización de principios de la toma de notas y una evaluación de las notas basada en estos pueden simplificar y facilitar enormemente la tarea del docente de formar a intérpretes, recordando al alumno la influencia de una buena técnica de toma de notas sobre la producción final.

## 2. Estado de la cuestión

La interpretación es considerada por muchos como un tipo de traducción realizada de manera oral. Pero esta es una visión errónea de la interpretación, ya que seguramente la interpretación incluso antevenga a la traducción, pues el lenguaje hablado precede obviamente a la invención de la escritura. Para marcar la diferencia entre estos dos tipos de actividades de traslación, Pöchhacker (2004, p. 9) nos recuerda que «in many Indo-European languages, the concept of interpreting is expressed by words whose etymology is largely autonomous from that of (written) translation»<sup>1</sup>. Así, la palabra *traducción* tiene su origen en el latín *traductio*, *-ōnis* ‘acción de pasar de un punto a otro’ (DRAE), y la palabra *interpretar* en el latín *interpretatio*, *-ōnis* ‘acción de explicar’ (DRAE). Como vemos se trataría entonces de conceptos bien distintos.

Las similitudes entre traducción e interpretación son innegables. Al fin y al cabo, ambas tienen el objetivo último de transmitir en una lengua meta un mensaje expresado en una lengua origen. Tal y como apunta Gile (2009, p. 2): «Interpretation and Translation can be defined as performing essentially the same function, namely reexpressing in one language what has been expressed in another»<sup>2</sup>. Sin embargo, las diferencias entre ambas disciplinas son numerosas y algunas de ellas bastante evidentes, como lo son la inmediatez, la oralidad, la realización en tiempo real, el directo o la situación de la comunicación (Rodríguez Melchor, s.f. b, p. 3). Estas diferencias con la traducción nos llevarían a una definición de la interpretación como la que nos da Pöchhacker (2004, p. 11): «Interpreting is a form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language»<sup>3</sup> (la mención de esta definición de la palabra *utterance* nos obliga a recordar que en este trabajo nos referiremos a la interpretación de lenguas orales, excluyéndose a las lenguas de signos). No obstante, cabe recordar que muchos autores dan definiciones de la interpretación que difieren de esta de Pöchhacker, amoldadas a sus distintas visiones de la interpretación.

---

<sup>1</sup> T. de la autora: «En muchas lenguas indoeuropeas, el concepto de interpretación se expresa con palabras cuya etimología es ampliamente autónoma de aquella de la traducción (escrita)».

<sup>2</sup> T. de la autora: «La Interpretación y la Traducción podrían definirse como cumpliendo la misma función, a saber, reexpresar en una lengua lo que se ha expresado en otra».

<sup>3</sup> T. de la autora: «La Interpretación es una forma de Traducción en la cual se produce una primera y única rendición en otra lengua, basada en una única presentación de una unidad de habla en una lengua origen».

Dentro de la interpretación, este trabajo presta atención a la interpretación consecutiva, entendida como aquella que se produce cuando «the interpreter listens to a speech, takes notes and then renders the meaning of the speaker's message in another language»<sup>4</sup> (AIIC, 2011), y más particularmente en un aspecto fundamental de esta: la toma de notas. Estas tienen gran importancia, ya que como bien apunta Pöchhacker:

Since consecutive interpreting does not presuppose a particular duration of the original act of discourse [...] the consecutive interpretation of longer speeches usually involves note-taking as developed by the pioneers of conference interpreting in the early twentieth century<sup>5</sup> (2004, pp. 18-19).

Así, comúnmente se utiliza la denominación de interpretación consecutiva para referirse a la interpretación consecutiva con notas, y la denominación de interpretación de enlace para referirse a la interpretación consecutiva sin notas.

La interpretación consecutiva nace como la conocemos hoy en el siglo XX, en el periodo de entreguerras y gracias, entre otros impulsores, a la Sociedad de Naciones y a la Organización Internacional del Trabajo. Cabe destacar la Conferencia de París de 1919, en la cual el francés perdió su monopolio y se introdujeron otras lenguas en las reuniones internacionales, fundamentalmente el inglés. Esto se debió, entre otras razones, al aumento del multilateralismo y de la influencia estadounidense (Rodríguez Melchor, s.f. a, pp. 19-20). La interpretación consecutiva se utilizó en este periodo de manera generalizada en reuniones internacionales multilingües de todo tipo, hasta que se impuso la interpretación simultánea en los juicios de Núremberg al término de la segunda guerra mundial (Gillies, 2005). Sin embargo, pese a la irrupción de la interpretación simultánea, la interpretación consecutiva se sigue utilizando con frecuencia y «su protagonismo es indiscutible en charlas a altos niveles políticos, discursos de recibimiento, entrega de premios, ruedas de prensa [...], y también en todos aquellos casos cuando la utilización del equipo para simultánea sea problemática» (Iliescu Gheorgiu, 2004). AIIC (1999) incluso se atreve a decir lo siguiente: «Consecutive has been described as the ‘noblest’

---

<sup>4</sup> T. de la autora: «El intérprete escucha un discurso, toma notas y después da el mensaje del orador en otra lengua».

<sup>5</sup> T. de la autora: «Puesto que la interpretación consecutiva no presupone una duración particular del acto original del discurso, la interpretación consecutiva de discursos largos suele entrañar la toma de notas tal y como la desarrollaron los pioneros de la interpretación de conferencias a comienzos del siglo XX».

mode of interpreting, and there is force in the argument that one who claims to be a fully-fledged conference interpreter must master both simultaneous and consecutive»<sup>6</sup>.

Los primeros intérpretes consecutivistas no tenían formación como intérpretes, sino que eran personas elegidas *ad hoc* para cada reunión. Sin embargo, al proliferar en el periodo histórico mencionado los foros y los contactos internacionales, aumentó la demanda de intérpretes, ergo empezó a ser patente la necesidad de contratar a intérpretes con formación académica (Rodríguez Melchor, s.f. a, p. 21). Debido a esto, empezaron a fundarse las primeras escuelas de interpretación: la primera nació en Mannheim (Alemania) en 1930, aunque posteriormente fue trasladada a Heidelberg, y las siguientes en Ginebra (Suiza), y Viena (Austria), ya en los años cuarenta (Pöchhacker, 2004, p. 28).

Como apunta Someya (2007, p. 147):

Notetaking is an essential part of consecutive interpreting to compensate for the limited short-term memory capacity of the interpreter, and it has been considered one of the key skills that any interpreter has to master in conducting his/her job properly. As such, there has been a fair amount of literature on notetaking since the 1950s.<sup>7</sup>

La interpretación consecutiva es el primer paso en la formación de muchos intérpretes (Rodríguez Melchor, s.f. c, p. 5) y de ahí que su investigación cobrara tanta importancia a mediados del siglo XX, con la apertura de las primeras escuelas de interpretación y el comienzo por tanto de la academización de la disciplina. Los primeros profesionales de la interpretación comenzaron a publicar y a implantar programas de enseñanza de la interpretación. Hoy, la investigación en el campo de la interpretación está asentada, y encontramos numerosas publicaciones y tesis doctorales de la disciplina.

Gran parte de la literatura escrita sobre la interpretación consecutiva está centrada en la toma de notas y tiene una aplicación práctica pedagógica (Gile, 2009, p. 239), lo cual ha permitido que la pedagogía de la interpretación pueda basarse en teorías e investigaciones, y no únicamente en la práctica y experiencia de los profesores. Así, la pedagogía de la interpretación se ha visto enormemente enriquecida por la investigación

---

<sup>6</sup> T. de la autora: «Se ha descrito a la Consecutiva como el modo de interpretar más ‘noble’ y hay validez en el argumento de que quien clame ser un experto intérprete debe dominar tanto la simultánea como la consecutiva».

<sup>7</sup> T. de la autora: «La toma de notas es una parte esencial de la interpretación consecutiva para compensar la capacidad de memoria a corto plazo limitada del intérprete, y se ha considerado como una de las habilidades básicas que cualquier intérprete debe desarrollar para hacer su trabajo correctamente. En consecuencia, desde los años cincuenta se puede encontrar mucha bibliografía sobre la toma de notas».

científica, pues los primeros docentes de la interpretación solo podían transmitir conocimiento procedimental. No queremos decir en este trabajo que este no sea útil, pues es la base de la interpretación, pero sí queremos señalar que la teoría puede guiar la práctica y pautarla, consiguiendo así que esta sea mucho más productiva. Gracias a esto, hoy encontramos manuales de interpretación consecutiva de todo tipo y numerosas publicaciones que describen cómo debe ser la toma de notas.

El primer manual de interpretación de conferencias orientado a la pedagogía es el *Manuel de l'interprète*, de Jean Herbert, publicado en 1952, siendo Herbert uno de estos intérpretes destacados del periodo de entreguerras que mencionábamos anteriormente. Poco después Rozan publicó su célebre obra *La prise de notes en interprétation consécutive* (1956), en la cual menciona a Herbert como pilar de su pensamiento. Esta obra aún hoy es relevante, y sobre ella se asientan muchas obras posteriores. Los principios de la toma de notas que establece Rozan son el punto de partida para muchos autores, y se enseñan en las distintas escuelas de interpretación. De hecho, son la base directa de este Trabajo. Ambos autores formaban parte de la Escuela de Intérpretes de Ginebra.

En el estudio de la interpretación también destaca la Escuela de París, con autoras tan destacadas como Seleskovitch o Lederer. Aquí el foco central también es el de la pedagogía de la interpretación. Así, Seleskovitch, en su obra *Langage, langues et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive* (1975), expuso cuáles consideraba ella que eran los principios más básicos de la toma de notas, y analizó para ello las notas de intérpretes profesionales. Algo similar hizo Ito (Someya, 2017) mucho tiempo después, cuando recogió notas de estudiantes del ESIT durante dos años para poder analizarlas y ofrecer una guía de enseñanza de la toma de notas. Este Trabajo no es tan ambicioso, pero comparte esta opinión de la necesidad de estudiar notas reales para poder reflexionar sobre ellas.

También estudiaron la interpretación escuelas como la de Leipzig, con autores como Otto Kade, o la Escuela Soviética, con autores como Chernov (Pöchlacker, 2004, p. 35).

La investigación en interpretación no se estancó aquí, y continuó evolucionando. Ahora, una vez asentadas las bases teóricas de la disciplina, se pudieron empezar a llevar a cabo nuevos estudios, más innovadores. Así, en los años ochenta y noventa contamos con importantes aportaciones como la de Gile (2009) y su modelo de esfuerzos o la de

Matyssek (1989) y su sistema de símbolos. Además, en los años ochenta, y sobre todo en los noventa, se dio un *boom* en la aparición de revistas de traducción e interpretación. Entre otras *The interpreter's newsletter*, que apareció en 1988; *Target*, en 1989; *Sendebare* en 1990 o *Perspectives*, en 1993. Merece la pena mencionar esto porque nos muestra cómo las publicaciones de investigaciones en el campo de la interpretación y su difusión aumentan, creándose así un entorno favorable a nuevas investigaciones.

Actualmente, la investigación en interpretación es cada vez más abundante, y de ello es prueba la gran cantidad de artículos y volúmenes sobre la interpretación publicados en la última década. Entre ellos, destacan las publicaciones de Setton y Dawrant (2016) *Conference Interpreting. A Complete Course* y *Conference Interpreting. A Trainer's Guide*, y la de Gillies (2005) *Note-Taking for Consecutive Interpreting: a Short Course*. Como se puede inferir por los títulos de las obras, los manuales de interpretación se siguen publicando y siguen siendo relevantes. Sin embargo, a diferencia de lo que habíamos visto en la Escuela de París, en estas obras no se analizan ya notas, sino que simplemente se proponen metodologías.

En España, la investigación en interpretación no es desdeñable, y autoras como Marta Abuín González, Emilia Iglesias Fernández o Julia Lobato Patricio publican asiduamente acerca de la interpretación consecutiva, sus estrategias y su enseñanza.

Por último, cabe destacar que también se ha investigado mucho tanto en interpretación simultánea como en otros aspectos de la interpretación en general, tales como la calidad, la gestión del estrés, la ética profesional o las habilidades cognitivas. En este Trabajo no profundizaremos en ninguno de estos temas, pero reconocemos su gran importancia. Principalmente, reconocemos la importancia de la investigación cognitiva, pues no podemos separar las notas ni de la atención ni de la memoria. Al fin y al cabo, autores como Seleskovitch, que se centran en la toma de notas, hacen énfasis en que las notas son un mero instrumento de concentración y memoria y no un fin en sí mismo, y que lo que de verdad importa es la calidad de la rendición final de la interpretación. Esta concepción de la toma de notas es la que justifica la visión de la toma de notas de este trabajo, como se explicará más adelante.

### 3. Marco teórico

#### 3.1. Presentación del marco teórico

Gillies (2005, p. 3) define la interpretación consecutiva de la siguiente manera:

[Consecutive interpreting] involves listening to what someone has to say and then, when they have finished, reproducing the same message in another language. The speech may be anything between a minute and twenty minutes in length and the interpreter will rely on a combination of notes, memory and general knowledge to recreate their version of the original<sup>8</sup>.

Como vemos en esta cita, Gillies ya nos anuncia que las notas no lo son todo en la interpretación consecutiva, y pone la memoria y el conocimiento general al mismo nivel de importancia que las notas. Una visión similar es la de Cheng-Shu Yang, quien afirma: «It is clear that the notes record the process of analyzing the information content in the source language and its logical structures, which act as *triggers* for the output in the target language»<sup>9</sup> (Someya, p. 119).

En este trabajo se va a considerar a las notas de interpretación como un material de apoyo a la memoria, como un instrumento y no como un objetivo final. Así las define Iliescu Gheorgiu (2004, pp. 107-108):

La función de las notas no es otra que la de ayudar al intérprete a recordar el discurso tal y como lo ha percibido, descifrado, analizado y comprendido [...]. El intérprete no debe ceder a la tentación de emplear todas sus energías en la toma de notas, porque corre un doble riesgo: primero, de que sus notas se conviertan en una plasmación taquigráfica del discurso [...] y segundo, que unas notas demasiado elaboradas le impidan al intérprete concentrar su atención en la escucha activa y comprensión del mensaje.

Efectivamente, al anotar durante un discurso, un intérprete no busca la creación de notas *per se*. Busca utilizar notas útiles que ayuden a su memoria a recobrar el discurso de manera efectiva. Este Trabajo sigue esta concepción de las notas. Entonces, para tal fin se considera que las notas deben ser esquemáticas y sintéticas, con los elementos

---

<sup>8</sup> T. de la autora: «[La interpretación consecutiva] implica escuchar lo que alguien ha dicho y después, una vez que haya terminado, reproducir el mismo mensaje en otra lengua. El discurso puede tener cualquier duración entre un minuto y veinte, y el intérprete confiará en una combinación de notas, memoria, y conocimiento general para recrear su versión del original».

<sup>9</sup> T. de la autora: «Resulta evidente que las notas reflejan el proceso de análisis de la información en la lengua origen y sus estructuras lógicas, que actúan como *desencadenantes* para la producción en la lengua meta».

justos e imprescindibles para poder reconstruir el discurso. Para lograr unas notas así, hay ciertos principios que deben aplicarse (véanse los considerados en este trabajo). Sin embargo, estos principios no son fáciles de poner en práctica, y requieren un esfuerzo de interiorización.

Nuestra visión de la toma de notas se basa en aquella de otros autores. Rozan afirma que las notas solo deberían servir para «traer a la memoria de un simple vistazo todas las ideas de un mismo tramo del discurso [...] y permitir una interpretación cómoda y elegante» (1956, p. 29). Además, como ya se ha anunciado, creemos que las notas no son útiles únicamente para la memoria. Esto nos lo confirman autores como Seleskovitch, pues para ella las notas tienen una doble utilidad : « elles facilitent la concentration sur tous les détails du discours au moment de l'analyse et elles réactivent le souvenir au moment de l'expression »<sup>10</sup>. Iliescu Gheorgiu (2004, p. 106) tiene una idea similar, y remarca que la toma de notas sirve para descargar la memoria y asegurar la exhaustividad y fidelidad con menor esfuerzo, pero también reforzar la estructura (pues el intérprete debe reflexionar para poder plasmarla en el papel). De todos modos, y aunque dadas las limitaciones de este trabajo no nos centraremos en el papel de las notas como apoyo a la concentración, sí queríamos mencionarlo, pues efectivamente las notas son un reflejo de la atención del alumno y de su comprensión de la estructura original.

Consideramos que los principios expuestos en este marco teórico pueden ayudar a conseguir una anotación más rápida y efectiva que, además, pueda automatizarse con relativa facilidad. Esto último es de gran importancia, pues con una toma de notas automatizada el intérprete podrá dedicar sus recursos mentales a la escucha activa. La necesidad de interiorizar y automatizar la toma de notas nos la explica Gile (2009, p. 161) en su modelo de esfuerzos: «Interpretation requires some sort of mental “energy” that is only available in limited supply»<sup>11</sup>. Entonces, unas notas interiorizadas dejarían más *energía* a la escucha activa.

A este propósito, Gillies (2005, p. 5) también recuerda la necesidad de desarrollar «a system for note-taking in consecutive interpreting which is consistent, simple to learn, adaptable and efficient. A system which, when practiced and ingrained, will help

---

<sup>10</sup> T. de la autora: «ellas facilitan la concentración sobre todos los detalles del discurso en el momento del análisis y reactivan la memoria en el momento de la expresión».

<sup>11</sup> T. de la autora: «La interpretación requiere algún tipo de “energía” mental que solo está disponible de forma limitada».

interpreters to interpret better in consecutive mode by saving time and intellectual effort»<sup>12</sup>. Gile (2009) es de la misma opinión, y afirma que lo más importante es que se enseñe un método que sea relevante para las necesidades de los alumnos y fácil de retener (2009, p. 15). Así, de nuevo es relevante la idea de que las notas son un medio. La forma de anotar que se enseñe debe ser sencilla y debe poder aprenderse de forma progresiva. Solo de esta manera el intérprete podrá interiorizar un sistema de toma de notas que le ayude tanto en la escucha (no dedicando esfuerzos a anotar) como en la producción (no teniendo dificultades de lectura). En este trabajo consideramos que esto puede lograrse a través de los principios aquí descritos.

No queremos decir con esto que la forma de anotar deba ser idéntica para todos los intérpretes, pues consideramos que cada intérprete puede y debe anotar de la forma que le resulte más útil. Sin embargo, sí creemos que hay ciertas técnicas y principios de la toma de notas que pueden ayudar a todos los intérpretes a conseguir tomar notas más eficaces. Rozan avisa de esto mismo en su obra, y dice: «No hay que copiar servilmente el método aquí expuesto. Hay que inspirarse en él y adaptarlo en lo que para cada uno resulte más asimilable» (1953, p. 24).

Por último, la justificación de utilizar en interpretación consecutiva un sistema de anotación distinto al de la taquigrafía nos la da Seleskovitch (1975, p. 138):

Si l'interprète sténographiait le discours, il s'attacherait à retenir par écrit les significations individuelles des mots [...] L'interprète serait forcé d'effectuer en grande partie l'analyse du sens au moment de la restitution ; il ne ferait plus alors d'interprétation mais une traduction orale et, à la vitesse de restitution qui lui est imposée, les arbres des mots lui cacheraient la forêt du sens<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> T. de la autora: «un sistema para la toma de notas en interpretación consecutiva que sea consistente, fácil de aprender, adaptable y eficaz. Un sistema que, al practicarlo e interiorizarlo, ayude a los intérpretes interpretar mejor en la modalidad consecutiva al ahorrar tiempo y esfuerzo intelectual.

<sup>13</sup> T. de la autora: «Si el intérprete estenografía el discurso, se ataría a retener por escrito los significados individuales de las palabras. El intérprete estaría forzado a efectuar gran parte del análisis de sentido en el momento de la presentación; no haría entonces una interpretación sino una traducción y, a la velocidad que le es impuesta, las palabras pueden impedirle ver el sentido».

## 3.2. Principios contemplados en este trabajo

La taxonomía de principios de la interpretación propuesta en este trabajo es de elaboración propia, aunque bebe de la tipología propuesta primeramente por Rozan (1956). A esta se le han añadido diez nuevos principios, que complementan a los formulados por Rozan, pues parecía que las características de este trabajo requerían una tipología más amplia y exhaustiva.

### 3.2.1. Principios de Rozan

En este trabajo se tendrán en cuenta los 7 principios de la toma de notas de Rozan que el autor propuso por primera vez en su obra *La prise de notes en interprétation consécutive* (aunque este se basa a su vez en el *Manuel de l'interprète* de Herbert, 1952).

#### 3.2.1.1. La trasposición de la idea antes que la palabra ('símbolos')

Para Rozan este principio es fundamental, y mantiene que «lo que cuenta es traducir la idea y no la palabra» (1956, p. 18). La idea la define Gillies (2005) como «the underlying meaning of a word or expression»<sup>14</sup> (p. 35). Así, la justificación de utilizar símbolos en las notas vendría dada porque: «When noting with symbols it is the underlying meaning of a word or expression that is important to us, rather than the actual word or expression chosen by the speaker to represent that meaning»<sup>15</sup> (*ibid.*, p. 99). Para Gillies, la importancia de usar símbolos recae además en que estos son más rápidos de escribir y más fáciles de leer porque, al representar ideas y no palabras, evitan la interferencia lingüística de la traducción (*ibid.*).

Gillies recomienda usar símbolos para ideas recurrentes (ya sea en los discursos en general o en un discurso en particular), y que un mismo símbolo se pueda utilizar para palabras o expresiones similares (*ibid.*, pp. 101-102). Por último, para Gillies (*ibid.*, p. 103) los símbolos deben ser claros, rápidos de dibujar, reconocibles y consistentes. El reconocimiento de los símbolos es también fundamental para Iliescu Gheorgiu (2004, p. 188): «si los símbolos no se han convertido en automatismos, puede que intentar recordarlos nos tome más tiempo que apuntar esa palabra en su forma larga».

---

<sup>14</sup> T. de la autora: «El significado subyacente de una palabra o expresión».

<sup>15</sup> T. de la autora: «Al anotar un símbolo, lo que nos importa es el significado subyacente de una palabra o expresión, y no la palabra o expresión literal que elija el orador para representar ese significado».

Seleskovitch (1975, p. 42) nos habla de la importancia de los símbolos para evitar la traducción a la vista de la siguiente manera:

Au moment où les notes sont jetées sur le papier, la pensée est en train d'être appréhendée et donc en train de se faire non verbale, de sorte que la formulation nouvelle qu'elle trouvera dans l'autre langue n'est pas encore née. Elle apparaîtra au moment où l'interprète prendra la parole et sera l'expression orale de pensées dont le souvenir est ranimé par la vue de notes, et elle jaillira d'un enchaînement verbal spontané<sup>16</sup>.

### **3.2.1.2. Las reglas de abreviatura ('abreviaturas')**

Para Rozan, las abreviaturas deben efectuarse escribiendo las primeras y las últimas letras de las palabras (y las últimas voladas) y no escribiendo el mayor número posible de primeras letras (1956, p. 19). Además, dice que deben marcarse en la medida de lo posible el género y los tiempos (*ibid.*, p. 20). Gillies propone abreviar las palabras de la misma manera, para palabras con más de cuatro o cinco letras (2005, p. 130). Sin embargo, en este trabajo no se valorará la forma de abreviar, sino que se abrevie.

Rozan habla también de abreviar frases enteras en conceptos más simples (*ibid.*), pero este es un estadio de las abreviaturas demasiado complejo para este trabajo, pues se estudia a alumnos que acaban de empezar a interpretar, y que no se dedican enteramente a la disciplina.

Por su parte, Seleskovitch justifica la importancia de las abreviaturas dada la falta de tiempo del intérprete para anotar todo, y da una pauta básica a la hora de abreviar: una abreviatura «doit correspondre à un mot dont la probabilité d'apparition dans le contexte du sujet traité est grande [...] Par contre, les mots ou tours inattendus ou insolites sont notés en entier»<sup>17</sup> (1975, p. 151). Del modo contrario, el intérprete podría tener dificultades a la hora de deducir con qué se correspondía esa abreviatura.

---

<sup>16</sup> T. de la autora: «En el momento en el cual las notas se escriben sobre el papel, las ideas se están aprehendiendo ergo convirtiéndose en no verbales, de tal forma que la nueva formulación en la otra lengua aún no ha nacido. Esta aparecerá en el momento en el cual el intérprete tome la palabra y será la expresión oral de ideas cuando la memoria se activa gracias a las notas, y surgirá de una cadena verbal espontánea».

<sup>17</sup> T. de la autora: «debe corresponderse con una palabra cuya probabilidad de aparición en el contexto del tema tratado es grande. Por el contrario, las palabras o giros inesperados o insólitos se anotan enteros».

Para Gile (2009), las abreviaturas son, junto con los símbolos, uno de los principios fundamentales de la toma de notas, ya que para él: «The basic question is how to reduce processing capacity and time requirements of note-taking while maintaining the efficiency of notes as memory reinforcers. From this angle, symbols and abbreviations are logically good solutions»<sup>18</sup> (p.182). Esto es lo mismo que opina Iliescu Gheorgiu (2004, p. 118): «La ventaja de los símbolos y abreviaturas para el intérprete es que ahorran tiempo haciendo que el trabajo sea más eficiente con una cantidad menor de esfuerzo».

### **3.2.1.3. Los encadenamientos ('conectores')**

Para Herbert (1952), los conectores son tan importantes como complejos de anotar. Sin embargo, Rozan rebate que su anotación puede volverse sencilla y automatizada gracias a la utilización de 'palabras-bisagra', como 'tho', 'but', 'if' (1956, p. 21). De todos modos, Gillies nos recuerda que los encadenamientos no se basan únicamente en escuchar conectores: «Spotting links is not just about spotting link words. They can help us sometimes, but they are not always the same»<sup>19</sup> (2005, p. 56).

Gillies da una gran importancia a los conectores: «A speech without links is a meaningless list of ideas»<sup>20</sup> (2005, p. 56), y en la misma línea Iliescu Gheorgiu nos dice que «[l]os conectores [...] aseguran la correcta interpretación de una idea y su omisión o mala interpretación puede transformar un enunciado, por ejemplo, adversativo en uno aditivo o causativo» (2004, p. 123).

### **3.2.1.4. La negación**

Rozan indica que la negación debe marcarse simplemente «con una barra oblicua que tacha la palabra o símbolo» (1956, p. 22). Se trata de un principio inequívoco y claro.

---

<sup>18</sup> T. de la autora: «La pregunta básica es cómo reducir la capacidad de procesamiento y tiempo que requieren la toma de notas en tanto que mantener la eficacia de las notas como refuerzos de la memoria. Desde esta perspectiva, los símbolos y las abreviaturas son lógicamente buenas soluciones».

<sup>19</sup> T. de la autora: «Encontrar conectores no es lo mismo que encontrar palabras con la función de conector. Estas últimas pueden ayudarnos a veces, pero no siempre son lo mismo».

<sup>20</sup> T. de la autora: «Un discurso sin conectores es una lista sin sentido de ideas».

### 3.2.1.5. La acentuación ('matices')

Para Rozan la acentuación es, al igual que la negación, un elemento que debe marcarse de manera sencilla e inconfundible: «acentuaremos una palabra subrayándola. [...] Si en vez de acentuar queremos atenuar, marcaremos subrayado en punteado» (1956, pp. 22-23). Por su parte, Seleskovitch nos recuerda que, contrariamente a lo que pueda parecer, la acentuación no se recaba tan fácilmente de memoria si no se apunta: «Écouter de façon continue et analyser chaque détail, chaque incident du discours, chaque accentuation ou atténuation voulue par l'orateur exige papier et crayon»<sup>21</sup> (1975, p. 86).

### 3.2.1.6. El verticalismo

El verticalismo «consiste en tomar notas a lo largo y no a lo ancho» (Rozan, 1956, p. 23). Rozan indica que los dos principios fundamentales de su sistema de toma de notas son este y el escalonamiento. Para él, el verticalismo permite agrupar las ideas desde la lógica, para facilitar la lectura de las notas (*ibid.*).

Una explicación similar del verticalismo es la que nos da Ito (2007, p. 55): «The often recommended vertical layout in notetaking patterns can be viewed as a visual representation of retrieval structures, argumentative patterns recognized in a speech, and an application of simplified layout templates»<sup>22</sup>. Así, en el cuaderno veríamos en una lista vertical aquellos elementos que están a la misma altura lógica del discurso.

### 3.2.1.7. El escalonamiento

Al igual que el verticalismo, el escalonamiento es para Rozan un principio de base. Gillies (2005, p. 43) llama a este principio *diagonalidad*, pero se refiere a lo mismo. Para este autor, la diagonalidad es fundamental para facilitar la lectura de las notas, pues consigue que la estructura del discurso sea más visible y que destaquen más las ideas en la página. Además, al poner el principio de cada idea siempre a la izquierda, la lectura se agiliza. Gillies destaca también dos ventajas adicionales: el espacio para añadir información y la eliminación de la interferencia sintáctica.

---

<sup>21</sup> T. de la autora: «Escuchar de forma continua y analizar cada detalle, cada incidente del discurso, cada acentuación o atenuación que ha querido el orador exige papel y lápiz».

<sup>22</sup> T. de la autora: «La disposición en vertical frecuentemente recomendada en los patrones de toma de notas puede verse como una representación visual de estructuras de recuperación y patrones argumentativos que se han reconocido en un discurso, y una aplicación de plantillas de disposición simplificadas».

### **3.2.2. Principios propios de este trabajo**

Para establecer los principios de este trabajo, se ha revisado la literatura de la interpretación consecutiva, y se ha decidido qué principios sería más útil analizar y cuáles no tanto. De ahí que el siguiente punto en este trabajo explique por qué se ha decidido dejar fuera a algunos principios que se mencionan recurrentemente en la literatura. Además, la experiencia personal ha ayudado en la selección.

#### **3.2.2.1. Separación de ideas**

La separación de ideas sería marcar, por ejemplo con una raya horizontal, dónde empieza una idea y donde termina otra.

#### **3.2.2.2. Depuración de elementos prescindibles**

Este principio se refiere a la ausencia de todos aquellos elementos que no cumplen ninguna función. Estos elementos entorpecen la toma de notas, porque ocupan tiempo de escritura, y reducen la visibilidad en la página. Estos elementos prescindibles pueden ser tanto léxicos (p. ej. artículos) como pictóricos (p. ej. subrayados). Estos últimos son además peligrosos, porque pueden llevar a confusión con un subrayado de acentuación.

#### **3.2.2.3. Temporalidad**

Gillies habla de la importancia de marcar la temporalidad: «Tenses and modal verbs will always be crucial for the semantics of the speech and as such you should have a clear system for noting them»<sup>23</sup> (2005, p. 120). Así, para él «the point of departure is the infinitive form of a verb, an abbreviation of it, or a symbol representing it. Do not get in the habit of noting in full conjugations, auxiliary verbs, endings, etc.»<sup>24</sup> (*ibid.*, p. 132).

Jones (1998) e Iliescu Gheorgiu (2005, p. 117) también proponen marcar la temporalidad por medio de símbolos gráficos. Iliescu Gheorgiu recuerda además que con frecuencia los tiempos verbales no pueden deducirse del contexto (*ibid.*, p. 124).

---

<sup>23</sup> T. de la autora: «Los tiempos y modos verbales siempre serán cruciales para la semántica del discurso y por ello debería tener un claro sistema para anotarlos».

<sup>24</sup> T. de la autora: «El punto de partida es la forma infinitiva de un verbo, una abreviación de este, o un símbolo que lo represente. No se habitúe a anotar conjugaciones completas, verbos auxiliares, terminaciones, etc.».

#### 3.2.2.4. Cifras

Para Seleskovitch, la diferencia de las palabras «la signification unique du chiffre implique une correspondance parfaite entre le mot et la chose à laquelle il se réfère»<sup>25</sup> (1975, p. 13), y nos recuerda la importancia de anotar siempre las cifras por la dificultad de retenerlas de memoria, e incluso añade que «le chiffre es *le* signe linguistique toujours noté en interprétation consécutive»<sup>26</sup> (*ibid.*, p. 15). Seleskovitch reconoce que apuntar cifras no es tarea fácil: «Ce qui est difficile à noter, c'est un chiffre au milieu d'un raisonnement, au moment où il est nécessaire de faire en même temps l'analyse du discours»<sup>27</sup> (*ibid.*, p. 127). También Iliescu Gheorgiu (2005, p. 124) considera las cifras «como entidades abstractas, difíciles de memorizar» y cuya «anotación tiene prioridad sobre cualquier otro elemento».

#### 3.2.2.5. Nombres propios

Gillies (2005, p. 120) habla de las similitudes al apuntar nombres propios y cifras: «They are not integral of the grammar of the sentence nor the causality of the ideas and are therefore very difficult to remember without notes»<sup>28</sup>. Por ello, Gillies propone que, al aparecer cualquiera de ellos en un discurso, se apunten lo primero, pues estos elementos «cannot be remembered from context and noted later as ideas can»<sup>29</sup> (*ibid.*).

En la misma línea, Seleskovitch recuerda que: «Comme les chiffres, les appellations découpent des pans de réalité aux contours conceptuels précis; les significations simples qu'elles détiennent ne sont pas modifiées par le contexte ou par la situation dans laquelle elles sont énoncées»<sup>30</sup> (1975, p. 18), y reconoce la dificultad que puede plantear anotar nombres propios: «si on connaît le nom, on le discerne à l'audition

---

<sup>25</sup> T. de la autora: «El significado único de la cifra implica una correspondencia perfecta entre la palabra y aquello a lo que se refiere».

<sup>26</sup> T. de la autora: «La cifra es *el* signo lingüístico que siempre se anota en interpretación consecutiva».

<sup>27</sup> T. de la autora: «Lo que es difícil de anotar es una cifra en medio de un razonamiento, en el momento en el que es necesario hacer al mismo tiempo el análisis del discurso».

<sup>28</sup> T. de la autora: «No son parte de la gramática de la frase ni de la causalidad de las ideas, y por ello son muy difíciles de recordar sin notas».

<sup>29</sup> T. de la autora: «No se pueden recordar gracias al contexto ni anotar después a diferencia de las ideas».

<sup>30</sup> T. de la autora: «Al igual que las cifras, los nombres propios se refieren a realidades precisas; las significaciones simples que encierran no se ven modificadas ni por el contexto ni por la situación en la cual se enuncian».

sans aucun problème, mais si on ne le connaît pas, il es pratiquement impossible à percevoir»<sup>31</sup> (*ibid.*, p. 130).

En este TFM se considerará a los tecnicismos como nombres propios debido a sus similitudes, pues ambos se refieren a una realidad específica. Para Seleskovitch, «[l]es mots techniques, eux, sont comme les noms propres ; inconnus, ils risquent de ne pouvoir être appréhendés ; connus, ils sont facilement reconnus»<sup>32</sup> (1975, p. 130). Para Gillies, al igual que con los nombres propios, cada vez que aparece una palabra técnica, esta debe reflejarse en las notas tal cual y «not processed and paraphrased in the target language»<sup>33</sup> (2005, p. 120).

### **3.2.2.6. Sujetos**

Gillies reconoce que los sujetos, pese a ser muy importantes, no son fáciles de recordar pues efectivamente un elemento que puede parecer básico y evidente deja de serlo cuando la cantidad de información se vuelve abrumadora (2005, p. 120).

### **3.2.2.7. Preguntas retóricas**

Con preguntas retóricas nos referimos a aquellas preguntas que sirven para estructurar el discurso, y que deben plasmarse por ser un elemento de transición importante. Si esta pregunta no se consigue captar, la interpretación se verá deteriorada en este punto del discurso, pues no se entenderá la causalidad de la idea a continuación.

### **3.2.2.8. Comentarios al margen**

Tanto Rozan como Gillies e Iliescu Gheorgiu hablan de la importancia de anotar los comentarios del orador, e insisten en que estos sean anotados entre paréntesis:

It is important not only to identify a digression [...] when you hear it but also when you come back to it as you reproduce the speech from your notes, so that you can adjust your

---

<sup>31</sup> T. de la autora: «Si conocemos el nombre, lo podremos reconocer sin ningún problema. Sin embargo, si no le conocemos, es prácticamente imposible de captar».

<sup>32</sup> T. de la autora: «las palabras técnicas son como los nombres propios. Si no se conocen, corren el riesgo de no poder retenerse; si se conocen, se reconocen fácilmente».

<sup>33</sup> T. de la autora: «no procesarse y parafrasearse en la lengua meta».

tone and speed of delivery appropriately [...]. This can be done very simple by prefacing a digression aside with brackets<sup>34</sup>. (Gillies, 2005, p. 140)

Sin embargo, en este TFM se valora la inclusión en la toma de notas de los comentarios al margen, no la manera en la que se incluyan.

### **3.2.2.9. Opiniones personales**

De este parámetro nos habla Iliescu Gheorgiu, quien afirma que «el punto de vista también debe constar en las notas puesto que el intérprete, en su versión término separará las ideas propias o apropiadas por el orador de las ajenas, citadas por el mismo» (2004, p. 116). Efectivamente se trata de elementos que se alejan del hilo principal del discurso, pero es bueno reflejarlos en las notas para conseguir reproducir un discurso más completo.

### **3.2.2.10. Apelaciones al oyente**

Este principio se refiere a la anotación de aquellas veces en las que el orador se desvía del hilo principal del discurso para dirigirse al oyente.

## **3.3. Principios no contemplados en este trabajo**

Como mencionábamos antes, hay principios de la toma de notas que se ha decidido no analizar, y estos y la razón de su exclusión se exponen a continuación:

### **3.3.1. Enumeraciones**

Iliescu Gheorgiu dice que «las enumeraciones constituyen otro elemento que ha de anotarse en su totalidad [..]. Si alguna unidad de esa lista se le escapa, el intérprete marcará esa pérdida de información [...] para intentar recuperarla antes de comenzar su intervención» (2004, p. 124).

Sin embargo, no se incluyen porque habría que distinguir entre enumeraciones abiertas y cerradas: en las primeras no es imprescindible tener todos los elementos. O,

---

<sup>34</sup> T. de la autora: «Es importante no sólo identificar una digresión al escucharla, sino también al reproducir el discurso usando las notas, para poder ajustar correctamente el tomo y la velocidad. Esto puede hacerse simplemente anotando a un lado entre márgenes».

por otro lado, puede ser el alumno quien deliberadamente decida no apuntar todo por falta de tiempo, y deje a la memoria los elementos restantes de la enumeración.

### **3.3.2. Lengua meta**

Para Seleskovitch, lo recomendable es apuntar en lengua meta, como estrategia para analizar el discurso mientras se anota (1975, p. 165). Sin embargo, otros autores como Gile dicen que el intérprete debe apuntar en la lengua origen, porque la atención dedicada a la escucha no debería reducirse por la atención que se le presta a la traducción.

Según Gile (2009, p. 182):

Writing notes in the target language theoretically requires more processing capacity than writing them in the source language because of the capacity required for conversion. This may therefore be an unwise choice when the interpreting is working close to saturation level<sup>35</sup>.

Por su parte, Someya (2007, p. 170) nos recuerda que son pocos los casos de notas que se tomen exclusivamente en lengua origen o en lengua meta, y que la elección de una lengua u otra al anotar depende de muchos factores. En este trabajo coincidimos con este último punto, pues en un mismo discurso puede optarse por traducir una palabra sí y otra no por razones tan simples como la longitud de la palabra en cada lengua. Así, dada la falta de consenso y la gran variabilidad en las notas, este principio no se va a analizar.

### **3.3.3. Uso de los paréntesis**

Este principio lo describen tanto Rozan como Gillies como parte del principio del verticalismo. Consiste en poner entre paréntesis elementos de precisión accesorios del discurso (Rozan, 1956, p. 24-25), debajo de un elemento para saber que se corresponde con él, con el objetivo de amoldar la entonación al producir el discurso (Gillies, 2005, p. 88). En este trabajo se va a valorar que el alumno incluya en las notas comentarios al margen, sin que estos tengan que estar marcados entre paréntesis necesariamente.

---

<sup>35</sup> T. de la autora: «Anotar en la lengua meta teóricamente requiere más capacidad de procesamiento que anotar en la lengua origen debido a la capacidad que se requiere para la conversión. Esto podría ser entonces una elección nada sabia cuando el intérprete está trabajando cerca del nivel de saturación».

### 3.3.4. Otros principios no contemplados

Por último, hay más elementos de la toma de notas que no se contemplarán en este trabajo, como por ejemplo utilizar una línea para no tener que repetir algo que ya se ha anotado como sugiere Gillies (2005, p. 135) (pues es más una estrategia que un principio); utilizar un margen como apunta Iliescu Gheorgiu (2004, p. 115) (pues no es tan significativo al contemplarse ya los principios de verticalidad, escalonamiento, sujetos o conectores), o marcar aquellos huecos donde haya una omisión para preguntar después (también es una estrategia más que un principio).

Tampoco se han tenido en cuenta los consejos sobre cómo tomar notas. Por ejemplo, Gillies (2005, p. 161) habla de la importancia de escribir con letras grandes los elementos más importantes, y en mayúsculas aquellas palabras que puedan llevar a confusión. Por su parte, Seleskovitch, recomienda que en pasajes difíciles se reduzca la cantidad de elementos que se apuntan (Seleskovitch, 1975, p. 104). También Iliescu Gheorgiu (2004, p. 108) hace recomendaciones sobre el tamaño de las letras. En este Trabajo reconocemos el valor de estos consejos, pero no se estudiarán, pues quedan más a merced de las preferencias personales del alumno que de su técnica.

## 4. Metodología

En este trabajo de fin de máster se van a analizar notas de interpretación consecutiva de alumnos de interpretación a través de los principios expuestos en la sección anterior. El objetivo es ver qué principios de la toma de notas interiorizan antes los alumnos, y cuáles utilizan más.

**Para la obtención de datos de este estudio** se han utilizado las notas de los alumnos de cuarto del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas, que aceptaron voluntariamente participar en este Trabajo. Se ha elegido a este grupo por tratarse de estudiantes que aún no han comenzado a desarrollar sus competencias en toma de notas en interpretación consecutiva. Estos alumnos son nativos de español, con el inglés como segunda lengua. Para mantener así la muestra, se ha decidido no tener en cuenta a los alumnos que no tuvieran esta combinación.

Se han recogido notas de 20 alumnos en total. Sin embargo, para poder ver la evolución de una manera más precisa, solo se ha tenido en cuenta a aquellos alumnos que

estuvieron presentes en ambas sesiones. Así, tras eliminar a quien no fuera nativo de español y a quien no estuviera presente en ambas sesiones, la muestra se ha reducido a 15 alumnos.

Los discursos propuestos para la toma de notas son de modalidad directa. Esto es, los discursos originales están en la lengua B<sup>36</sup> de los estudiantes (inglés) y están pensados para su reformulación en la lengua A<sup>37</sup> de los estudiantes (español). Se ha elegido esta modalidad por ser la más frecuente. Además, en esta modalidad el alumno hace el esfuerzo de síntesis del original que tan necesario es para la correcta toma de notas.

Los estudiantes han tomado notas de dos discursos en vídeo del repositorio de la Universidad Pontificia Comillas: *Report on world mothers* (de Nancy Crews) y *Tough life of young carers* (de Julia Ottone) (de 5:12 minutos y 4:58 respectivamente). Ambos discursos han sido elegidos por los profesores, para no interrumpir la progresión de las clases. Aun así, se han tenido en cuenta factores como la no especialización temática de los discursos, la extensión media y la presencia de aquellos elementos que deben aparecer en las notas, tales como nombres propios o cifras.

El primer discurso se presentó a los alumnos en noviembre —cuando estaban empezando con la toma de notas en interpretación consecutiva—, y el segundo discurso se presentó en marzo —cuando ya habían practicado y aprendido ciertas técnicas y principios—. En ambos discursos, los alumnos tomaron notas de forma individual, y sus notas se recogieron justo después de terminar los discursos, no permitiéndose a los alumnos modificar sus notas. Esto se hizo para mantener una muestra pura de las notas de los alumnos en condiciones naturales.

A los alumnos se les pidió que pusieran sus iniciales en las notas, para así poder comparar sus primeras notas con las segundas. Sin embargo, los alumnos fueron informados de que sus notas se anonimizarían en este TFM, y que las iniciales solo podría verlas la autora del presente trabajo. Así, en este TFM se ha asignado a cada alumno ('sujeto') un número del 1 al 20, aunque en este TFM se excluyó, por las razones expuestas anteriormente, a los sujetos 8, 10, 13, 14 y 20.

---

<sup>36</sup> A language into which the interpreter works from one or more of her/his other languages and which, although not a mother tongue, is a language of which s/he has perfect command (AIIC, 2004).

<sup>37</sup> The interpreter's mother tongue, into which s/he interprets from all other working languages (*ibid.*).

**Para la elaboración de los resultados**, se han contemplado los 7 principios de la toma de notas en interpretación consecutiva de Rozan, además de 10 principios de elaboración propia. Estos principios se han considerado como cumplidos o no siguiendo los criterios que se detallan a continuación.

Los 7 principios de Rozan:

- **La trasposición de la idea antes que la palabra ('símbolos')**: utilización de al menos un símbolo/pictograma.
- **Las reglas de abreviatura ('abreviaturas')**: utilización de al menos una abreviatura (no necesariamente como las plantea Rozan, aunque se prestará atención a esto).
- **Los encadenamientos ('conectores')**: utilización de al menos un conector.
- **Negación**: utilización de al menos una marca de negación. Los adverbios de negación no se consideran marca de negación (ver definición de este principio en el marco teórico).
- **Acentuación**: utilización de al menos una marca de acentuación. Los adverbios o adjetivos no se consideran marca de acentuación (ver definición de este principio en el marco teórico).
- **Verticalismo**: en las notas se aprecia mayor verticalismo que horizontalidad.
- **Escalonamiento**: en las notas se aprecia escalonamiento. La conclusión sería aquí una excepción, ya que, al ser el final del discurso y no haber presión temporal, es comprensible que el intérprete quiera detenerse unos momentos a anotar más, e incluso redactar, dada la importancia que tiene esta parte del discurso.

Los principios propios de este trabajo:

- **Separación de ideas**: utilización de al menos una marca de separación de ideas.
- **Depuración de elementos prescindibles**: se consideran como elementos prescindibles tanto elementos léxicos (p. ej. artículos) como elementos pictóricos (p. ej. flechas o subrayados empleados por mera estética). Cabe recordar que, a diferencia del resto de principios, aquí se tiene en cuenta lo que no está.
- **Indicación de temporalidad**: utilización de al menos una marca temporal. Los sufijos o complementos de tiempo no se consideran marca de temporalidad (ver definición de este principio en el marco teórico).

- **Cifras:** las cifras que aparecen son correctas. Se dará por válido omitir o generalizar cifras, ya que se trata de una estrategia de interpretación.
- **Nombres propios:** los nombres propios que se apuntan son correctos. Se dará por válido omitir o generalizar los nombres propios, ya que se trata de una estrategia de interpretación.
- **Sujetos:** se aprecia un buen uso de los sujetos.
- **Preguntas retóricas:** se reproducen las preguntas retóricas del orador. No es necesario que se anoten tal y como las ha formulado el orador. Es suficiente con que aparezcan reflejadas. Se ha considerado como válido reflejar al menos una, pues esto ya demuestra que el intérprete sabe reconocer y marcar estas estructuras.
- **Comentarios al margen:** se incluyen los comentarios al margen del orador. Se ha considerado como válido reflejar al menos uno, pues esto ya demuestra que el intérprete reconoce estas estructuras y sabe marcarlas.
- **Opiniones personales:** se marcan las opiniones del orador. Se ha considerado como válido reflejar al menos una, pues esto ya demuestra que el intérprete sabe reconocer y marcar estas estructuras.
- **Apelaciones al público:** se reproducen las apelaciones al público del orador. Se ha considerado como válido reflejar al menos una, pues esto ya demuestra que el intérprete sabe reconocer y marcar estas estructuras.

**Para el análisis y discusión de los resultados del estudio,** las notas se analizarán personalmente, tomando en consideración los principios de la toma de notas contemplados en este trabajo. A fin de mostrar los resultados obtenidos de la forma más precisa posible, estos aparecerán resumidos en tablas. Una vez extraídos y presentados estos datos, se procederá a comentarlos y compararlos, para poder así extraer conclusiones y averiguar qué principios de la toma de notas en interpretación consecutiva interiorizan con mayor facilidad y rapidez los alumnos.

**Por último,** se informará a los alumnos de manera individual de su resultado, y se explicará el estudio y las conclusiones individuales, para que así los alumnos puedan beneficiarse de este trabajo, como agradecimiento por su participación voluntaria.

## 5. Análisis y discusión

### 5.1. Primer discurso: *Report on world mothers*

Tabla 1. Resultados del primer discurso

	<b>Discurso 1 - Total</b>	<b>Discurso 1 - Frecuencia</b>
<b>Símbolos</b>	14	93,33 %
<b>Abreviaturas</b>	15	100 %
<b>Conectores</b>	9	60,00 %
<b>Negación</b>	5	33'33 %
<b>Acentuación</b>	3	20,00 %
<b>Verticalismo</b>	14	93,33 %
<b>Escalonamiento</b>	9	60,00 %
<b>Separación de ideas</b>	15	100 %
<b>No e. prescindibles</b>	6	40,00 %
<b>Temporalidad</b>	1	6,00 %
<b>Cifras</b>	3	20,00 %
<b>Nombres propios</b>	10	66,67 %
<b>Sujetos</b>	12	80,00 %
<b>Preguntas retóricas</b>	11	73,33 %
<b>Comentarios</b>	12	80,00 %
<b>Opiniones</b>	3	20,00 %
<b>Apelaciones</b>	8	53,33 %
		<b>Media</b>
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>9,93</b>

Fuente: elaboración propia

**Los símbolos** son uno de los principios más utilizados en este TFM, pues aparecen en el 93,33 % de las notas. Revisando las notas, hemos podido ver varias cosas. En primer lugar, hemos observado que la mayoría de los alumnos solo utilizan uno o dos símbolos, y generalmente símbolos tan obvios como los de mundo o conclusión. En segundo lugar, hemos podido observar que los alumnos aún utilizan los símbolos de forma artificial. Esto pude observarse en que a veces los alumnos anotan tanto el símbolo como la palabra que

quieren sustituir, o utilizan símbolos muy laboriosos cuyo trazado seguramente necesite más tiempo que la palabra original, lo cual va en contra de las ideas de Gillies (2005, p. 105). En tercer lugar, hemos notado que los alumnos utilizan los símbolos para sustituir palabras y no conceptos (p. ej. sujeto 2). Sin embargo cabe destacar que se trata de una etapa muy inicial, y que el alumno no empezará a sustituir conceptos hasta más adelante.

**Las abreviaturas** se utilizan en la totalidad de las notas, superando en frecuencia a los símbolos. La razón de esto puede deberse a la mayor naturalidad de uso de abreviaturas: se trata de una técnica que seguramente los estudiantes ya utilizaban con anterioridad en otros contextos. De todos modos, cabe señalar que, mientras que algunos alumnos utilizan gran variedad de abreviaturas en todo tipo de palabras, otros alumnos se limitan a abreviar palabras cuyas abreviaturas están estandarizadas (p. ej. ‘vs’ – sujeto 2) o abreviaturas de los países (p. ej. sujetos 5 y 12). Lo que sí ha sido una tónica general es la manera de abreviar palabras de los alumnos: o bien eliminando las vocales, o bien no apuntando la segunda mitad de las palabras. En ningún caso se ha encontrado una abreviatura realizada según las indicaciones de Pöchhacker: con la parte final volada.

**Los conectores** aparecen en el 60 % de los textos. Sin embargo, dentro de cada texto no abundan tanto, y muchas veces el único conector que podemos apreciar es el de conclusión (p. ej. sujeto 9). Esto podría justificarse por la etapa en la que se encuentran los alumnos, aún más centrados en recuperar el máximo posible de información que en la estructura (en apariencia más sencilla de recabar sin anotar). Además, Herbert (1953, p. 47) reconoce que son uno de los elementos más importantes del discurso, pero también uno de los más difíciles de anotar.

**La negación** aparece en prácticamente todos los textos, pero la marca de negación solo se ha encontrado en el 33,33 % de los textos. Una frecuencia tan baja puede deberse a que, al ser tan rápido e inequívoco escribir ‘no’, los alumnos no se han esforzado tanto en interiorizar este principio. De todos modos, cabe señalar que hay alumnos que sí han interiorizado la negación e incluso la han llevado a otro nivel. Este sería el caso de los sujetos 12, 16 y 18, que han utilizado la negación en fragmentos con una negación evidente: «I don’t have to remind you» (línea 34) o «we should not take for granted» (línea 37); pero también en partes no tan evidentes, y «mosquito netting against Malaria» (línea 31) pasaba a ser ‘Malaria’ tachado. Eso es un muy buen uso de la negación.

Al igual que ocurre con la negación, la **acentuación** aparece en la mayoría de los textos, pero aparece escrita en forma de adverbios ‘very’/‘muy’, ‘only’/‘solo’. La

acentuación tal y como se contempla en este trabajo solo aparece en el 20 % de las notas, siendo el principio de Rozan con menor frecuencia de aparición. Al igual que con la negación, la brevedad de anotación podría explicar que los alumnos no hayan interiorizado este principio. Sin embargo, oraciones como «working very very hard» (línea 30) eran claras para un subrayado.

**El verticalismo y el escalonamiento** aparecen en la mayoría de los textos, con lo cual se puede observar claramente que los alumnos conocen cuál es la distribución ideal de las notas en la página. Para Rozan, estos dos principios son los más importantes, ergo es bueno constatar que los alumnos los hayan interiorizado tan rápido. El verticalismo aparece en el 93,33 % de los textos, y el escalonamiento en el 60 %. El escalonamiento no es tan intuitivo como el verticalismo, y seguramente por ello sea menos utilizado.

**La separación de ideas** aparece en el 100 % de los textos. En algunos casos (sujetos 11, 12) solo podíamos ver una o dos rayas separando las ideas. De todos modos, es evidente que los alumnos se esfuerzan por utilizar este principio.

**La depuración de elementos prescindibles** puede encontrarse en el 40 % de los textos. En el caso de los elementos léxicos, cabe destacar que muchas veces no se han contado algunos textos por tener solo dos o tres elementos prescindibles. La impresión general es que los alumnos se esfuerzan por utilizar el menor número posible de elementos prescindibles. Sin embargo, en el caso de los elementos prescindibles pictóricos, se ha podido ver que quienes los utilizaban (p. ej. sujeto 5), los utilizaban de manera excesiva y casi por rutina: subrayados, flechas, círculos... elementos que no parecían responder a ninguna función útil y que eran redundantes.

**La temporalidad** aparece en la mayoría de los textos. Sin embargo, solo un alumno ha marcado la temporalidad como indica Rozan. El resto ha conjugado los verbos al traducirlos o ha incluido complementos verbales. Así, la temporalidad es el principio de la toma de notas menos utilizado. Esto podría deberse al carácter orgánico de las marcas de temporalidad: son signos con cierto nivel de complejidad, que se añaden a otro elemento, y que hay que aprender a distinguir: cuándo indica pasado y cuándo futuro. Puede ser entonces que los alumnos, en etapas iniciales de la toma de notas, no se sientan seguros utilizando estas marcas y opten por escribir los verbos conjugados, como ya se ha mencionado. Así, marcar la temporalidad dos veces resultaría redundante y un sobreesfuerzo.

**Las cifras** han sido la parte más conflictiva del discurso con diferencia, y esto puede verse en los resultados: solo 3 alumnos han anotado las cifras correctamente. Como se explica en la metodología, no se valoraba que estuvieran todas las cifras, sino que aquellas que estuvieran fueran correctas. De hecho, se ha valorado positivamente optar por la generalización antes que dar cifras erróneas. Por ejemplo, el sujeto 15 anotó, para «a 42-page report» (línea 4), '+40p'. Esta es una estrategia de generalización correcta e inteligente, más en etapas iniciales. En el lado opuesto, sorprende encontrar en las notas de otros alumnos cifras ilógicas (p. ej., el sujeto 2 anotó 1064 países, y no 164). También cabe mencionar que algunos alumnos aún mezclan 14 y 40, 18 y 80, 16 y 60, lo cual llevaba a ideas ilógicas, como 80 años de educación de media para las mujeres noruegas.

**Los nombres propios** aparecen en el 66,67 % de los textos, lo cual es un porcentaje bastante elevado tratándose de una etapa inicial. Al igual que con las cifras, se ha valorado la corrección de aquellos nombres propios que sí se incluían. De todos modos, se han aceptado los nombres propios con faltas de ortografía cuando estos no impidieran la comprensión del original. Por ejemplo, se ha considerado correcto escribir 'Malawy' (cuando la grafía correcta es Malawi o Malawi), pero no 'Malari'. También se consideró correcto utilizar abreviaturas o siglas.

**Los sujetos** se utilizan con destreza en el 80 % de las notas estudiadas. Este es un porcentaje muy alto, y lleva a pensar que los alumnos han aprendido rápido a reconocer la importancia de este elemento. Sin embargo, en algunos casos los únicos sujetos que podían apreciarse eran los países.

**Las preguntas retóricas** aparecen en el 73,33 % de las notas, lo cual sorprende bastante, ya que aparecen con más frecuencia que los conectores (presentes en el 60% de las notas). Se trata de una grata sorpresa, porque es indicadora de que los alumnos prestan gran atención al discurso original, y tienen claras las transiciones de ideas.

**Los comentarios al margen** de la oradora aparecen en el 80 % de las notas. Si bien es cierto que muchas veces los alumnos reflejaban en sus notas solo uno o dos de los comentarios; lo importante es que se aprecia que los alumnos detectan los comentarios y se esfuerzan por reflejarlos.

**Las opiniones personales**, por su parte, solo aparecen en el 20 % de las notas. De todos modos, la ausencia de este principio puede ser buena, pues bien puede indicar que

los alumnos dan más prioridad a la información principal que a las opiniones personales, que calan con mayor facilidad en la memoria.

Por último, **las apelaciones al público** aparecen en el 53,33 % de los casos, lo cual es un porcentaje esperado. Algunos alumnos se esfuerzan por mantener el recurso estilístico y otros prefieren centrarse en la información principal. Dada la etapa inicial, ambas estrategias son buenas y encomiables.

## 5.2. Segundo discurso: *Tough life of young carers*

Tabla 2. Resultados del segundo discurso

	<b>Discurso 2 - Total</b>	<b>Discurso 2 - Frecuencia</b>
<b>Símbolos</b>	11	73,33 %
<b>Abreviaturas</b>	13	86,67 %
<b>Conectores</b>	8	53,33 %
<b>Negación</b>	8	53,33 %
<b>Acentuación</b>	8	53,33 %
<b>Verticalismo</b>	11	73,33 %
<b>Escalonamiento</b>	10	66,67 %
<b>Separación de ideas</b>	14	93,33 %
<b>No e. prescindibles</b>	11	73,33 %
<b>Temporalidad</b>	4	26,67 %
<b>Cifras</b>	9	60,00 %
<b>Nombres propios</b>	11	73,33 %
<b>Sujetos</b>	12	80,00 %
<b>Preguntas retóricas</b>	13	86,67 %
<b>Comentarios</b>	12	80,00 %
<b>Opiniones</b>	10	66,67 %
<b>Apelaciones</b>	10	66,67 %
		<b>Media</b>
<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>11,67</b>

Fuente: elaboración propia

**Los símbolos** aparecen en tan solo el 73,33 % de las notas. Sin embargo, a diferencia del discurso anterior (en el que los alumnos solo utilizaban uno o dos símbolos como sustitutos de palabras), en este discurso los alumnos utilizan los símbolos de manera más natural, sustituyendo ahora ya sí ideas y no palabras, y utilizan gamas amplias de símbolos, jugando incluso con la combinación de estos. Sin embargo, aún hay sujetos (p. ej. 1, 4) que aún utilizan tanto el símbolo como la palabra que pretenden sustituir, tal vez por falta de seguridad de saber interpretar ese símbolo correctamente durante la producción. Cabe destacar que el uso de símbolos en este discurso tiene más mérito que en el anterior, pues este discurso no se prestaba a utilizar símbolos tan evidentes como los que podían utilizarse en el discurso anterior, como los de ‘madre’ o ‘mundo’.

**Las abreviaturas** aparecen en el 86,67 % de las notas. De nuevo, vemos mayor tendencia al uso de abreviaturas que al uso de símbolos. Tal vez por este miedo a no recabar el significado del símbolo que hemos visto en los sujetos que duplican palabra y símbolo. El número de alumnos que utiliza abreviaturas se ha reducido con respecto a la vez anterior, pero esto podría explicarse por dos razones. En primer lugar, se aprecia que los alumnos traducen más en el segundo discurso que en el primero. Si un alumno realiza el esfuerzo de traducir mientras anota, es lógico pensar que querrá utilizar esa palabra en concreto durante la producción, y por ello querrá anotar la palabra entera, para asegurarse de poder darla. En segundo lugar, ha aumentado la depuración de elementos prescindibles (que ha pasado del 40 % al 73,33 %). Por tanto, el tiempo de escritura se reduce y deja hueco para anotar palabras enteras.

**Los conectores** solo aparecen en el 53,33 % de los casos, siendo el conector más frecuente el de conclusión. Sin embargo, hay que destacar que aquellos alumnos que sí anotan los conectores lo hacen de una forma más profusa y adecuada que la vez anterior.

**La negación** aparece en el 53,33 % de las notas, lo cual supone un aumento considerable respecto a la vez anterior (33,33 %). Vemos cómo algunos sujetos aún utilizan adverbios de negación (p. ej. sujeto 1), pero el resto tachan las frases con negaciones claras («this is really no life for a 14-year-old», línea 19) e incluso utilizan la negación de manera orgánica. Por ejemplo, muchos alumnos anotaron «sacrificing their youth, their education and their freedom» (línea 6) simplemente tachando ‘youth’, ‘education’ y ‘freedom’. Vemos entonces una mayor interiorización del principio, utilizado de manera muy inteligente en muchos casos.

**La acentuación** aparece en el 53,33 % de los textos, más del doble que la vez anterior (20 %). Además, quienes utilizan este principio lo utilizan de manera frecuente. De todos modos, aún hay alumnos que no terminan de interiorizar el principio, y anotan tanto el adverbio como el subrayado (p. ej. sujeto 12). Entonces, vemos cómo los alumnos se esfuerzan por interiorizar el principio, aunque algunos no lo hayan conseguido plenamente, tal vez por miedo a que el subrayado no sea suficiente para recordar el matiz durante la producción.

**El verticalismo** se ha reducido desde una frecuencia de aparición del 93,33 % hasta una frecuencia del 73,33 %. Se ha visto tendencia al verticalismo en prácticamente todas las notas, y hay que remarcar que la tendencia está ahí. Sin embargo, en fragmentos ocasionales de las notas restantes (las que se considera que no presentan verticalismo), vemos cómo a veces el verticalismo caía y aparecían frases-resumen en horizontal de las ideas (p. ej. sujeto 6). Tal vez esto responda al intento de dar ideas más completas y sintéticas, propio de las etapas más avanzadas.

Por su parte, **el escalonamiento** ha aumentado, y aparece ahora en el 66,67 % de los textos. Como mencionamos en el apartado 2 anterior, el escalonamiento es más difícil de conseguir que el verticalismo, con lo cual es lógico que haya aumentado su uso desde el primer discurso hasta el segundo.

Como mencionamos en las abreviaturas, **la depuración de elementos prescindibles** ha subido hasta el 73,33 %, que es un porcentaje muy alto. Que no se haya conseguido del todo puede estar relacionado con lo que mencionábamos en el verticalismo: se ha visto cierta tendencia a apuntar frases completas que resumen ideas. Estas frases contienen muchos elementos prescindibles. En cuanto a los elementos prescindibles no léxicos, se ha visto una enorme mejora, y solo se han encontrado en los casos de duplicación símbolo-concepto y adverbio-subrayado. Los elementos accesorios ‘decorativos’ que se encontraron en las notas del primer discurso, ya no aparecen.

**La temporalidad** ha pasado de aparecer en un 6 % de las notas a aparecer en un 26,67 %. Se han contado como válidas aquellas notas en las que se marcaba el tiempo verbal con una caja al menos una vez, ya que esto ya demuestra que el alumno sabe cómo marcar la temporalidad así. Este principio ha aumentado mucho, pero aún sigue teniendo una frecuencia muy baja. Tal vez esto se deba a que los alumnos aún dan prioridad a anotar otros elementos antes que la temporalidad, que puede parecer que se recaban más fácilmente de memoria.

**Las cifras** han pasado del 20 % al 60 %, lo cual supone, junto con las opiniones, el aumento más grande respecto a la vez anterior. Esto es muy buen síntoma. Como apunta Gillies (2005), cuando se oye una cifra, hay que dejar de apuntar lo demás para apuntar la cifra, que es lo más difícil de recabar de memoria. Entonces, los alumnos están mejorando mucho en esa dirección.

**Los nombres propios** también aparecen en más notas en el segundo discurso que en el primero, y ahora aparecen en el 73,33 % de las notas. Se ha dado por válido apuntar solo ‘esquizofrenia’ y no ‘esquizofrenia bipolar’, porque se considera que se trata de una estrategia de generalización que lleva a hablar de la esquizofrenia y no del tipo específico. Sin embargo, el nombre del proyecto debía ser correcto. Se ha dado por válido anotar abreviaturas de las palabras, porque esto es una estrategia que no entra en conflicto.

**Los sujetos** se mantienen estables en el 80 %. Sin embargo, sí es reseñable que en esta ocasión se han utilizado los sujetos con mucha mayor profusión y eficacia. Si en el discurso anterior muchas veces los sujetos se limitaban a los países, ahora los sujetos se utilizan mejor, incluso en la introducción, que resultó bastante conflictiva de anotar en el primer discurso, en el que se resintieron los sujetos. En esta ocasión, sin embargo, los alumnos marcan bien los cambios de sujeto: ‘I’, ‘14-year-old-boy’, ‘parents’, que son numerosos en este discurso. Además, se notan marcados de manera mucho más clara en la página. La suma de ambas constataciones nos lleva a ver cómo los alumnos dan mucha importancia a los sujetos, y los destacan bien.

**Las preguntas retóricas** aparecen en el 86,67 % de los textos, lo cual es una cifra muy elevada, pero de nuevo una buena muestra de que los alumnos están atentos al discurso, y alerta para los cambios de ideas.

**Los comentarios al margen** siguen apareciendo en el 80 %. Destaca más sin embargo lo mucho que han aumentado **las apelaciones al oyente** (de un 53,33 % a un 66,67 %), pero sobre todo lo mucho que han aumentado los comentarios, que han sido el principio que más ha aumentado desde el primer discurso hasta el segundo. Que estos hayan aumentado tanto podría significar que los alumnos se sienten más a gusto en la toma de notas de interpretación consecutiva, ya que ahora se atreven a añadir más información suplementaria que antes.

### 5.3. Comparativa

Como apuntábamos en la metodología, el objetivo de este trabajo de fin de máster era ver qué principios de la toma de notas interiorizan antes los alumnos y cuáles después, y ver qué principios utilizan más los alumnos. Todo esto se quería averiguar a través del análisis real de notas de los alumnos, siguiendo los principios que se exponen en el marco teórico.

Lo primero que haremos será ver qué principios han aumentado su aparición desde el primer discurso hasta el segundo. Esto puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 3. Evolución de los resultados entre el primer discurso y el segundo

	<b>Discurso 1 - Total</b>	<b>Discurso 2 - Total</b>	<b>Discurso 1 - Frecuencia</b>	<b>Discurso 2 - Frecuencia</b>
<b>Símbolos</b>	14	11	93,33 %	73,33 %
<b>Abreviaturas</b>	15	13	100 %	86,67 %
<b>Conectores</b>	9	8	60,00 %	53,33 %
<b>Negación</b>	5	8	33,33 %	53,33 %
<b>Acentuación</b>	3	8	20,00 %	53,33 %
<b>Verticalismo</b>	14	11	93,33 %	73,33 %
<b>Escalonamiento</b>	9	10	60,00 %	66,67 %
<b>Separación de ideas</b>	15	14	100 %	93,33 %
<b>No e. prescindibles</b>	6	11	40,00 %	73,33 %
<b>Temporalidad</b>	1	4	6,00 %	26,67 %
<b>Cifras</b>	3	9	20,00 %	60,00 %
<b>Nombres propios</b>	10	11	66,67 %	73,33 %
<b>Sujetos</b>	12	12	80,00 %	80,00 %
<b>Preguntas retóricas</b>	11	13	73,33 %	86,67 %
<b>Comentarios</b>	12	12	80,00 %	80,00 %
<b>Opiniones</b>	3	10	20,00 %	66,67 %
<b>Apelaciones</b>	8	10	53,33 %	66,67 %
			<b>Media</b>	<b>Media</b>
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>175</b>	<b>9,93</b>	<b>11,67</b>

Fuente: elaboración propia

En verde, aparecen marcados los principios que han aumentado su utilización (12 de 17), y en rojo los principios que han reducido su aparición (5 de 17). De todos modos, es importante señalar que, mientras que los principios que han descendido, han descendido poco; los principios que han aumentado, han aumentado mucho. Así, los aumentos se han producido con diferencias de hasta 46,67 puntos porcentuales (p. ej., las opiniones personales han pasado de estar en el 20 % de las notas a estar en el 66,67 % de ellas), y además estos aumentos se han producido en principios que han pasado de tener porcentajes muy bajos a tener porcentajes más elevados (p. ej., las cifras han pasado de aparecer en un 20 % de los textos a aparecer en un 60 %, y la temporalidad ha pasado del 6 % al 26,67 %). Por su parte, la caída más grande ha sido de solamente 20 puntos porcentuales (que es el caso de los símbolos, que pasan de aparecer en el 93,33 % de los textos a aparecer en el 73,33 %). Además, pese a las caídas, estos principios se mantienen aún en niveles muy altos, siendo el menos utilizado el principio de los conectores, que aparece en el 53,33 % de las notas (y en el discurso anterior, también solo en el 60 %).

Finalmente, la media de principios por texto que utilizan los alumnos ha aumentado en 1,74. Así, han pasado de usarse 9,93 principios por texto, a usarse 11,67. Este es un incremento muy elevado, que nos demuestra el progreso de los alumnos.

Es interesante ver cómo han aumentado principios tales como cifras y nombres propios, que es lo esperado por tratarse de principios que responden a un nivel más avanzado de interpretación consecutiva (en un nivel más bajo, se utilizan más las estrategias de omisión y generalización), pero también cómo ha aumentado la completitud de las notas: los alumnos cada vez incluyen más comentarios al margen, opiniones personales y apelaciones, elementos más superfluos que en etapas iniciales vemos que suelen caer.

También se aprecia una mejor distribución de las notas en la página. Si bien es cierto que el verticalismo se ha reducido, ahora los alumnos hacen un uso más inteligente de los sujetos y de la distribución en la página (que se ve en el aumento del escalonamiento), con lo cual esta reducción del verticalismo se ve ciertamente mitigada.

Por último, gracias al aumento de la negación, la acentuación, las marcas de temporalidad y la depuración de elementos prescindibles, nos encontramos ante notas mucho más precisas con mucho menos esfuerzo. Y esto es, al fin y al cabo, el fin último de las notas.

Una vez visto qué principios han aumentado su utilización, podremos proceder a analizar cuáles son los principios más utilizados globalmente. Para ello nos vamos a basar en la siguiente tabla:

Tabla 4. Principios más utilizados en el primer discurso, en el segundo y en total

TOTAL		DISCURSO 1		DISCURSO 2		
	Total		Total		Total	
1	Separación de ideas	29	Separación de ideas	15	Separación de ideas	14
2	Abreviaturas	28	Abreviaturas	15	Abreviaturas	13
3	Símbolos	25	Símbolos	14	Preguntas retóricas	13
3	Verticalismo	25	Verticalismo	14	Sujetos	12
5	Preguntas retóricas	24	Sujetos	12	Comentarios	12
5	Sujetos	24	Comentarios	12	Símbolos	11
5	Comentarios	24	Preguntas retóricas	11	Verticalismo	11
8	Nombres propios	21	Nombres propios	10	Nombres propios	11
9	Escalonamiento	19	Escalonamiento	9	No e. prescindibles	11
10	Apelaciones	18	Conectores	9	Escalonamiento	10
11	Conectores	17	Apelaciones	8	Opiniones	10
11	No e. prescindibles	17	No e. prescindibles	6	Apelaciones	10
13	Negación	13	Negación	5	Cifras	9
13	Opiniones	13	Opiniones	3	Conectores	8
15	Cifras	12	Cifras	3	Negación	8
16	Acentuación	11	Acentuación	3	Acentuación	8
17	Temporalidad	5	Temporalidad	1	Temporalidad	4

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse en la tabla, el principio que más se utilizó tanto en el primer discurso como en el segundo fue la **separación de ideas**. Todos los alumnos utilizaron este principio en el primer discurso, y todos menos uno en el segundo. Se trata de un principio sencillo de empezar a utilizar (aunque no tan sencillo de utilizar

correctamente), que además ayuda enormemente a la lectura de las notas. Tendría sentido entonces que sea el principio más utilizado, y responde a lo esperado.

El segundo principio más utilizado, también en ambos discursos, fue el principio de **las abreviaturas**. Como ya se ha mencionado anteriormente, se trata de un principio sencillo de utilizar, por no ser exclusivo de la toma de notas, y efectivo, pues se anotan rápido y rara vez llevan a error. Puede que por eso los alumnos utilicen más las abreviaturas que **los símbolos**, que son el tercer principio más utilizado.

**Los símbolos** (que podrían parecer *a priori* lo más usado en la toma de notas por ser el principio más llamativo), son menos utilizados que **las abreviaturas**, tal vez porque estas últimas dan más seguridad al alumno de que será capaz de recabar el referente que un elemento pictórico que tal vez no separa reconocer. Hay que recordar que, para poder reconocer un símbolo, hace falta haberlo interiorizado previamente. Por eso apuntábamos, en los comentarios de las segundas notas, que una de las posibles razones que explican la bajada del uso de símbolos en el segundo discurso es que desaparecían aquellos símbolos obvios que los estudiantes utilizaban en el primer texto: mundo, mujer. El segundo discurso requería utilizar símbolos menos evidentes, y tal vez marzo es un momento aún demasiado temprano para ello. Así, **los símbolos** son el tercer principio más usado en el cómputo global (junto con el verticalismo), pero solo el sexto más usado en el segundo discurso (en este último, lo utilizan solo 11 de 15 personas).

Empatando con los símbolos, el tercer principio más utilizado en cómputo global es el **verticalismo**. Al igual que los símbolos, el uso del verticalismo se redujo desde las notas del primer discurso hasta las notas del segundo. Como comentamos en el apartado anterior, esto podría deberse a un esfuerzo de síntesis de ideas en frases, que es una técnica que se aleja de los principios de la toma de notas contemplados en este trabajo. De todas maneras, el verticalismo aparece en ambos discursos en la mayoría de las notas estudiadas, y es más utilizado que **el escalonamiento**, el otro principio de Rozan que se refiere a la disposición de los elementos en la página. El escalonamiento es el noveno principio más utilizado, y el número de notas con escalonamiento aumentó de 9 personas en el primer discurso a 10 personas en el segundo.

El quinto principio más utilizado es el de **las preguntas retóricas**. Dada la complejidad de este principio, es sorprendente la cantidad de alumnos que lo emplean, más si tenemos en cuenta que **los conectores**, tal vez más sencillos de captar, son el undécimo principio más utilizado. Cabe recordar que las preguntas retóricas sirven para

articular el discurso, así que puede considerarse que cumplen una función similar a aquella de los conectores. Si las preguntas retóricas aparecen en 11 notas en el primer discurso y en 13 en el segundo, los conectores aparecen en tan solo 9 notas en el primero y 8 en el segundo.

**Los sujetos** son también el quinto principio más utilizado. Aunque *a priori* podría parecer que es una posición muy baja para un elemento tan importante del discurso, la realidad de la experiencia en interpretación consecutiva nos dice que no es así, y que es fácil olvidar los sujetos al centrarse en tomar la información que acompaña al sujeto. En momentos de dificultad, el intérprete debería centrarse en el quién hace qué, pero esto es algo contraintuitivo, y ante la densidad discursiva los alumnos de interpretación anotan antes la información que el sujeto, tal vez con la esperanza de recabar de memoria el sujeto con mayor facilidad con la que recabarían la información que lo acompañaba. Los sujetos se han mantenido estables, y aparecen en 12 de cada 15 notas en ambos discursos.

**Los comentarios al margen** también ocupan la quinta posición, y su utilización se mantiene estable tanto en el primer discurso como en el segundo, apareciendo en ambos casos en 12 de cada 15 notas. Como ya hemos mencionado en secciones anteriores, se trata de un principio cuya falta de aumento puede simplemente responder a una estrategia de los alumnos perfectamente correcta, que es la de anotar la información principal antes que los comentarios al margen, que pueden quedar en la memoria, o simplemente no recabarse, y el discurso no se vería afectado.

Por su parte, los principios afines de **las apelaciones al oyente** y **las opiniones personales** (décimo y vigesimotercer lugar respectivamente) no se utilizan tanto como los comentarios al margen. Las apelaciones tal vez por ser más superfluas, y las opiniones tal vez por ser más difíciles de captar y reflejar en notas. Sin embargo, tanto las apelaciones como las opiniones han aumentado notablemente desde el primer discurso hasta el segundo, sobre todo las opiniones, que pasaron de estar en 3 notas en el primer discurso a estar en 10 en el segundo (por su parte, las apelaciones pasaron de estar en 8 notas a estar en 10). Entonces, aunque efectivamente se trate de dos principios más difíciles, la diferencia temporal y por ende la práctica y la mejora de la técnica, han resultado útiles en ambos casos, porque ahora aparecen en más de la mitad de los textos.

**Los nombres propios** son el octavo principio más utilizado, y **las cifras** el decimoquinto. Desde las notas del primer discurso hasta el segundo, las cifras han mejorado mucho, pasando de aparecer de forma correcta en un 20 % de los textos a

aparecer de forma correcta en un 60 %. Los nombres propios han tenido un aumento más ligero, desde el 66,67 % hasta el 73,33 %. De todos modos, lo importante es el resultado final: nos encontramos ante notas mucho más precisas, con más lujo de detalle.

**La depuración de elementos prescindibles** es el undécimo principio más utilizado, que pasó de aparecer en 6 de las 15 notas en el primer discurso a aparecer en 11 en el segundo discurso. Este es un signo claro de progreso en la toma de notas, sintomático de haber dejado atrás la etapa tan inicial en la que estaban los alumnos en noviembre (en la que eran menos conscientes de la necesidad de apuntar lo mínimo).

**La negación, la temporalidad y la acentuación** son principios que podríamos considerar afines, al igual que hemos hablado del binomio verticalismo-escalonamiento (referidos a la distribución en la página), del binomio cifras-nombres propios (referidos a los elementos de precisión) o del trinomio comentarios-opiniones-apelaciones (referidos a los elementos que se salen del hilo principal del discurso). De entre ellos, el más utilizado es **la negación** (vigésimotercer principio más utilizado), que sufrió un aumento notable, seguido por **la acentuación** (decimosexta posición), que aumentó aún más, de tal manera que en el segundo discurso tienen la misma frecuencia de aparición: 8 de cada 15 textos (la negación aparecía en 5 notas en el primer discurso, y la acentuación en 3). Ambos principios no parecen haber arraigado mucho entre los estudiantes, tal vez como mencionábamos antes debido a que escribir ‘no’ o ‘muy’ no restan demasiado tiempo. Además, en el caso de la acentuación, en las notas del primer discurso, un subrayado podría no ser lo suficientemente claro para indicar un matiz en la lectura de las notas, ya que encontrábamos muchos subrayados prescindibles, sin ninguna función, que podrían hacer que los subrayados que sí tenían una función fueran ignorados.

Por su parte, **la temporalidad** es el principio menos utilizado. En el primer discurso solo una persona reflejó la temporalidad en su discurso como se valora en este TFM, y en el segundo solo lo hicieron 4 personas (aunque se ha dado un aumento, y esto es algo positivo). De nuevo, puede deberse a que es un elemento más difícil de interiorizar. Para marcar la temporalidad como nos indica Rozan, hace falta utilizar varios símbolos de tiempo que diferencien pasado, presente, futuro y condicional, pero que también diferencien momentos precisos (p. ej. hace 20 años) de temporalidad abierta (p. ej. desde hace años). Tal vez esta complejidad haga que los alumnos no se sientan aún cómodos marcando la temporalidad, y habría que esperar a una etapa más avanzada aún para empezar a ver este principio utilizado con mayor frecuencia.

## 6. Conclusiones

El análisis de las notas de alumnos nos deja una conclusión principal clara: los alumnos han mejorado su toma de notas, y ahora utilizan más principios de la toma de notas de los que utilizaban al comienzo, siendo los principios más utilizados aquellos de separación de ideas y abreviaturas, y los menos utilizados los de acentuación y temporalidad.

En los resultados obtenidos podemos ver algunas tendencias:

1. La mayoría de los alumnos utilizan principios que permiten ahorrar tiempo en la escritura como lo son los de las abreviaturas, los símbolos y la depuración de los elementos prescindibles. Aunque este principio solo es el undécimo más utilizado, aumentó mucho desde el primer discurso hasta el segundo, casi duplicándose. Se trata de resultados esperados.
2. En el lado opuesto, son pocos los alumnos que utilizan los principios de la toma de notas que modifican a otros elementos: a saber los principios de temporalidad, acentuación y negación. Sin embargo, vemos un aumento en la aparición de todos estos principios en el segundo discurso. Esto nos señalaría que son principios más complejos, pero que los alumnos desean utilizar. Se trata de resultados esperados.
3. Los principios que se refieren al orden en la página son muy dispares, y además en tanto que unos aumentan en el segundo discurso, otros disminuyen. Ambas constataciones constituyen resultados no esperados. El verticalismo, aunque usado por la mayoría de los alumnos en el primer discurso, desciende en el segundo discurso, y al contrario el escalonamiento, mucho menos usado en el primer discurso, aumenta su uso en el segundo. Por su parte, la separación de ideas la utilizan todos los alumnos, y este sí es un resultado esperado (aunque disminuye en un alumno en el segundo discurso).
4. Los principios que se refieren a elementos suplementarios del discurso, a saber, comentarios al margen, opiniones personales y apelaciones al oyente, dan resultados dispares. Apelaciones al oyente y opiniones personales son principios poco utilizados, que han aumentado su uso en el segundo discurso. Estos son resultados esperados. Por su parte, los comentarios al margen abundan en ambos discursos y son uno de los principios más utilizados. Esto no es un resultado esperado.

5. Las cifras y los nombres propios están en la mitad inferior de los principios más usados, siendo los nombres propios ampliamente más frecuentes que las cifras. Ambos principios aumentaron en el segundo texto. Estos son resultados esperados.
6. Los principios de estructuración del discurso, preguntas retóricas y conectores, han dado resultados no esperados, pues mientras que las preguntas retóricas son el quinto principio más utilizado, los conectores son el undécimo. Ambos principios son difíciles, y por ello sorprende lo ampliamente representadas que están las preguntas retóricas. Además, mientras que las preguntas retóricas aumentan su frecuencia en el segundo discurso, los conectores disminuyen.
7. Por último, los sujetos son el quinto principio más utilizado, y se mantienen estables. Esto constituye resultados esperados.

Aquellos principios con valores más elevados en el primer discurso han sufrido menos cambios que aquellos con valores más bajos.

De estas tendencias, podemos extraer la conclusión de que los principios que con más rapidez adoptan los alumnos son claramente aquellos de separación y de ahorro de tiempo (abreviaturas y símbolos), posiblemente debido a que su uso prueba una eficacia rápida a corto plazo y además son fáciles de incorporar. Además, abreviaturas y símbolos pueden utilizarse en todos los discursos, mientras que otros principios como las cifras o las apelaciones no aparecen en todos los discursos, dándose menos oportunidades al alumno de practicar cómo anotarlos.

En cuanto a qué principios se incorporan más rápido, no podemos extraer una conclusión tan clara, ya que vemos disparidades en el uso y aumento de uso de los principios de las distintas categorías. Por tanto, debería verse a título individual cada principio y cuáles son las posibles causas de su frecuencia de uso y su evolución. Sin embargo, destacaremos que los aumentos más considerables los han sufrido las opiniones (diferencia de 46,67 puntos porcentuales), la acentuación (diferencia de 43,33 puntos porcentuales) y las cifras (diferencia de 40 puntos porcentuales), que son, como vemos, principios no relacionados. Por último, los dos únicos principios que se mantienen estables son sujetos y comentarios.

En la introducción adelantábamos que la intención de este trabajo de fin de máster era ver la evolución de la toma de notas en interpretación consecutiva de los estudiantes de interpretación, a través de la utilización de ciertos principios de la toma de notas, y así se ha hecho.

Como veíamos en el estado de la cuestión al principio del trabajo, la investigación en el campo de la interpretación es extensa, y no es la primera vez que se analizan notas de interpretación consecutiva. Sin embargo, con este trabajo la autora ha pretendido aportar una descripción de la toma de notas de estudiantes lo más exhaustiva posible, con la ventaja añadida de que se presentan notas de los mismos estudiantes en dos momentos distintos de su etapa de aprendizaje de la interpretación. Esto permite ver cómo evolucionan los estudiantes en cada aspecto de la toma de notas. Así, este trabajo proporciona información valiosa y detallada sobre los puntos fuertes y los puntos de mejora de los estudiantes.

Creemos que este trabajo aporta entonces algo valioso a la literatura de la interpretación, e investigaciones con estudios empíricos como este pueden utilizarse como base para estudios más amplios, por ejemplo viendo el impacto de la utilización de principios de la toma de notas en la calidad de la interpretación o creando un método de toma de notas que tenga en cuenta el uso y frecuencia de estos principios.

En todo caso, pese a sus limitaciones, esperamos que este trabajo de fin de máster haya ayudado a comprender con mayor exactitud el uso que los alumnos hacen de los principios de la toma de notas en sus distintas etapas de aprendizaje, pues esto puede ayudar a los alumnos a mejorar.

## 7. Bibliografía

- Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias, AIIC (1999, 1 de diciembre). Practical guide for professional conference interpreters. Recuperado el 2 de abril de: <https://aiic.net/page/628/practical-guide-for-professional-conference-interpreter/lang/1#39>
- Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias, AIIC (2004, 21 de marzo). How we work. Recuperado el 2 de abril de: <https://aiic.net/page/1403/how-we-work/lang/1>
- Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias, AIIC (2011, 28 de noviembre). How interpreters work. Recuperado el 2 de abril de: <https://aiic.net/page/4005/how-interpreters-work/lang/1>
- Abuín González, M. (2007). *El proceso de interpretación consecutiva. Un estudio del binomio problema/estrategia*. Granada: Comares.
- Abuín González, M. (2012). The language of consecutive interpreter's notes: Differences across levels of expertise. *Interpreting*, 14(1), 55-72. DOI: <https://doi.org/10.1075/intp.14.1.03abu>
- Albl-Mikasa, M. (2017). Notation language and notation text: a cognitive-linguistic model of consecutive interpreting. En Someya, Y. (ed.) (2017). *Consecutive notetaking and interpreter training*. Londres: Routledge.
- Arumí Ribas, M. (2012). Problems and Strategies in Consecutive Interpreting: A Pilot Study at Two Different Stages of Interpreter Training. *META* 57(3), 812-835.
- Baddeley, A. (2004). *Your Memory: A User's Guide*. Londres: Carlton Books.
- Cheng-Shu, Y. (2017). Semiology and conceptual schema in consecutive notes. En Someya, Y. (ed.) (2017). *Consecutive notetaking and interpreter training*. Londres: Routledge.
- Diccionario de la Lengua Española (2014). *Traducción*.
- Diccionario de la Lengua Española (2014). *Interpretación*.
- Ericsson, K.A. (2000). Expertise in Interpreting. *Interpreting* 5(2), 187-220.

- Gile, D. (1991). Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive — une expérience — démonstration de sensibilisation. *Meta*, 36(2-3), 431-439. DOI: <https://doi.org/10.7202/002898ar>
- Gile, D. (1991). Methodological aspects of interpretation (and translation) research. *Target* 3(2), 153-174.
- Gile, D. (2001). The Role of Consecutive in Interpreter Training: A Cognitive View. *AIIC Webzine*. Recuperado de: <https://aiic.net/page/377/the-role-of-consecutive-in-interpreter-training-a-cogn/lang/1>
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Gillies, A. (1971). *Conference interpreting: a student's practice book*. Londres: Routledge.
- Gillies, A. (2005). *Note-Taking for Consecutive Interpreting: a Short Course*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Hansen, G., Chesterman, A., y Gerzymisch-Arbogast, H. (eds.) (2008). *Efforts and models in interpreting and translation research: a tribute to Daniel Gile*. Ámsterdam/Filadelfia: Johns Benjamins.
- Hatim, B. (2001) *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Herbert, J. (1952). *Manuel de l'interprète*. Ginebra: Publicaciones de la Universidad de Ginebra.
- Iglesias Fernández, E. (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- Iliescu Gheorgiu, C. (2004). *Introducción a la Interpretación: La modalidad consecutiva*. San Vicente del Raspeig: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ito, H. (2017). Theory and practice of notetaking: cognitive-psychological perspective. En Someya, Y. (ed.) (2017). *Consecutive notetaking and interpreter training*. Londres: Routledge.
- Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Mánchester/Londres: St. Jerome Publishing.

- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Londres: Routledge.
- Rodríguez Melchor, M.D. (s.f. a). *Apuntes históricos*. Teoría de la Interpretación y Documentación. Material pedagógico no publicado. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, departamento de Traducción e Interpretación. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- Rodríguez Melchor, M.D. (s.f. b). *Bases de la Pericia Interpretativa*. Teoría de la Interpretación y Documentación. Material pedagógico no publicado. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, departamento de Traducción e Interpretación. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- Rodríguez Melchor, M.D. (s.f. c). *Definiciones*. Teoría de la Interpretación y Documentación. Material pedagógico no publicado. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, departamento de Traducción e Interpretación. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- Rodríguez Melchor, M.D. (s.f. d). *Introducción a la toma de notas*. Técnicas de Interpretación Consecutiva. Material pedagógico no publicado. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, departamento de Traducción e Interpretación. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- Rozan, J.F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra: Georg.
- Seleskovitch, D. (1975). *Langage, langues et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*. París: Lettres modernes.
- Seleskovitch, D. (1989). Teaching conference interpreting. En Krawutschke, P.W. (ed.) *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy*. Filadelfia: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/ata.iii.07sel>
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (2002). *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. París: Didier Érudition.
- Setton, R. y Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting. A Complete Course*. Filadelfia: Johns Benjamins.
- Setton, R. y Dawrant, A. (2016). *Conference Interpreting. A Trainer's Guide*. Filadelfia: Johns Benjamins.
- Someya, Y. (2017). *Consecutive notetaking and interpreter training*. Londres: Routledge.

- Someya, Y. (2017). A propositional representation theory of consecutive notes and notetaking. En Someya, Y. (ed.) (2017). *Consecutive notetaking and interpreter training*. Londres: Routledge.
- Someya, Y. (2017). An empirical study on consecutive notes and notetaking. En Someya, Y. (ed.) (2017). *Consecutive notetaking and interpreter training*. Londres: Routledge.
- Vanhecke, K. y Lobato Patricio, J. (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva. Una propuesta didáctica: aplicaciones a las combinaciones lingüísticas inglés-español y francés-español*. Granada: Comares.
- Van Hoof, H. (1962). *Théorie et pratique de l'interprétation : avec application particulière à l'Anglais et au Français*. Múnich: Hueber.

## 8.1. Transcripción del primer discurso, *Report on World Mothers*

Nancy Crews

1           Ok, I'm gonna talk about a report that was published talking about the state of  
2 world mothers, ok?

3           Save the Children, which is an international NGO dedicated to children's rights,  
4 recently published a 42-page report entitled *State of World Mothers*. The report compares  
5 the well-being of mothers and their children in 164 countries.

6           It's not surprising to find that the top 10 countries to be a mother or a child are in  
7 the developed world, and mostly in Europe. 8 of the top 10 countries are European, in  
8 addition to Australia and New Zealand. And at the bottom of the list, those countries  
9 where it is the worst place to be a mother or a child we find, and this is not surprising, we  
10 find almost all African countries. The worst place in the world to be a mother is  
11 Afghanistan.

12           What is the criteria for the report? What makes a country good or bad for mothers  
13 and their children? There are several indicators. First of all, the report analyses the  
14 availability of health care for mothers. Another indicator is the level of education for  
15 women and what is their life expectancy. Another indicator is what percent of women  
16 have access to modern birth control methods. So, let's compare.

17           If we look at Norway, which ranks number one, we see that virtually all women  
18 are attended by a Doctor when they give birth. And their life expectancy is around 83  
19 years old. Compared to Afghanistan where only 14% of births are attended by a doctor,  
20 or a trainer, and their life expectancy in, women's life expectancy in Afghanistan, is 45  
21 years old. Furthermore, women in Norway have on average 18 years of education whereas  
22 in Afghanistan women have only 5 years on average of education. And in Norway, finally  
23 in Norway, 82% of women have access to modern contraceptives, and in contrast to  
24 Afghanistan where only 16% of women use some type of contraceptive.

25           But the report shows some positive signs for mothers and their children of few  
26 countries, and one of these countries is a place where you would never think it would  
27 happen.

28           In Malawi, which is a very small sub-Saharan African country, they have  
29 successfully cut its infant mortality rate by half. The government of the country is

30 working very very hard and certain programs such as vaccinating children and providing  
31 mosquito netting against Malaria. They're trying to improve their sanitation systems, and  
32 they're trying to tackle the problem which is so prevalent in Africa of malnutrition,  
33 children and malnutrition.

34 I know that I don't have to remind you of how lucky we are to be born women in  
35 an industrialized country. I think I should mention that Spain was number 12 in this  
36 ranking of best places to be a mother and a child. We should never take for granted that  
37 this universal public health system that we have; or we should not take for granted the  
38 fact that we can be educated and are educated, and we have every opportunity to decide  
39 if and when and how many children we'd like to have.

40 I'd like to remind you of these facts and the next time you wake up and feel sorry  
41 for yourself, I would like you to think twice and remember that there are so many women  
42 in the world who are struggling to keep themselves alive and their children too.

## 8.2. Transcripción del segundo discurso, *Tough life of young carers*

Julia Ottone

1 Ladies and gentlemen,

2 Life can be tough for any type of carer, and a carer is usually and adult looking  
3 after and elder relative. But what happens if it's a young person caring for their parents?

4 Now, this never really occurred to me, but there are many young people who  
5 through no choice of their own are having to take on the role of a carer and often  
6 sacrificing their youth, their education and their freedom, and having to look after their  
7 parents. Their parents may be disabled, they may be mentally ill, or perhaps they are drug  
8 abusers. And it's estimated that 170 000 carers under the age of 18 in the UK are  
9 sacrificing their youth in order to look after their parents.

10 So it really makes you think, what would you like when you were 14, but I had no  
11 cares in the world apart from passing my exams in school, and being worrying about my  
12 friends and boyfriends, etc.

13 So, you think of this 14-year-old boy, this example of this 14-year-old boy. And  
14 he's been looking after his father, who suffers from bipolar schizophrenia and his mother,  
15 who has a serious blood disorder.

16 So his typical morning is getting up early, emptying out the dishwasher, preparing  
17 the breakfast, putting on the washing, waking up his parents, giving them their medication  
18 and then going to school. And then, after a full day at school, coming home, to cook  
19 dinner, do smiling, do his homework and go to bed. So, this is really no life for a 14-year-  
20 old. And again, it makes us think about how we were when we were 14.

21 And one of the things that enables this poor boy to cope is that there is a scheme,  
22 a support scheme called *The Young Carers Project*. And he would meet every week with  
23 other young people like himself who are caring for their parents, in order for him to share  
24 his problems, and perhaps even gain skills that he needs, like learning to cook. And of  
25 course, this project enables him to go on holiday once in a while, and to be able to pursue  
26 other things outside school that he normally cannot do.

27 And one of the most important aspects of this scheme and this support is helping  
28 the young people cope with it. Because of course one of the main things is the sense that

29 they have of why me? Why do I have to do this? And the children have, they have to  
30 assume this responsibility and they have to get on with it. And also of course there's a lot  
31 of uncertainty because if your parents are sick you don't know what's going to happen to  
32 you if they die.

33 But of course, the sad thing is, current economic climate and cuts everywhere, this  
34 support scheme is threatened. And the problem is that it leaves at risk this young people,  
35 because they are in a little bit of a loophole, really. Because the young carers fall in the  
36 gap between adult services and youth services. And it's worrying that they may not be  
37 continued to be provided for.

38 And of course, the problem relies that these children shouldn't really have to be  
39 carers at all. But what is possibly happening is that the parents that they are caring for are  
40 not ill enough to be in hospital, but they are certainly not well enough to be at home,  
41 because they're not being able to function properly. And so presumably there are boys  
42 like this one, that I've talked about, he doesn't have any kind of other family in order to  
43 support them all.

44 So to conclude, unfortunately there are many sections of society that go unnoticed.  
45 Life is very tough for these young carers and could get even tougher if support systems  
46 are withdrawn and get their funding cut. Thank you.

### 8.3. Tabla 5. Resultados totales del primer discurso y del segundo

	<b>Discurso 1 - Total</b>	<b>Discurso 2 - Total</b>	<b>Discurso 1 - Frecuencia</b>	<b>Discurso 2 - Frecuencia</b>
<b>Símbolos</b>	14	11	93,33 %	73,33 %
<b>Abreviaturas</b>	15	13	100 %	86,67 %
<b>Conectores</b>	9	8	60,00 %	53,33 %
<b>Negación</b>	5	8	33,33 %	53,33 %
<b>Acentuación</b>	3	8	20,00 %	53,33 %
<b>Verticalismo</b>	14	11	93,33 %	73,33 %
<b>Escalonamiento</b>	9	10	60,00 %	66,67 %
<b>Separación de ideas</b>	15	14	100,00 %	93,33 %
<b>No e. prescindibles</b>	6	11	40,00 %	73,33 %
<b>Temporalidad</b>	1	4	6,00 %	26,67 %
<b>Cifras</b>	3	9	20,00 %	60,00 %
<b>Nombres propios</b>	10	11	66,67 %	73,33 %
<b>Sujetos</b>	12	12	80,00 %	80,00 %
<b>Preguntas retóricas</b>	11	13	73,33 %	86,67 %
<b>Comentarios</b>	12	12	80,00 %	80,00 %
<b>Opiniones</b>	3	10	20,00 %	66,67 %
<b>Apelaciones</b>	8	10	53,33 %	66,67 %
			<b>Media</b>	<b>Media</b>
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>175</b>	<b>9,93</b>	<b>11,67</b>

8.4. Tabla 6. Resultados por alumno de *Report on world mothers i*

	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5	S. 6	S. 7	S. 9	S. 11
<b>Símbolos</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Conectores</b>	1	1	0	1	1	0	0	1	0
<b>Negación</b>	0	0	0	1	0	0	0	0	1
<b>Acentuación</b>	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>Verticalismo</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	1	0	1	0	1	0	1	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>No e. prescindibles</b>	1	0	1	0	0	0	1	0	1
<b>Temporalidad</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Cifras</b>	0	1	0	0	0	0	0	1	1
<b>Nombres propios</b>	1	0	1	1	1	1	1	1	1
<b>Sujetos</b>	1	1	1	1	1	1	0	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1	1	1	0	0	1	1	0
<b>Comentarios</b>	0	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Opiniones</b>	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>Apelaciones</b>	0	1	1	0	0	0	1	1	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>11</b>

8.4. Tabla 6. Resultados por alumno de *Report on world mothers* ii

	S. 12	S. 15	S. 16	S. 17	S. 18	S. 19	Total	Frecuencia
<b>Símbolos</b>	1	1	1	0	1	1	<b>14</b>	93,33 %
<b>Abreviaturas</b>	1	1	1	1	1	1	<b>15</b>	100 %
<b>Conectores</b>	0	1	1	0	1	1	<b>9</b>	60,00 %
<b>Negación</b>	1	0	1	0	1	0	<b>5</b>	33,33 %
<b>Acentuación</b>	1	0	0	0	1	0	<b>3</b>	20,00 %
<b>Verticalismo</b>	1	0	1	1	1	1	<b>14</b>	93,33 %
<b>Escalonamiento</b>	0	0	1	0	1	1	<b>9</b>	60,00 %
<b>Separación de ideas</b>	1	1	1	1	1	1	<b>15</b>	100 %
<b>No e. prescindibles</b>	0	0	0	1	1	0	<b>6</b>	40,00 %
<b>Temporalidad</b>	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>	6,00 %
<b>Cifras</b>	0	0	0	0	0	0	<b>3</b>	20,00 %
<b>Nombres propios</b>	1	1	0	0	0	0	<b>10</b>	66,67 %
<b>Sujetos</b>	1	0	1	0	1	1	<b>12</b>	80,00 %
<b>Preguntas retóricas</b>	1	0	1	1	0	1	<b>11</b>	73,33 %
<b>Comentarios</b>	0	1	1	1	1	0	<b>12</b>	80,00 %
<b>Opiniones</b>	1	0	0	1	0	0	<b>3</b>	20,00 %
<b>Apelaciones</b>	1	0	0	1	1	1	<b>8</b>	53,33 %
								<b>Media</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>149</b>	<b>9,93</b>

8.5. Tabla 7. Resultados por alumno de *Though life of young carers i*

	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5	S. 6	S. 7	S. 9	S. 11
<b>Símbolos</b>	1	1	1	1	1	0	0	0	1
<b>Abreviaturas</b>	1	0	1	1	1	1	1	1	1
<b>Conectores</b>	1	1	1	1	1	0	0	1	1
<b>Negación</b>	0	1	0	1	0	0	0	0	0
<b>Acentuación</b>	1	1	0	0	1	0	1	0	1
<b>Verticalismo</b>	1	0	1	1	1	0	0	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	0	1	1	1	0	0	1	0
<b>Separación de ideas</b>	1	1	1	0	1	1	1	1	1
<b>No e. prescindibles</b>	1	1	1	1	1	0	0	1	1
<b>Temporalidad</b>	1	1	0	0	0	0	1	0	0
<b>Cifras</b>	0	0	1	0	1	0	1	1	1
<b>Nombres propios</b>	0	0	1	1	0	1	1	1	0
<b>Sujetos</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	0
<b>Comentarios</b>	1	1	1	1	0	0	1	1	0
<b>Opiniones</b>	1	1	1	0	1	0	0	1	1
<b>Apelaciones</b>	0	1	1	1	0	0	1	1	1
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>11</b>

8.5. Tabla 7. Resultados por alumno de *Though life of young carers* ii

	S. 12	S. 15	S. 16	S. 17	S. 18	S. 19	Total	Frecuencia
<b>Símbolos</b>	0	1	1	1	1	1	<b>11</b>	73,33 %
<b>Abreviaturas</b>	1	1	1	1	1	0	<b>13</b>	86,67 %
<b>Conectores</b>	0	0	0	0	1	0	<b>8</b>	53,33 %
<b>Negación</b>	1	1	1	1	1	1	<b>8</b>	53,33 %
<b>Acentuación</b>	1	1	0	0	1	0	<b>8</b>	53,33 %
<b>Verticalismo</b>	0	1	1	1	1	1	<b>11</b>	73,33 %
<b>Escalonamiento</b>	0	1	1	1	1	1	<b>10</b>	66,67 %
<b>Separación de ideas</b>	1	1	1	1	1	1	<b>14</b>	93,33 %
<b>No e. prescindibles</b>	0	1	0	1	1	1	<b>11</b>	73,33 %
<b>Temporalidad</b>	0	0	0	0	1	0	<b>4</b>	26,67 %
<b>Cifras</b>	1	0	1	0	1	1	<b>9</b>	60,00 %
<b>Nombres propios</b>	1	1	1	1	1	1	<b>11</b>	73,33 %
<b>Sujetos</b>	0	0	1	1	1	0	<b>12</b>	80,00 %
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1	1	1	1	0	<b>13</b>	86,67 %
<b>Comentarios</b>	1	1	1	1	1	1	<b>12</b>	80,00 %
<b>Opiniones</b>	1	1	1	0	1	0	<b>10</b>	66,67 %
<b>Apelaciones</b>	0	1	0	1	1	1	<b>10</b>	66,67 %
								<b>Media</b>
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>175</b>	<b>11,67</b>

8.6. Tabla 8. Resultados por alumno del primer discurso y del segundo

Sujeto 1

	Discurso 1	Discurso 2
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	1	1
<b>Negación</b>	0	0
<b>Acentuación</b>	0	1
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	1	1
<b>Temporalidad</b>	0	1
<b>Cifras</b>	0	0
<b>Nombres propios</b>	1	0
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	0	1
<b>Opiniones</b>	0	1
<b>Apelaciones</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13</b>

## Sujeto 2

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	0
<b>Conectores</b>	1	1
<b>Negación</b>	0	1
<b>Acentuación</b>	0	1
<b>Verticalismo</b>	1	0
<b>Escalonamiento</b>	1	0
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	0	1
<b>Temporalidad</b>	0	1
<b>Cifras</b>	1	0
<b>Nombres propios</b>	0	0
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	1	1
<b>Apelaciones</b>	1	1
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>

### Sujeto 3

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	0	1
<b>Negación</b>	0	0
<b>Acentuación</b>	0	0
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	0	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	1	1
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	1
<b>Nombres propios</b>	1	1
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	0	1
<b>Apelaciones</b>	1	1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>14</b>

## Sujeto 4

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	1	1
<b>Negación</b>	1	1
<b>Acentuación</b>	0	0
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	1
<b>Separación de ideas</b>	1	0
<b>No elementos prescindibles</b>	0	1
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	0
<b>Nombres propios</b>	1	1
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	0	0
<b>Apelaciones</b>	0	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>12</b>

## Sujeto 5

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	1	1
<b>Negación</b>	0	0
<b>Acentuación</b>	0	1
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	0	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	0	1
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	1
<b>Nombres propios</b>	1	0
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	0	1
<b>Comentarios</b>	1	0
<b>Opiniones</b>	0	1
<b>Apelaciones</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>

## Sujeto 6

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	0
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	0	0
<b>Negación</b>	0	0
<b>Acentuación</b>	0	0
<b>Verticalismo</b>	1	0
<b>Escalonamiento</b>	1	0
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	0	0
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	0
<b>Nombres propios</b>	1	1
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	0	1
<b>Comentarios</b>	1	0
<b>Opiniones</b>	0	0
<b>Apelaciones</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>5</b>

## Sujeto 7

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	0
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	0	0
<b>Negación</b>	0	0
<b>Acentuación</b>	0	1
<b>Verticalismo</b>	1	0
<b>Escalonamiento</b>	0	0
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	1	0
<b>Temporalidad</b>	0	1
<b>Cifras</b>	0	1
<b>Nombres propios</b>	1	1
<b>Sujetos</b>	0	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	0	0
<b>Apelaciones</b>	1	1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

## Sujeto 9

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	0
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	1	1
<b>Negación</b>	0	0
<b>Acentuación</b>	1	0
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	0	1
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	1	1
<b>Nombres propios</b>	1	1
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	0	1
<b>Apelaciones</b>	1	1
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>13</b>

## Sujeto 11

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	0	1
<b>Negación</b>	1	0
<b>Acentuación</b>	0	1
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	0
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	1	1
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	1	1
<b>Nombres propios</b>	1	0
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	0	0
<b>Comentarios</b>	1	0
<b>Opiniones</b>	0	1
<b>Apelaciones</b>	0	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

## Sujeto 12

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	0
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	0	0
<b>Negación</b>	1	1
<b>Acentuación</b>	1	1
<b>Verticalismo</b>	1	0
<b>Escalonamiento</b>	0	0
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	0	0
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	1
<b>Nombres propios</b>	1	1
<b>Sujetos</b>	1	0
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	0	1
<b>Opiniones</b>	1	1
<b>Apelaciones</b>	1	0
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>9</b>

Sujeto 15

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	1	0
<b>Negación</b>	0	1
<b>Acentuación</b>	0	1
<b>Verticalismo</b>	0	1
<b>Escalonamiento</b>	0	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	0	1
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	0
<b>Nombres propios</b>	1	1
<b>Sujetos</b>	0	0
<b>Preguntas retóricas</b>	0	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	0	1
<b>Apelaciones</b>	0	1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>13</b>

Sujeto 16

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	1	0
<b>Negación</b>	1	1
<b>Acentuación</b>	0	0
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	0	0
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	1
<b>Nombres propios</b>	0	1
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	0	1
<b>Apelaciones</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>12</b>

## Sujeto 17

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	0	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	0	0
<b>Negación</b>	0	1
<b>Acentuación</b>	0	0
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	0	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	1	1
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	0
<b>Nombres propios</b>	0	1
<b>Sujetos</b>	0	1
<b>Preguntas retóricas</b>	1	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	1	0
<b>Apelaciones</b>	1	1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12</b>

Sujeto 18

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	1
<b>Conectores</b>	1	1
<b>Negación</b>	1	1
<b>Acentuación</b>	1	1
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	1	1
<b>Temporalidad</b>	1	1
<b>Cifras</b>	0	1
<b>Nombres propios</b>	0	1
<b>Sujetos</b>	1	1
<b>Preguntas retóricas</b>	0	1
<b>Comentarios</b>	1	1
<b>Opiniones</b>	0	1
<b>Apelaciones</b>	1	1
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>17</b>

Sujeto 19

	<b>Discurso 1</b>	<b>Discurso 2</b>
<b>Símbolos</b>	1	1
<b>Abreviaturas</b>	1	0
<b>Conectores</b>	1	0
<b>Negación</b>	0	1
<b>Acentuación</b>	0	0
<b>Verticalismo</b>	1	1
<b>Escalonamiento</b>	1	1
<b>Separación de ideas</b>	1	1
<b>No elementos prescindibles</b>	0	1
<b>Temporalidad</b>	0	0
<b>Cifras</b>	0	1
<b>Nombres propios</b>	0	1
<b>Sujetos</b>	1	0
<b>Preguntas retóricas</b>	1	0
<b>Comentarios</b>	0	1
<b>Opiniones</b>	0	0
<b>Apelaciones</b>	1	1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

## 8.7. Colores que indican cada parámetro

-  Símbolos
-  Abreviaturas
-  Conectores
-  Negación
-  Acentuación
-  Verticalismo
-  Escalonamiento
-  Separación de ideas
-  Tiempos verbales
-  No hay elem. prescindibles
-  Cifras
-  Sujetas
-  Preguntas retóricas
-  Apelaciones
-  Opiniones
-  Comentarías
-  Nombres propios



1

# MADRES DEL MUNDO

I

report

M del ○

Save the Children

42 p report

"state of ○M"

162<sup>+</sup> países

TOP 10 M/H

EUR

AUS + NZ

⋮

2 AFR

Afganistán





2

→ critérios

- salud. 4 M
- educación
- esperanza vida
- medios
- % M<sup>v</sup> control natalidad

doctor al nacer

3 años EV

Atg.

3% atención

45 años EV

5 años educación

NW

> acceso anticoncep

Atg.

< acceso



3

⇒ ⊕

Malawi

50% - T<sub>8</sub>

programas

vacunas

# mosquitos

sanitacion

malnutricion

Ⓡ

no remind

↳ muerte

SP

↑ mejores

Ⓢ social

educacion

decidir hijos

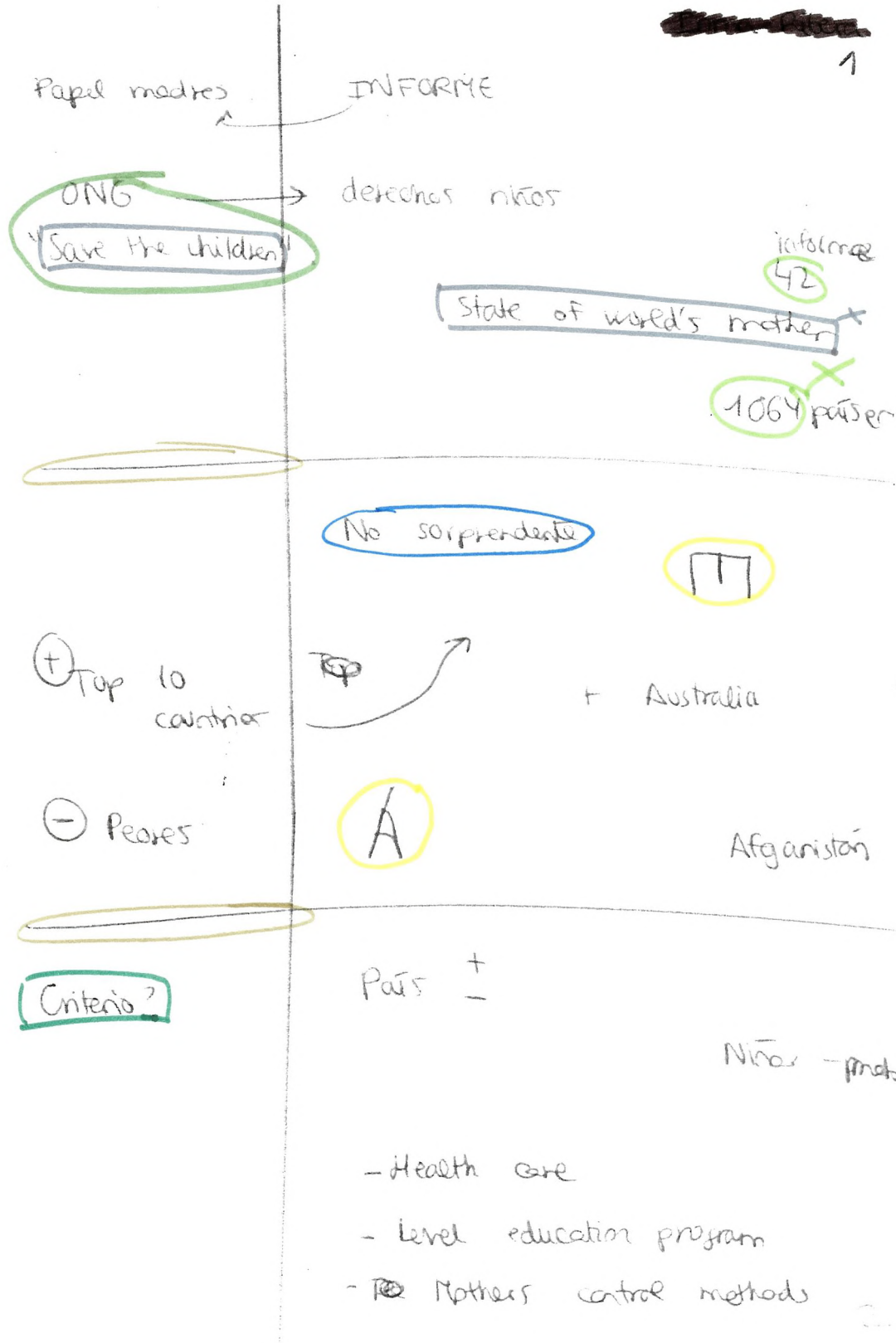


4

I

pensar

♀ bukan virus



Papal madres

INFORME

ONG  
Save the children

derechos niños

State of world's mother

informe 42

1064 países

No sorprendente

III

+ Top 10 countries

Top

+ Australia

- Peores

A

Afganistán

Criteria?

País +

Niños -mads

- Health care
- level education program
- Mothers control methods

(IF) ~~se ve~~



+ doctor

2

Afganistán

esperanza de vida 5 años

Noruega

Afganistán



5 años educación

Nor.

80%

acceso métodos anticancer.

Afgan.

60%

" "

(But)

Informe

País subdesarrollado (Malasia)



mortalidad

2

A

VS malona

→ sistema sanidad

- malnutrición

I

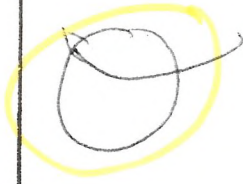
no deir

sanar muy

(ES +)


Ranking ↑

- Bisteme sanitem.
- Educacion
- When, if, how many children we have



4

intentan

sobrevivir  sus  
hijos

2

~~\_\_\_\_\_~~

{report on world mothers}

estado /  
madres

S.T.Chil

International NGO  
informe - madres  
hijos 164 pais

164 /

Europa desarrollados  
mayoría ≠ Australia

↓  
[Dtg]

What?

↑/↓

- habi health care
- esp. vida
- % anticonceptivos

[Noruega] Madres - doctor  
ESP. VI -

---

[Dlg] ESP. VI -

---

[Noruega]

---

[Dl] S. educación

---

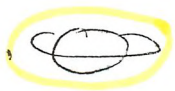


Informe ↑ Malawi (Alr. subc)  
gobierno - trabajando  
↑↑ sanidad - desnutrición

yo

- lucky
- best place
- opp. = <sup>cuant</sup> when } hijos
- sistema. <sup>san</sup>

yo

pensemos <sup>os</sup> mujeres que  
 tienen estos problemas

$\alpha$  madres mundo [R] ~~\_\_\_\_\_~~  
 IR madres   
 Save the Children   
 int. ONG  niños  
 publico informe



estado madres   
 Top 10 (Mejor) mundo desarrollado  
 Top 10 Europeas (Aus, NZ)  
 Top 10 (Peor) Africanos (Afghanistan)



Criterio?  
 madres  
 Health care  
 Educacion

matres Senidad ~~matres~~ birtu control metuads

NOR

atendidas doctor

esperanza vida 80 yrs

AFG

no muchos

esperan

45 yrs

NOR  
matres

80 yrs } educacion

AFG

5 yrs

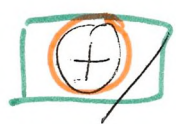
NOR

Todas

} contraceptivos

AFG

60%



Taiwan

(Subsahariano)

↓ mitzd mortalidad infantil

tabaquismo en ellos

↳  
Gobernans

programme



vacunación  
sistema sanitario  
malnutrición

1

X recorder

suerte

Esperans

nº 1

sistema sanitario

CAW educated

elegir cuántos niños tener

Concl

1

think

2

mujeres

supren

2

mantener vida/ellas  
hijos



Informe

Estado Madres

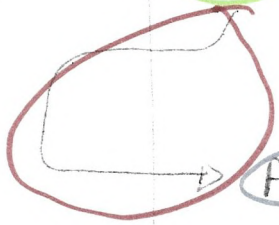


Informe



Estado sobre madres'

↓  
160 países



Australia / Nueva Zelanda

Peor país

'ser madre



Afganistán

"Nivel de educación mujeres"

"% mujeres..."

Norway

0% nacimiento (enfermeras)

≠

Afganistán

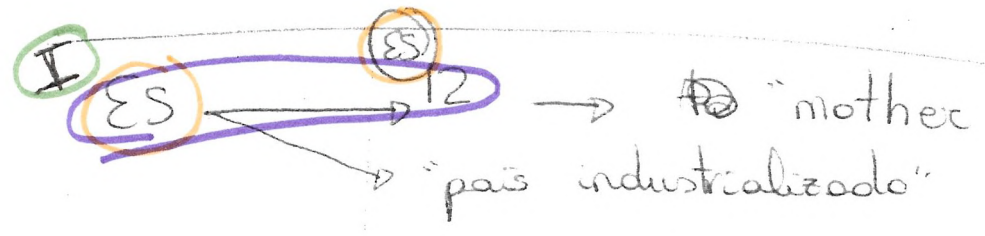
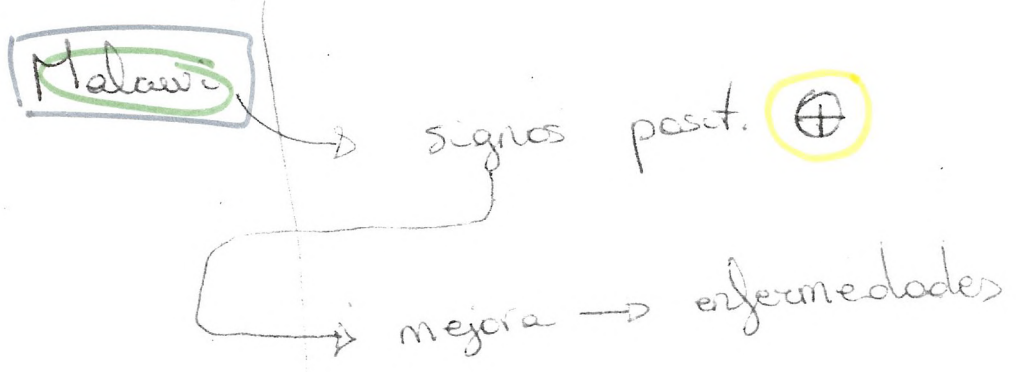
45 años → mueren mujeres

Norway

82% → preservativos

≠

Afganistán



⊕ "Hay muchas mejores en el mundo que están intentando ~~sobrevivir~~ sobrevivir a su vida y la de sus hijos"

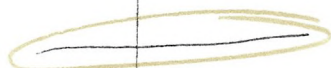


Yo

D

comp

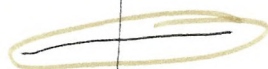
madres / hijos



STC

Save the children

comparacion madres / hijos



+ desarrollo europa

- Africa - Afganistan

Sanidad



Educación

% muj. acceso prot. sanitaria

Sanidad

Todas mujeres

atendidas parto

34 y.o

45 y.o

Afg.

Educ

Afganistán

Métodos  
anticoncept

Afganistán

Resultados

⊕ positivos

③

~~\_\_\_\_\_~~

Aguila países subdes.

Nosotros

Afortunados

xr tener → tenemos

España puesto 12

yo

recordar

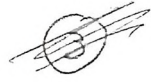
oportunidad elegir

Report published → 164 countries  
M/ children  
↓  
state of  
⑤ M.

---

Developed  
⑤ Europe →

- 
- Worst place → Afg
- Criteria
- ① Disponib. health care
  - ② Level Educ.
  - ③ Anticoncep.



① All ~~MA~~ → doctor with birth  
 Af ↓ → only 14% doctor  
 life exp → 40 X

② Education →  
 Af → 5 years ≈

③ All ~~MA~~ (Norway) → anticon.  
 Af → 10%

### Positive signs

Malawi → cut T rate  $\frac{1}{2}$   
 Vaccines contra malar.  
 Malnutrition

We Lucky

Ranking → Spain N°12

Health Sys. → Choose N° children  
to have

---

You  
Weak up → if feel sorry  
M in ⊗ ↓  
struggling



Save the Children



42 page reports

selbre moms sanss



Top 10 paises

en Europa mayoria

↓ 10 paises

Africa → Afganistan



Why

- ayuda a madres
- educacion
- esperanza vida
- control antibirth

Wouren

help doctor

EUR

Afganistan

↓ help doctor

EUR → +++ ed.

AFG → --- ed.

EUR

AFG → 16% anticoncept.

Positive en ↓ países

MALAWI → ↓ muerte

- vacunas  
↳ malaria
- sist. sanitario
- vs. malnutric.

← I remind

we SUERTE

ESP → 12

We

oportunidades

- when
- how many } children
- hoy

so

We

think

- nosotros suerte oport.
- ellos luchar hijos

~~Save Child~~ Save Child ONG — Report

164 paisos;

St. Women / Child

Top 10 Cs:

↑ 1st W (EU) + AUS  
+ NZ

Worst: ↓ Africa

⊗ Afghan

Wat? G or B?

R anal: - Salud  
- Edu.  
- Esp. Vida  
- Anticanc

Norw n. 1



AFG

⊗ Doc

45 y<sup>s</sup> life ex

N 18 y edu

Af 5 y edu

N 85 y

Af 16 y

contracept!



Malawi ♂ mortality 1/2

+ vaccine malaria

+ sanita

- malnutric



We lucky ♂ industr.

pain → (12)

He Sys  
Edu  
Choice

(X)

granted



I

reuerd.

(W)

struggle

be alive

+ children

I

~~Save the Children~~

report

(M) mundo

Save the children

derechos niños

report

(M) mundo 164 countrys

—

report

top 10 (P) europeas

- Aust
- N. Zealand

worst sitio for madre : Algeria

indicadores

- ~~seg~~ sanidad pública
- educación mujeres
- 
- control del parto

Sanidad

- expectativa vida

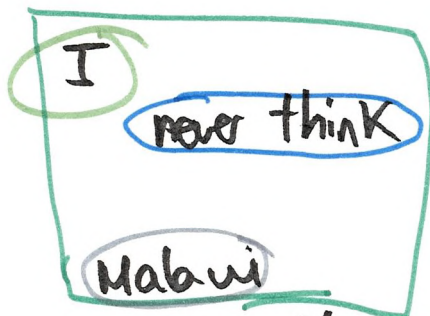
## Algeria

- expectativa vida 45 años

- 5 años educación

- Noruega 60% anticonceptivos

- anticonceptivos



- 1/2 ↓ mortalidad

- red mosquitos ~~mabui~~

- ↑ sistema sanitario

- combatir uelutrición

I

~~residuo~~ somos aprovechados

US

~~deu por echo~~

- sistema sanitario

- poder desir  $\begin{matrix} \swarrow \text{cuando} \\ \searrow \text{cuanto} \end{matrix}$  hjo) tenemos

I

~~per~~ perceis 2 veces suerte tenemos

Informe: estado M del SD

STC = ONG intern.

~~Ministerio~~



derechos niños

+40 países intern: MO'S

164 países

---

top 10 : M y ~~en el~~ mundo  
 : N ~~des~~ → ~~Europa~~  
 + Austr  
 + N.2

- breves

casi todos países

~~Al~~

X↓

~~Aljazeera~~

## Criterios

- Inf analiza
- ~~Sex~~ Med : madres
  - Educación  
(expectativas)
  - anticonceptivos

---

1. M y atendidos  $\times$  1 Doctor  
 80% a  $\text{et}$  parto

2. AP : 45

---

Noneja 70 años educ / AP 5

anticonceptivos

(N)

(A)

(Af)

16%

Malam

: pregreso P Af

(+)


a la mitad índ. mort

(no nos lo esp)


↳ contra ucler

↳ mejorar Sist salud


↳ reducir desnutr

No recordo 

España, N° 12

Nunca dorfo  terido

Cuántos } los os grandes  
Cuándo }

M } luchando x  


SU superviraci  
AS+ superv de sus hij

I

Report

Matrices del  $\phi$

$\phi$



Argentin

M $\phi$

8

164 countrys

$\phi$  descontrol

Europ

AUS  
N. Zel.



WORST

→

AFRICA

↳

Atgarrist



?	✓
o	x

REP

health care

educacion

life expect

control en el parto

①

Atención parto

~~40 p.~~

Afg

40% atención

Norw.

80 y

educ

AFG

5 y

educ

Norw  
AFG

80  
↓

autocorrecp.  
"

---

+  
Malary (AFR)

gov

programas

(X) malaria  
salud  
malnutrición

---

We

LUCKY

---

SPAIN

GOOD

position

WE

educated

decided

└ children  
when

---

I

Remain

problems

└ ♀  
♂

---

---

ESTADO ~~SAVA~~ ~~SAVA~~ MADRID

SALVAR NIÑOS

↳ DERECHOS

43 pages

BIENESTAR

160 PAISOS

①

TOP 10 P.

↳ DEARROLLADOS

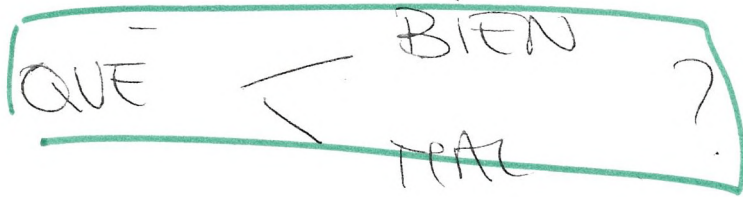
EUR

AUSTRALIA

+ N. 2

WE AFRICA ↓

PEOR AFGAN



→ EDUCAT

↳ EXPECTACIONES

→ ACCESO CONTROL

1

WE

① TODAS → PARTO

VIDA 83

② AFG → 14% MÉDICO

AFG

EXP

45 y.o.

NORUEGA

18 y.o.

EDUCAT

AF

5 y.

EDUCAT

NORU

82 ° b

CONTRACTED

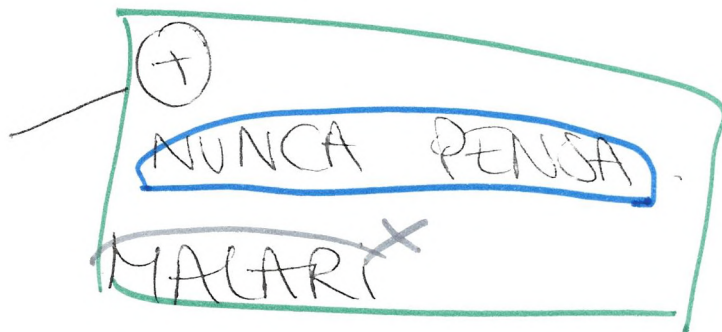
AF

16 ° b

CONTRA

=

REPORT



⊗

←

GVT TRABAJO

(H)

→ MOSQUITO  
MALARIA

→ HOSPITAL

→ MALNUTRICIÓN

WE

LUCKY

L→ INDUST

SPAIN n° 12

REPORTS

NUNCA SOBREPUN

— PUBLIC HOSPITALS .

— WHEN / WHY CHILDRE

—  
PIENSA

NEVER TO CUIDAR

— ~~AT~~ HIJOS Y ELLOS

~~UNICEF~~

I

report

madres mundo

save chil

ONG

derechos niños

300 pag report

"State well num"

136 count

tot 10 C

mother

EU mast

+ AUS + NZ

both least

☹️ mum / child  
afican

worst Afgan

criteria ☺️ / ☹️ mums / child

report

analiza

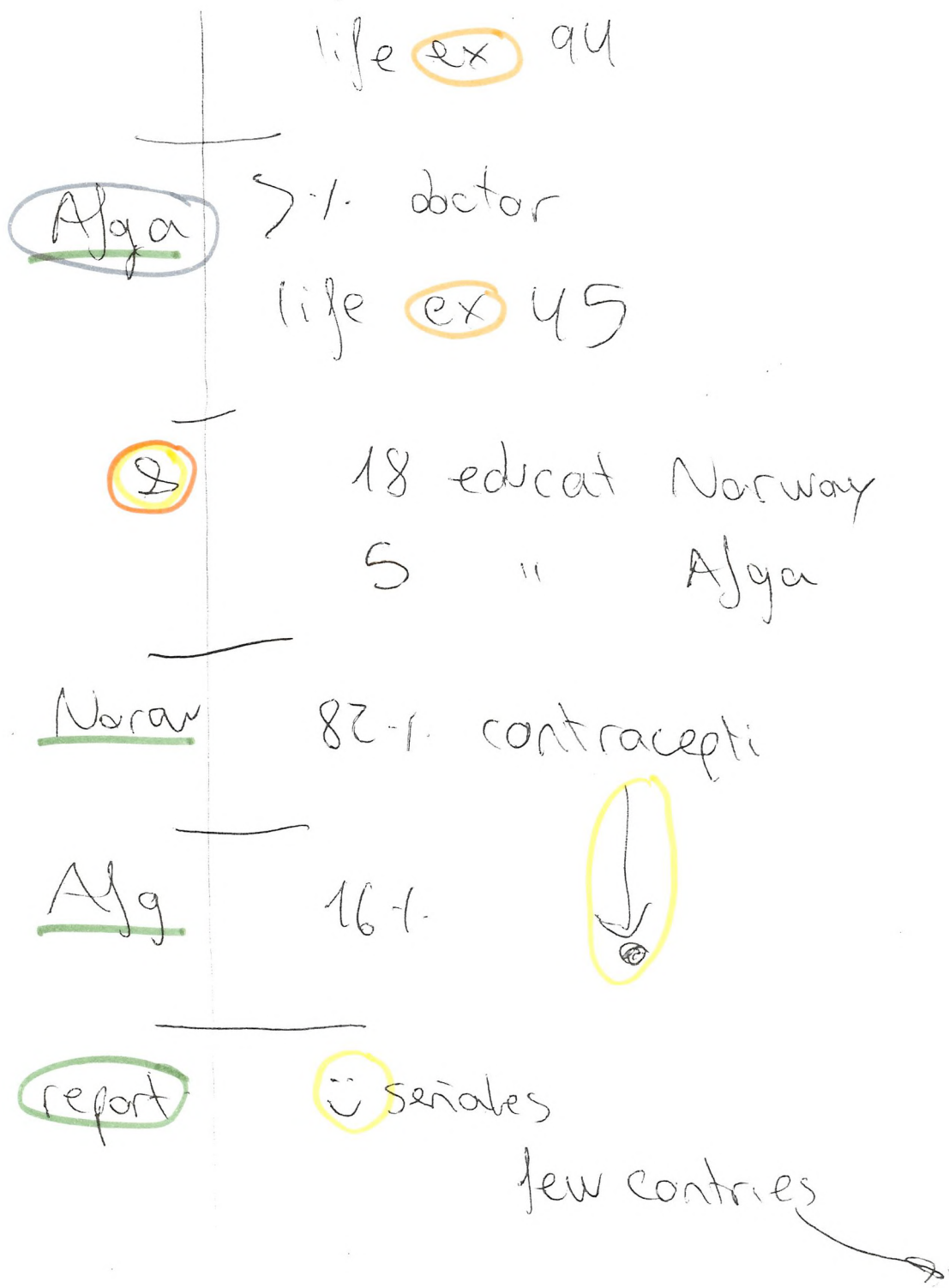
- health care
- education
- life expect
- % women birth control

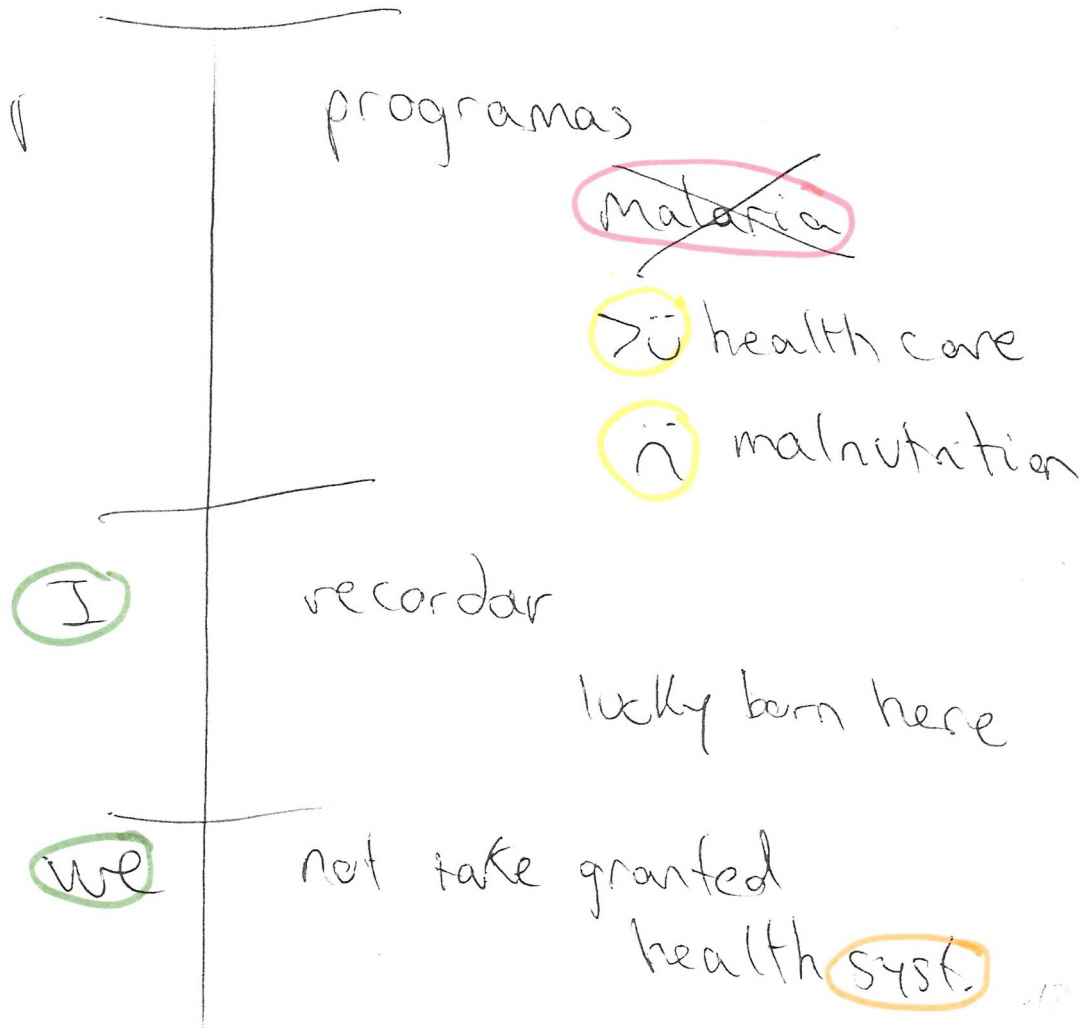
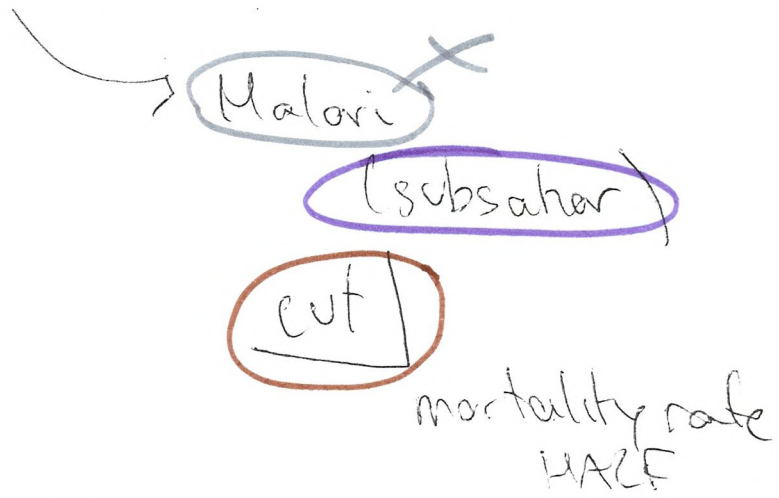
Norway

n: 1

women doctor

racini





8

if / when / many child

2

recordar

si n yourself

reuerda

women & child  
keep alive

estudio

Madres.

Save Me children

INTONG

estudio = estudio

del wild/mothers

164 países.

XVX

top países ✓

Europa países +

↓ poor países x

→ Africa

Afganistán

TEOR

↑

D V pairs.  
X

Indicators

1. Regvicio social.
2. Education  
maores.
3. % metad.  
anconephus

1 Healthcare.

TOPAS MAPAS

• medica. Eur.  
83 yr.

• B. Afganistan R.  
(45 yr.)

2 Education

• max 88 ✓

AS

X

4

vaccine children

3. metas  
antico

WONG. ✓

~~A~~ X

emicho

+ ✓ Malawi (Sudáfrica)

0.2 ←

- ✓ gobierno = vacunas.
- = mosquito/malaria.
- = sistemas sanitarios.
- = malnutrición R

I

X ∇ (B)

SPAIN → n.º 12

B

we

pensar.

→ No podéis ser  
educar.  
→ Oportunidad de  
Choose

I



MX

time. → remember mujeres.  
que no pueden salvar  
a su niños.

4

~~POMPEY~~

1



Tough life of young carers

LG



dura carer

carer adultt → viejo



joven → padres



sacrificar

cuidar padres  
enfermos

UK 107000  
miles cavers - 18  
sacrificam

2 ~~DATE~~

\_\_\_\_\_

14 a

I  
no car  
solo amigos  
etc.

\_\_\_\_\_

~~I/A~~

14 a ♂

padre bipolar  
madre blood

~~~~~

3



~~27~~

Ⓢ pronto  
medicav  
cole

Toncas  
deberes  
227

no life

\_\_\_\_\_

ration

scheme  
young career

4



00 otros jóvenes  
compartir  
skills

Tb

vacaciones  
otras cosas

scheme  
ayudar



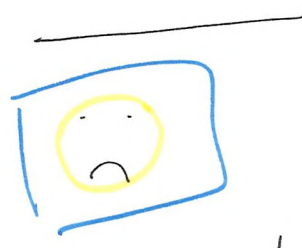
why me?

niños

asumir  
get on

+

5  
incertidumbre (L) si + 



scheme riesgo →

jov

riesgo

pa

gap adultos — niños servicios

tb

no deberían cuidar

xo

padres no mal H

y  
no bien casa

+  
~~no~~  
no + familia

~  
soledad

partes invisible  
↳ duro

XD  
+ duro

ni  
no ayuda  


---

no TY

~~\_\_\_\_\_~~ ①


can be dura for any life

care about family


(What happens  care parents?)

Some  no elección

Parents mental adicción (drogas) disabile


 no ex experience

freedom juvental


 cover care parents sacrificar juvental

170000

sy this 

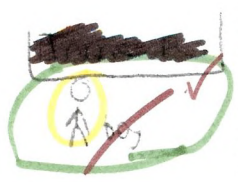
 procupado nono exámenes

AD

 care

esquizofrenia  
bipolar  
block disorder


(2)



breakfast  
lavar  
padres limpiar  
celeya

After  
△△ / He

con dinner  
homework

(That's no life for a 14 )

Young core  
projects

Reunión todos semanas

They  
↓

← problemes

vaccines  
hacer cosas fuera 



1 imp  
thing

Help 

( who have to do this? )

Resp

Responsibility

3



Incertidumbre  
↓

What will happen if your parents die

Problem/  
They

risk

Young Care

adult services

no deben cuidarlos

BW / Parents

Enfermos → H

As he/

No + familia

↓  
Infirmary/

Algunas partes  
sintetizadas

desencuados  
"Life is very tough for 0  
↑s"  
↓  
+ if support system  
withdrawn

Cuidador  
/ joven

~~vida~~  
vida difícil  
carer → adulto vida mayor  
what? ↓

joven  
/ no opción

sacrifican [ vida [ edu.  
                  juv. [ lib.  
cuidar  
padres [ dementes  
          [ drogadictos  
~~700~~ [UK]  
170.000  
pensar ↓

yo  
/ no <sup>ooD</sup>

[ exámenes  
  [ novios

usted.  
/ joven 14s

padre  
esquizofrenia  
madre  
prob. sanguíneos

mañana

''

- levantar
- desayunar
- colegio
- cena
- acostar

~~WCG~~

1<sup>o</sup>

asp.

supor

"young carers project"

problemas

2.B  
cocinar

vacaciones

colegio

2<sup>a</sup>

asp

"why me?"

niños

asumir

responsab.

+ incertidumbre

tú

padres

mueren

S.K  
desap.

jóvenes

~~UICAG~~

serv. adultos / jóvenes

what ocurre

padres enfermos - hosp.

bien - casa

no más familia



desafort.

~~sectores sociedad~~

vida

difícil

estos jóvenes ↑ dif.

apoyo instituciones

Long life of years covers

LOG

Vida

au devz

usually  
adult to → parents  
cuidador

Pejo

¿qué por

juven cuid

cuidados padres?

Never

I

cuidos

pejo

juvenes

sacrifican  
juventud  
educación  
libertad

Niños

cuidar padres  
disabled  
mental ill  
drug a bussess

Se estima

PK

17<sup>x</sup>

→ sacrifican juventud por

170.000 Niños

→ cuidar padres

4

Hece parat



Qui

70a 14 yrs ?

proper education

70e

see 14 yrs boy

- cuidador padre supple sk software and blood disorder

Todo dia

- Casavallan
- medicina
- 

plancher

- come

X vide 14 yr old

think when we were 14

Grupo => Young Leaders project

encuentra gente

- compartir problemas
- aprender cosas
- permitir vacaciones

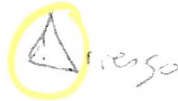
- cosas fuera de lo  
 ↳ no sabe para hacer

They usually: "Why not? Por qué tejas que hacer?"

Alto  
 ansvar responsibility of ellos  
 incertidumbre  
 no saben pensar ni hacer

Ekonomi  
dikurata

amenazando



loop hole

x gap - adjust  
service  
yogh

x procedure

- parts  
↳ x ill or agh hospital  
zero no payment  
→ eu case

Ruchos  
Alho

→ call hole

x here other family

see to apply



Many sections of society <sup>disregarded</sup> unnoticed

Life tough - many  
Ymas dina  
Support systems - withdrawn  
- term financing

Tough life of young carers 11/03/2019  
la dura vida de jóvenes cuidadores

~~ME~~

7/ care

dura

care

7 y care

padres

no choice (take out lib. freedom, education...)

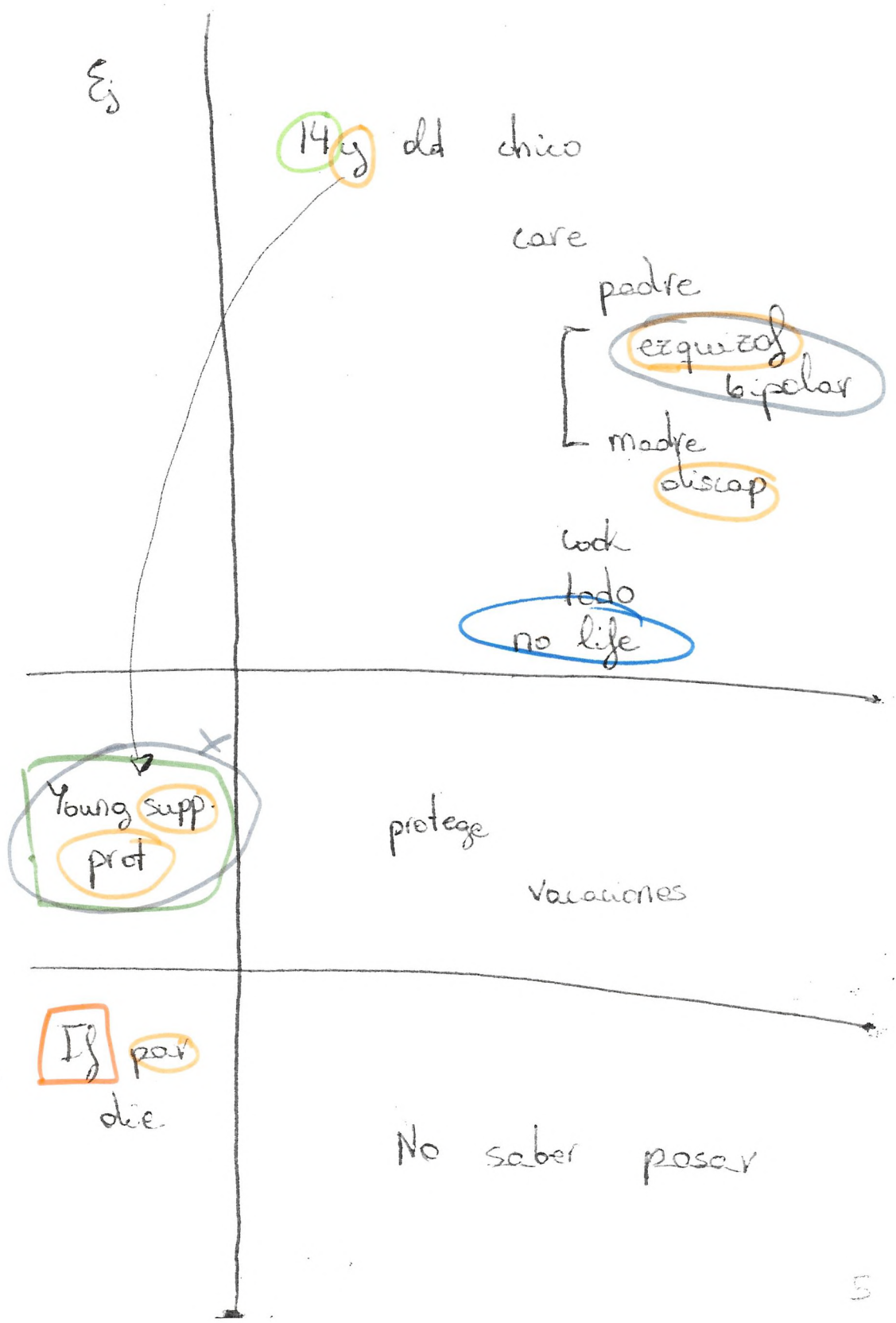
Padres

discap. obseq.

care

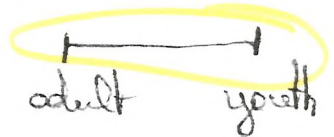
170.000 UK

→ Carers



y. carers

young carers



..

Λ

care

dura, young care y  
 puede + dura  
 sistema →  
 diseñado

Jóvenes cuidadores

~~11/3/19~~ 11/3/19

Vida

difícil  
cuidadores



¿jóvenes cuidar padres?

Yo

Cuidadora

sacrificar tmpo / libertad / educación



117000%<sup>+</sup> jóvenes <sup>-18</sup> cuidar padres

Tú

pensar joven <sup>17 años</sup> cuida padre esquizo

madre



El  
(joven)

cuidarlos  
hacer deberes

se junta otros cuidadores

Gracias proyecto irse ~~una~~ semana vacaciones

¿Por qué tengo hacer esto?

niños

Problema riesgo

caen

adultos o niños

Padres no están tan mal en ~~el~~ hospital

tampoco pueden estar ~~en~~ casa

## Conclusión

Muchas secciones sociedad poco visibles

~~La~~ vida dura para ~~estos~~ cuidadores

+ dura si no ~~se~~ les presta ayuda

~~Life~~ Though life of young carers J.C / y/a/c

Life tough any C. → C usually adult.

W happens if young C. x parents?

↓  
(Never me)

J.C no choice → sacrifice youth

↓  
P. maybe disab / drug.

170,000 J.C. ~~UK~~ UK  
↓ 18

14 yo → no worries in world

↓  
14 boy → father mother esquiz.

↓  
Breakfast, washing, educat,  
school → dinner, homework, bed

We not like that

J.C. project → other young &  
↓  
share prob / skills (cook) → holid. activiti.

Import. aspects → How do ~~do~~ J.C. cope? ~~scribble~~  
 ↓  
 (Why me?)  
 (They must assume responsab)

Sad thing → Support courses threatens  
 ↓  
 Risk J.C. → (adult - youth serv.)  
 ↓  
 J.C shouldn't be doing that  
 ↓  
 Boys like 14 yold → Don't have other fam.

Life tough x J.C → ↑ tougher if no be dan aids



can b

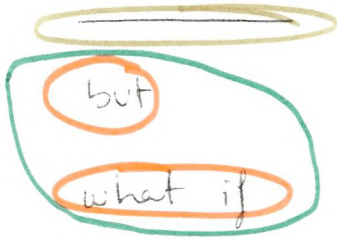


dificil

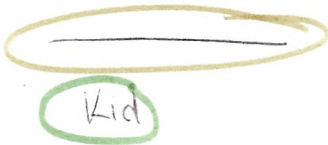
para

cuidador

adult



cuidador = kid

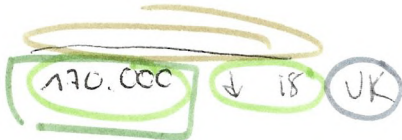


sacrificio youth

bc

padres

- disable
- mentally
- adictos



It makes think

I studied free

but

this kid 14 y/o

esqui + ope ← dad } sick  
blood ← mom

Kids day

wake up early

care

school

care

Project



for Kids carer

- trips
- skills
- friends

Project helps explain  
 Why this responsibility

sad thing

risk

for Kids

bc

youth services } en medic  
 adult services }

this shouldn't be

Normally



Kids

without

gain



$\alpha$

parts society

prob's

$\Rightarrow$  many kids

careers

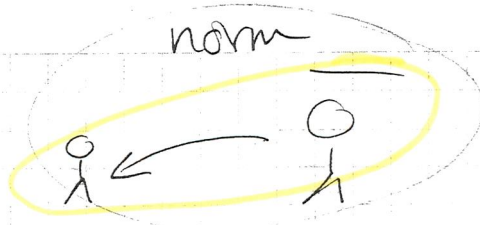
26

Carers ✓

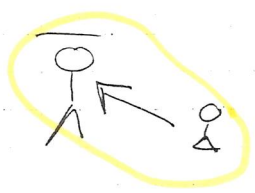
tough

norm

11



but



sometimes



sacrif

youth educ free

4

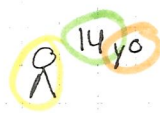
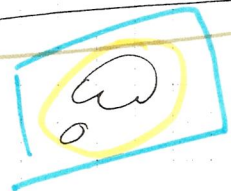
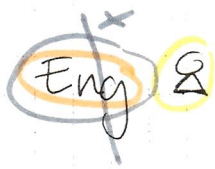
disabl drug ill



- 18

youth

170,000



blood ill



cares med

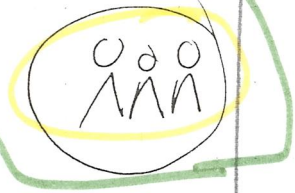
school

cares after

hw

zz

Support



Young Carers Prog.

share probs

learn skill

+ pursue

other

YCP

help cope

11

why?



??

w/ life



die

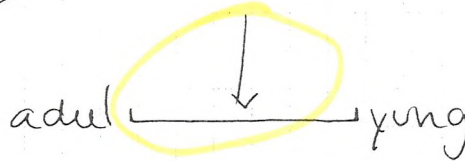
But

threat

risk



Eco \$



shouldnt care 4



x ill engh 4



has no + fam help



vs tough

but

+++

if aids cut.

S.S.

vida podes ser  
dura

personas jaen vida podes?

~~a~~ mi ~~pais~~

sent

vidar ~~a~~ pates

enfermos mentales  
desajustados  
discapacitados

no pode

~~libertad~~

~~educacion~~

~~juventud~~

1.7000 menores 18

~~scribble~~

UK

sacrificando

juventud

scribble

yo  
sob preocupada exámenes  
noia

—

ex. chico 14 años

cuida padre esquizofrenia  
madre enferm. sangre

hace tareas }  
va cole } no uida para  
hace casa } niño 14  
comer }

ayuda

---

ve ~~x~~ otros niños con

= situación.

comparten exp.  
(aprender contar)



b + imp. esta ayuda

d? xk yo?

incertidumbre

9 para si ~~no~~ padres  
mueren?

problemas  $\$$

programa

~~by~~ niños no deberían ser ~~incertidumbre~~

padres no están como ~~para~~ hospital

tampoco deberían estar ~~en~~  
casa



muchos lectores conocidos  
del conocido

|

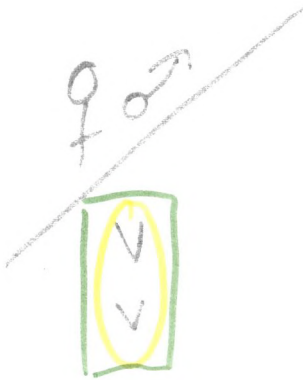
~~la~~ vida de estas jóvenes

ciudadana es muy dura

+ dura <sup>↓</sup> aún

si cortan ~~los~~ fondos para

~~los~~ ayudas



dura

pa

care

(adult)  
us

(100)



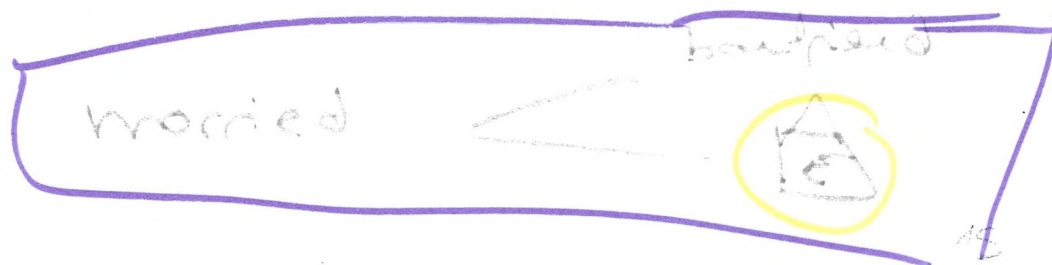
muc. l. 100

~~op. l. 100~~



170.000

core padres



ej

15<sup>x</sup> autos

L. padre

esquiere

L. madre

saigre

1

desay

lev

med

colo

7. cara

acostar

est

we



conno

more

aide

Young careers project



Case mess.

se reunion

lobian

oppreider

cooin

acts of or: w/ 15

rup



help

joreus

princ

xa

yo?

kas

asum

tespous

+

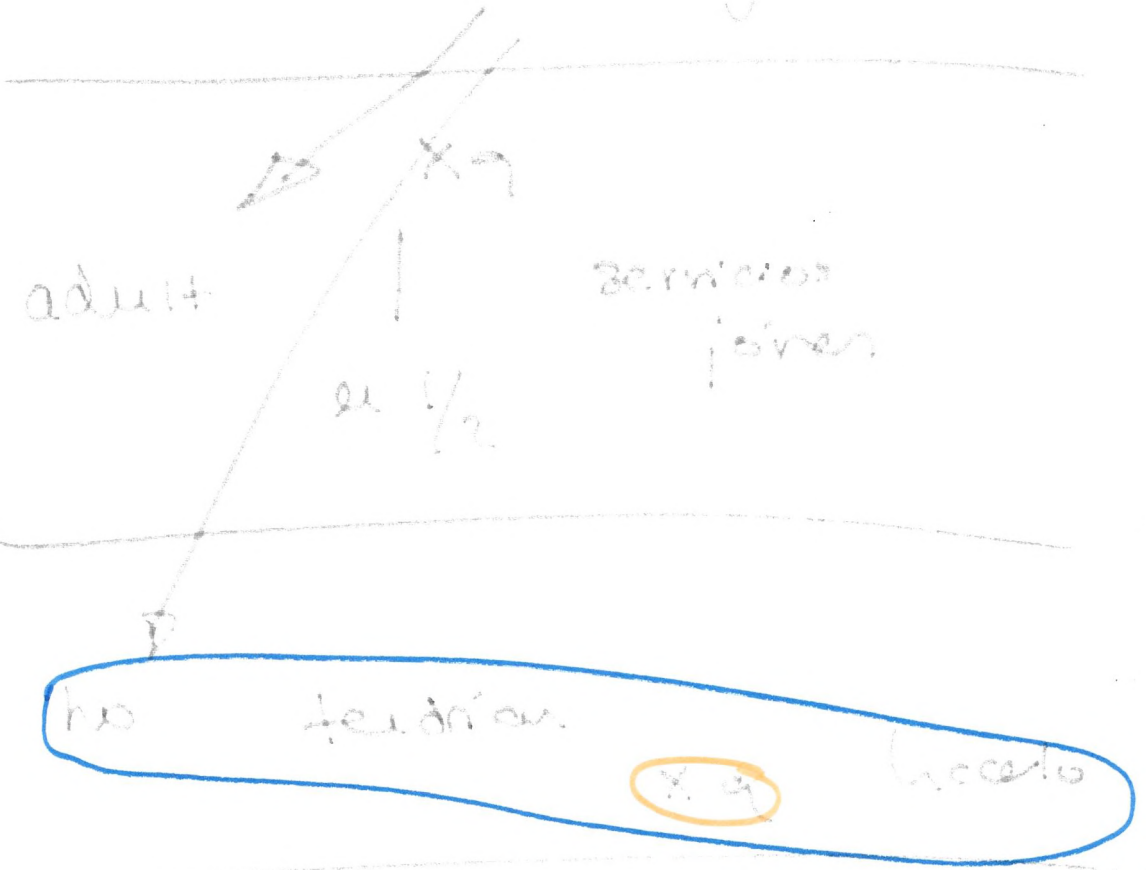
latta

geisotea

y si de muore?

prob

riesgo jóvenes



padres

no terminan p

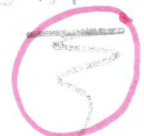
no si bn p rurs

+ jorner  
40 +  
100

p<sup>a</sup> help



dura



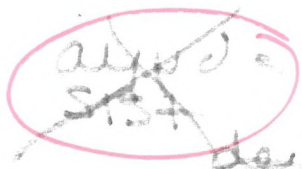
f<sup>a</sup> eu. or



podre

dura

si



de

SIST

! Gracias !

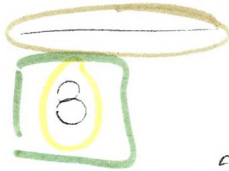
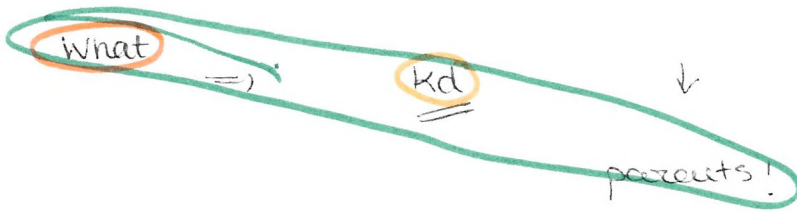
life

=>

adulto

ayudando

familiar



sacrificar

FOR

ayudar padres

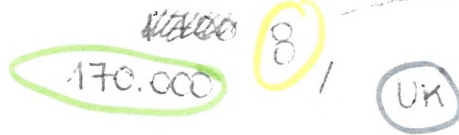
- salud
- drogas



UK

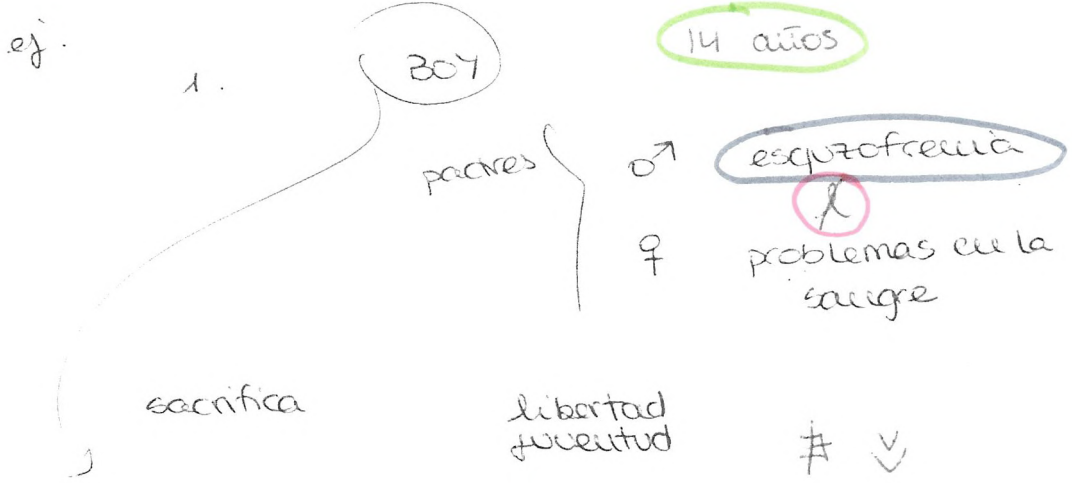
many

mejores de 18,



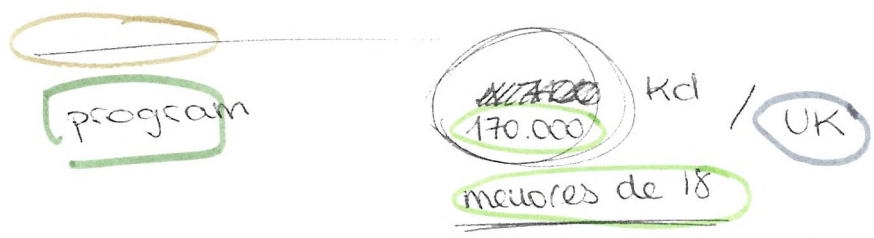
cole niños

ej.



se ocupa de ellos

- desayuno
- deberes
- medicinas



aprender a cocinar  
reunir / compartir exper.

ayudar

a jóvenes en these situaciones

requerir asistencia

incertidumbre

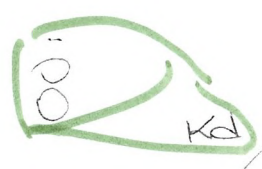
if they die?

problem

=>

RISK

Desaparecer



GAP

adult

not ill enough

no criado # more familiares

- o HOSP.
- o HOME

Desgraciadamente

life

very

complicada

FOR

this kid.



TK!

puede ser TODAVIA PEOR  
 si ~~los~~ programas  
 no actúan /  
 o desaparecen

~~vida~~ ~~jóvenes~~

vida jóvenes cuidadores



Life

|| dura

Adult.

cuidar vj



Que pase

~~no~~ ~~choices~~  
ju cuidar padres

~~no~~  
ju no choices

~~no~~  
ju ~~educ freedom~~

cuidar padres

vj  
drug

~~1700~~ ~~1700~~

1700 + th

you

you

sacrifican

prodes

---

Que I think ?

14

años

I

edams

~~\_\_\_\_\_~~  
I boys

\_\_\_\_\_

14 boy

\_\_\_\_\_

boy pad esquistoprens

mad sangre

~~Sami~~ ~~Debaraj~~

boy

tanias case



school

—

boy

sch → home

homework



—



~~\_\_\_\_\_~~ ~~\_\_\_\_\_~~

boy

cocinar

\_\_\_\_\_

boy

hacer cosas

\_\_\_\_\_

~~\_\_\_\_\_~~  
Centros

ayudar niños

"Why

me" ?

~~\_\_\_\_\_~~ ~~\_\_\_\_\_~~  
junes responsabil

\_\_\_\_\_  
i  
~~\_\_\_\_\_~~  
Padres mueren )

to ?

\_\_\_\_\_  
Prob economicos

RISK

~~JUN~~

JUN

adultos

JUN

Pbl

~~JUN~~

~~cuidar~~

Parents

~~hospital~~

~~AI~~

~~\_\_\_\_\_~~  
juns

~~\_\_\_\_\_~~  
~~families~~  
apoyar \$

\_\_\_\_\_

conclusión

~~secciones~~

sistemas de apoyos

no pueden ayudar

↳ ~~\$~~

①

~~Lucas B.~~

✓ y<sup>a</sup> can dra vs wid

adult wid mayor

\$F widn parents

many 88

wid par

sacrificon <sup>parental</sup>  
may ← loc  
ent  
drug

—

170.000 young <18 UK

sacrif xu parents

—

I solo preowp exams  
unig  
ratio

17

ex

(2)

14 yr

dad bipolar  
mum blood disorder

14

rutina lavar  
parents  
school  
Casa →

no es vida 14

we 0.5

young  
careers  
prog

otras widon parents  
comp probs  
&  
skills

tb

vacaciones etc

③

YRP

Why go?

Kds asumir responsab

tb

uncertainty bc what u

IF

parents die

problemas

riesgo young ppl

bc

adult services & youth

no provided for

~~should~~ be carers

IF

parents

no med hospici

casa

(14) + Kd = 14  
no + jam  
xa suport (4)

---

unfortunatly sections  $\frac{V^u}{V}$  dramellos  
could be + dura

(15) no hay ayudas  
centros ~~##~~

---

---

~~\_\_\_\_\_~~  
♂  
vivo  
duro.

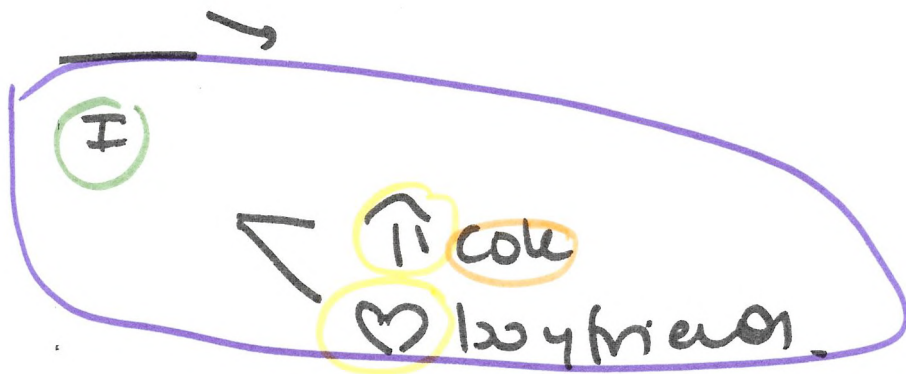
♀ care. → paucitas.  
~~\_\_\_\_\_~~

♀ persona → RR padres.  
~~\_\_\_\_\_~~

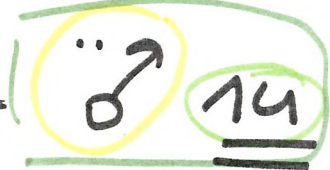
X y y h  
x educación

~~\_\_\_\_\_~~  
RR ← drogadicto. ~~\_\_\_\_\_~~

14?  
tu?



Think



== padre: esquilo/renic  
madre: sangre.

mañana

- desayuno
- medicina

pu.

- dher
- RR car
- ped

como étauo m?

Young careers project.

X problemas.

↳ habilidades (career)

ayudar a lo uegrito.

«Why me??»

niño

↳ cumplir respasib.

↳ incertidumbre → tu? si mere +?

economía

↳ amenaza

↳ riesgo

