



Universitat Autònoma de Barcelona

La evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias

Concepciones y prácticas de docentes y discentes
en tres cursos de posgrado de Cataluña, Portugal y Canarias

Tesis doctoral realizada por
Lara Domínguez Araújo

Dirigida por
Dra. Marta Arumí Ribas

SEPTIEMBRE 2015

Departament de Traducció, Interpretació
i Estudis de l'Àsia Oriental
Programa de doctorat en Traducció
i Estudis Interculturals

AGRADECIMIENTOS

A todos y cada uno de los participantes en esta tesis, por su generosidad al permitirme asomarme a su día a día en el aula y por su tiempo e implicación anónima y desinteresada en la respuesta a las entrevistas, grupos focales o cuestionarios.

A Marta Arumí Ribas, la directora de esta tesis, por haber aceptado dirigirla sin apenas conocerme, por su empatía y lucidez, por la orientación, comunicación y confianza constantes, por la pertinencia de sus aportaciones y por su apoyo y generosidad excepcionales, que hicieron que me sintiera en las mejores manos posibles.

A Marlene Fernández, grande amiga e investigadora, que me deu o mellor dos consellos antes de iniciar esta tese, e sen a cal esta non existiría.

Á memoria de Marisa Ramos, profesora extraordinaria de pegada indeleble e mente lóxica, crítica, igualitaria e creativa sen igual, polo exemplo e a lumieira.

A María Táboas, pola súa oportuna e certa descrición do que era interpretar, que me axudou a escoller a carreira para exercer esta profesión. A Luis Alonso Bacigalupe, pola súas inesquecibles clases de interpretación simultánea, que acabaron de prender en min o amor por ela.

A María Brander, Ludmila Onos, Marco Furtado y Mireia Vargas-Urpi, por el aliento y apoyo desde la distancia en el desarrollo de esta tesis y a Mireia en especial por sus explicaciones sobre el manejo del programa AtlasTi. A Silvia Montero, Belén Martín Lucas e Xosé María Gómez Clemente, pola complicitade e os azos dos xantares compartidos.

To Alberto A. Lugrís, María Reimóndez, Gonzalo Navaza, Ana Luna, Xavier Gómez Guinovart, Anxo Fernández Ocampo, Garry Mullender, Rosário Moreira, Louis Keil, José Yuste Frías, Christiane Nord, Nuria Giné, Ricardo Muñoz, Claudia Angelelli, Carles Monereo, Killian Seeber, and to the memory of José A. Fernández Romero, for all the support, learning and inspiration.

Aos amigos que fixeron levadeiro o camiño, dende hai ben tempo: Teresa Rodríguez, fada irmanciña desde Itapoá ao infinito; Celi Burgos, salvavidas e raigame no momento máis difícil do camiño; Carmiña Pérez, sandadora afouta para rotos e descosidos; Félix Rodríguez, o curioso impertinente que sempre me dá alento; Erea Álvarez, o exemplo e o cariño desde a infancia; Noli Moo, o caxato de vimbio que nunca rompe e Carol Nizzolari, *la mia sorella maggiore*.

E nos últimos tramos: Saleta Fernández, a amizade feita persoa; María López Suárez, a lucidez, a lealdade e o espírito crítico —e a mellor correctora de probas—; Cristina Martínez Tejero, de intelecto e corazón máis grandes que o ceo; Marián Fernández, meiga da vida e compañeira de akelarres e Anaír Rodríguez, a grande amiga que entende todas as palabras, aínda que sobren.

A Patricia Buxán, formidable presidenta e mellor persoa, sen cuxo apoio e traballo silencioso á fronte da Asociación Galega de Profesionais da Tradución e da Interpretación esta tese demoraría séculos... A Sonia Varela Pombo e Brais Estévez Vilariño, que me deron acubillo todos estes anos na súa casa de Lesseps, pola complicidade e o apoio, as conversas e os sorrisos. E en especial graziñas mil a Sonia por todas as xestións que fixo no meu nome e sen as cales esta tese non estaría nas mans de ninguén.

A Alba Sala, Ana Pleite, Patricia Sotelo, Iria Sobrino, Laura Sáez, Lara Santos, Marta Viso, María do Cebreiro, Rute Ribas, Robert Russell, Patrick Silva, Nancy Lagouretou, Fernando Moreiras, Michael Skinner, Ana Hermida, Romina Troncoso, Alexandra Costa, João Paulo Galvão, Delphine Servoz-Gavin, Nathalie Cano, Sabela Fidalgo, Beatriz Canosa, Aldo Barreiro, Patricia Casal, Ana Mirás, Carlos Dias da Silva, Susana Piñón, Belén Franco Mellado, Cristina Río, Antía Pereira, Javier Peleteiro, Roberto Romero, Leire Payo, Rosalía Grandal, Teresa Bermúdez, Sabela Rodríguez, Kiko da Galice, Carlos Alvarenga, Gabriel Pérez Durán, Yolanda Álvarez, Xosé Castro, David Blanco, Josiño da Teixeira, Raquel González Rama e David Álvarez, compañeiros de viaxe que me axudaron entre parada e plataforma, por moitos e máis vagóns compartidos.

Á miña avoa Fina, que finou no ano en que emprendín este camiño,
polo espello de clarividencia, cariño e liberdade co que sempre me ollou.

Ao meu avó Agustín e á miña avoa Eduarda, que tanto apreciaban a(s) cultura(s),
e ao meu avó Fernando, polo seu exemplo de dignidade e autonomía na vida.

Polo pouso fondo e sólido desde o que regalarnos os ollos.

Aos meus padriños adoptivos Vina e Chemanel
e á miña queridísima irmá Cintia,
por arroupárenme sempre.

Á miña nai, Nones, mestra en todos os sentidos,
pola creatividade e a humanidade.

Ao meu pai, Fernando, cerebro e corazón,
polo estímulo e a confianza ante todas as encrucilladas.

Por todo o que levo aprendido con vós (e o que queda!),
pola xenerosidade, o amor e o alento infinitos.

A David Rodríguez, compañeiro da vida, que maquetou e sobreviviu (a) esta tese,
pola súa convicción e compromiso cotián na crianza igualitaria do noso pequeno
e o soño compartido dun mundo mellor.

Pola luz dos reflexos sólidos coma estadas
nas que gabearmos sen trampas nin cristais sobre o valado quente.

A Xián,

que me acompañou dende a súa xestión
no facer desta tese e na re-descuberta do mundo,
polo valor do importante e a fortuna de ser súa nai.

Índice general

1. INTRODUCCIÓN	27
1.1 Motivación y presentación	27
1.2 Justificación y delimitación del campo de estudio	29
1.3 Objetivos y evolución de las preguntas de investigación	37
1.4 Estructura de la tesis	
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO CONCEPTUAL	41
2.1 La evaluación en el ámbito de la educación	43
2.1.1 La evaluación en educación a lo largo del tiempo	43
2.1.2 Paradigmas vigentes sobre el aprendizaje y conceptos clave	46
2.1.2.1 El conductismo	46
2.1.2.2 El cognitivismo, la teoría sociocultural o constructivista	48
2.1.2.3 Del interior al exterior y viceversa: el aprendizaje como mediación e interacción	49
— El aprendizaje significativo	49
— La Zona de Desarrollo Próximo	49
— La concepción dialógica del aprendizaje	50
— La autorregulación	53
2.1.3 Tipos de evaluación	55
2.1.4 La evaluación para el aprendizaje	59
2.2 La evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación	63
2.2.1 La didáctica de la interpretación a lo largo del tiempo	63
2.2.2 La evaluación en la didáctica de la interpretación	75
2.2.3 El objeto de evaluación en la didáctica de la interpretación	80
2.2.4 La evaluación formativa en el aprendizaje de la interpretación de conferencias: estado de la cuestión y conceptos clave	90
— Evaluación formativa	90
— Metacognición	92
— <i>Deliberate practice</i>	94
2.2.5 Instrumentos de evaluación en el aula de interpretación	94
2.2.6 El feedback en el aula de interpretación de conferencias	97
2.2.7 La participación de los alumnos en la evaluación	105

3. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS	109
3.1 Introducción al planteamiento metodológico	110
3.1.1 Metodologías de investigación en educación superior y evaluación didáctica	110
3.1.2 Metodologías de investigación en interpretación y su didáctica	112
3.1.3 Procedimientos de recogida de información	113
3.1.4 Métodos de análisis de la información	114
3.2 Opciones metodológicas de este trabajo	116
3.2.1 El paradigma cualitativo	116
3.2.2 El estudio de caso	118
3.2.3 Recogida de la información	120
3.2.3.1 Participantes y contextos	121
3.2.3.2 Técnicas e instrumentos de recogida	123
3.2.3.2.1 Entrevistas	126
3.2.3.2.2 Grupos focales	129
3.2.3.2.3 Cuestionarios	131
3.2.3.2.4 Observación de clases	133
3.2.3.3 Documentación interna	137
3.2.3.4 Métodos de grabación	138
3.2.4 Trabajo de campo	138
3.2.5 Transcripción y tratamiento previo al análisis	142
3.2.6 Corpus de análisis	143
3.2.7 Procedimiento de análisis de la información	145
3.2.7.1 De las entrevistas a los profesores	149
3.2.7.2 De los cuestionarios de los profesores	155
3.2.7.3 De los grupos focales de los alumnos	155
3.2.7.4 De los cuestionarios de los alumnos	156
3.2.7.5 De las observaciones de clase	156
3.2.8 La secuenciación del proceso de análisis de la información	159
3.2.9 Triangulación: el proceso hacia las conclusiones	163
3.2.10 Consideraciones deontológicas y confidencialidad	168

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	171
4.1 Análisis de las fuentes primarias	171
4.1.1 Punto de vista del profesor	172
4.1.1.1 Análisis de las entrevistas	172
4.1.1.1.1 Relevancia y utilidad de la evaluación	172
— En función de la fase del curso en la que se encuentren	175
— Sobre la percepción de los alumnos de su relevancia	175
— La dificultad de la evaluación	178
4.1.1.1.2 Funciones y características de una buena evaluación	178
— La evaluación como reorientación	178
— Claridad, concisión y contundencia	179
— Diagnóstico y autorregulación	181
— Adaptación al alumno, variabilidad y psicología	188
— Evaluación como diálogo y aprendizaje significativo	188
— Existencia o no de aptitudes y actitudes imprescindibles	190
4.1.1.1.3 Sentimientos del docente ante la evaluación	191
— Situaciones incómodas: frustración, desinterés y decepción	196
— Situaciones, modalidades y métodos de preferencia	196
— Seguridad de los profesores ante la evaluación	199
4.1.1.1.4 Recepción de la evaluación	204
— Actitud de los alumnos	204
· La personalidad del alumno	206
· El objeto de evaluación	211
— Estrategias para potenciar la asimilación del <i>feedback</i>	211
4.1.1.1.5 Autoevaluación y coevaluación	216
— Autoevaluación	216
— Coevaluación	223
4.1.1.1.6 Criterios de evaluación	232
4.1.1.2 Análisis de los cuestionarios	250
4.1.1.2.1 Definición de evaluación	250
4.1.1.2.2 Relevancia de la evaluación	252
4.1.1.2.3 Método utilizado por el propio docente	253
4.1.1.2.4 Integración de la evaluación en el aula	257
4.1.1.2.5 Instrumentos y formas de evaluación	259

4.1.1.2.6 Utilidad de la evaluación	260
4.1.1.2.7 Recepción de la evaluación	265
4.1.1.2.8 Criterios de evaluación	269
4.1.1.2.9 Selección y comunicación de los criterios de evaluación	275
4.1.2 Punto de vista del alumno	282
4.1.2.1 Análisis de los grupos focales	282
4.1.2.1.1 Definición de evaluación	283
4.1.2.1.2 Función, utilidad y relevancia de la evaluación	284
4.1.2.1.3 Método empleado y evaluación preferida por los alumnos	294
4.1.2.1.4 Características de una buena evaluación	304
4.1.2.1.5 Recepción de la evaluación e integración del feedback	310
4.1.2.1.6 Evaluación para el aprendizaje	319
4.1.2.1.7 Participación de los alumnos en la evaluación	327
4.1.2.1.8 Criterios de evaluación	333
4.1.2.2 Análisis de los cuestionarios	341
4.1.2.2.1 Quiénes evalúan	342
4.1.2.2.2 Dónde, cuándo y cómo se evalúa	343
— Tipos de evaluación	346
— Características	348
4.1.2.2.3 Recepción de la evaluación	352
4.1.2.2.4 Criterios que se emplean para evaluar y opinión de los alumnos sobre su selección y utilidad	357
4.1.2.2.5 Evaluación preferida por los alumnos	371
4.2 Análisis de las fuentes secundarias	380
4.2.1 Análisis focalizado de las observaciones de clase	380
4.2.1.1 Transcripciones analizadas de fragmentos significativos de evaluación en el aula	381
4.2.1.1.1 Transcripción n.º 1	381
4.2.1.1.2 Transcripción n.º 2	382
4.2.1.1.3 Transcripción n.º 3	383
4.2.1.1.4 Transcripción n.º 4	385
4.2.1.1.5 Transcripción n.º 5	386

4.2.1.1.6 Transcripción n.º 6	388
4.2.1.1.7 Transcripción n.º 7	389
4.2.1.1.8 Transcripción n.º 8	390
4.2.1.1.9 Transcripción n.º 9	392
4.2.1.1.10 Transcripción n.º 10	394
4.2.1.1.11 Transcripción n.º 11	395
4.2.1.1.12 Transcripción n.º 12	396
4.2.1.1.13 Transcripción n.º 13	397
4.2.1.1.14 Transcripción n.º 14	398
4.2.1.1.15 Transcripción n.º 15	399
4.2.1.1.16 Transcripción n.º 16	400
4.2.1.1.17 Transcripción n.º 17	400
4.2.1.1.18 Transcripción n.º 18	402
4.2.1.1.19 Transcripción n.º 19	404
4.2.1.1.20 Transcripción n.º 20	404
4.2.1.1.21 Transcripción n.º 21	406
4.2.1.1.22 Transcripción n.º 22	407
4.2.1.1.23 Transcripción n.º 23	408
4.2.1.1.24 Transcripción n.º 24	409
4.2.1.1.25 Transcripción n.º 25	410
4.2.1.1.26 Transcripción n.º 26	411
4.2.1.1.27 Transcripción n.º 27	412
4.2.1.1.28 Transcripción n.º 28	413
4.2.1.1.29 Transcripción n.º 29	414
4.2.1.2 Tablas de análisis de la recepción de la evaluación en el aula y la participación de los alumnos en esta	414
4.2.1.3 Tablas de análisis de la evaluación en el aula como proceso y producto	421

5. RESULTADOS

5.1 La evaluación para el aprendizaje desde el punto de vista del profesor	429
5.1.1 Percepción general sobre la evaluación: definición	429
5.1.2 Relevancia de la evaluación	430
5.1.3 Utilidad de la evaluación	431
5.1.4 Dificultad de la evaluación	432

5.1.5 Funciones y características de una buena evaluación	432
5.1.6 Método utilizado por el profesorado	434
5.1.7 Sentimientos del docente ante la evaluación	435
5.1.8 Recepción de la evaluación	438
5.1.9 Integración de la evaluación en el aula y estrategias para potenciar la asimilación del feedback	439
5.1.10 Formas e instrumentos de evaluación	441
5.1.11 Autoevaluación	441
5.1.12 Coevaluación	442
5.1.13 Criterios de evaluación	444
5.1.13.1 Selección de los criterios de evaluación	448
5.1.13.2 Criterios de evaluación relevantes	450
5.1.13.3 Explicitación de los criterios de evaluación	450
5.1.13.4 Percepción de los alumnos sobre los criterios	451
5.2 La evaluación para el aprendizaje desde el punto de vista del alumno	452
5.2.1 Percepción general sobre la evaluación: definición, función, relevancia y utilidad	452
5.2.2 Cómo, cuándo, dónde y quién realiza la evaluación; opinión de los alumnos	454
5.2.3 Evaluación no útil o perjudicial para los alumnos	458
5.2.4 Evaluación más útil o preferida por los alumnos	460
5.2.5 Características de una buena evaluación: cómo debe ser para que ayude al aprendizaje	462
5.2.6 Recepción de la evaluación	464
5.2.7 Autoevaluación y coevaluación	467
5.2.8 Criterios de evaluación	468
5.2.8.1 Criterios explícitos, consenso e instrumentos	473
5.2.8.2 Criterios más o menos relevantes	475
5.2.8.3 Criterios más o menos útiles	476
5.3 Los criterios de evaluación en el aula desde el punto de vista de profesores y alumnos	477
5.3.1 Contraste de datos absolutos y relativos	477
5.3.2 Criterios más mencionados por modalidad y tipo de sujeto	480
5.3.3 Criterios más relevantes por tipo de criterio	488

5.4 La evaluación en el aula desde el punto de vista de la investigadora	492
5.4.1 Relevancia y dificultad de la evaluación	492
5.4.2 La evaluación: función, método y características	494
5.4.3 Recepción de la evaluación	498
5.4.4 Participación de los alumnos durante la evaluación en el aula	499
5.4.5 Instrumentos de evaluación	500
5.4.6 Criterios de evaluación de la interpretación como proceso y producto	500
6. CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN	503
6.1 Conclusiones	503
6.1.1 ¿Hasta qué punto es importante la evaluación en el aula de interpretación?	504
6.1.2 ¿Por qué tiene tanto peso? ¿Cuál es su función?	505
6.1.3 ¿En qué consiste la evaluación en el aula?	508
6.1.4 ¿Qué formas y tipos de evaluación se utilizan? ¿Utilizan algún instrumento de apoyo?	509
6.1.5 ¿Cómo se produce la evaluación? ¿Qué les parece a los alumnos?	511
6.1.6 ¿Cuáles son las concepciones y estilos de evaluación de los profesores?	513
6.1.7 ¿Qué evaluación contribuye más (o menos) al aprendizaje?	515
6.1.8 ¿Qué caracteriza a una buena evaluación?	518
6.1.9 El feedback: ¿con qué predisposición se enfrentan a él los profesores?	520
6.1.10 ¿Cómo reciben los alumnos la evaluación?	521
6.1.11 ¿Qué estrategias se utilizan para potenciar la asimilación del feedback?	524
6.1.12 ¿Participan los alumnos en su propia evaluación? ¿Les parece bien a los profesores?	525
6.1.13 ¿Cómo se seleccionan los criterios de evaluación? ¿Existe un consenso sobre cuáles son o deben ser los criterios de evaluación más importantes? ¿Comparten esta visión alumnos y profesores?	527
6.1.13.1 Criterios más o menos relevantes para docentes y alumnos	528

6.1.13.2	Disparidad, consenso y preferencias por centro	529
6.1.14	¿Están suficientemente explicitados?	531
6.1.15	¿Cuáles son los criterios que se emplean? ¿Hay alguna diferencia entre la visión de alumnos y profesores?	531
6.2	Reflexiones finales y nuevas vías de investigación	534
7.	BIBLIOGRAFÍA	541
ANEXOS [CD]		
Anexo I	Guion y transcripciones de las entrevistas a los docentes	580
—	Guion de la entrevista con los docentes	581
—	Entrevista con D1	583
—	Entrevista con D2	600
—	Entrevista con D3	610
—	Entrevista con D4	617
—	Entrevista con D5	631
—	Entrevista con D6	647
—	Entrevista con D7	658
—	Entrevista con D8	669
—	Entrevista con D9	680
—	Entrevista con D10	708
Anexo II	Modelo y transcripción de los cuestionarios de los docentes	723
—	Modelo de cuestionario para los docentes	724
—	Cuestionario de D1	727
—	Cuestionario de D2	733
—	Cuestionario de D4	740
—	Cuestionario de D6	745
—	Cuestionario de D7	752
—	Cuestionario de D10	758
—	Cuestionario de D11	763
Anexo III	Guion y transcripción de los grupos focales	768
—	Guion de los grupos focales	769
—	Transcripción del grupo focal del centro 3 (E21, E25, E22, E20, E23, E18, E19 y E24)	771
—	Transcripción del grupo focal del centro 1 (E5, E3, E6, E4, E1 y E2)	796

— Transcripción del grupo focal del centro 2 (E12, E34, E35, E13, E17, E9, E11, E10 y E14)	822
Anexo IV Modelo y transcripción de los cuestionarios cubiertos por los discentes	839
— Modelo de cuestionario para los discentes	840
— Cuestionario de E1	843
— Cuestionario de E2	846
— Cuestionario de E3	849
— Cuestionario de E4	852
— Cuestionario de E5	856
— Cuestionario de E6	859
— Cuestionario de E9	863
— Cuestionario de E10	867
— Cuestionario de E11	871
— Cuestionario de E34	874
— Cuestionario de E35	877
— Cuestionario de E18	881
— Cuestionario de E19	885
— Cuestionario de E20	889
— Cuestionario de E21	892
— Cuestionario de E22	896
— Cuestionario de E23	900
— Cuestionario de E24	903
— Cuestionario de E25	906
— Cuestionario de E26	910
— Cuestionario de E27	913
— Cuestionario de E28	916
— Cuestionario de E29	919
— Cuestionario de E30	922
— Cuestionario de E31	926
— Cuestionario de E32	929
— Cuestionario de E33	933

Anexo V Cuadro general y tablas de análisis de las observaciones de clase	936
— Cuadro general de horas de clase observadas y horas dedicadas a la evaluación	937
— Tablas de análisis de las observaciones de clase	
Sesión de clase 1	938
Sesión de clase 2	957
Sesión de clase 3	960
Sesión de clase 4	964
Sesión de clase 5	971
Sesión de clase 6	977
Sesión de clase 7	981
Sesión de clase 8	985
Sesión de clase 9	989
Sesión de clase 10	994
Sesión de clase 11	1001
Sesión de clase 12	1004
Sesión de clase 13	1007
Sesión de clase 14	1011
Sesión de clase 15	1017
 Anexo VI Datos estadísticos sobre los criterios	 1023
— Datos porcentuales sobre criterios de evaluación con respecto al grupo (docentes o alumnos)	1024
 Anexo VII Acuerdos de consentimiento y confidencialidad	 1027

Índice de tablas

1. Concepciones y abordajes acerca de la realidad social (Racionero & Padrós, 2010)	51
2. Tipos, rasgos distintivos y ejemplos de evaluación (Sawyer, 2004, p. 107)	58
3. Aspectos de la evaluación formativa (William, 2011)	61
4. Criterios y preguntas para la evaluación de evaluación de la interpretación de conferencias empleados en los MIC (Santamaría, 2015, pp. 56-57)	89
5. Tabla para evaluar la interpretación consecutiva empleada en los exámenes de acceso al SCIC (Santamaría, 2015)	96
6. Tabla para evaluar la interpretación simultánea empleada en los exámenes de acceso al SCIC (Santamaría, 2015)	97
7. Feedback del profesor: funciones, habilidades metacognitivas potenciadas y aplicación a la formación en interpretación Arumí, Dogan y Mora-Rubio (2006, p. 17)	98
8. Buenas y malas prácticas de feedback en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea (elaboración propia a partir de Santamaría, 2015)	104
9. Evaluación inter pares: funciones, habilidades metacognitivas potenciadas y aplicación a la formación en interpretación, en Arumí, Dogan y Mora-Rubio (2006, p. 17)	107
10. Rasgos distintivos de los cinco abordajes cualitativos (Creswell, 2007, p. 78)	120
11. Técnicas e instrumentos de recogida de datos por tipo de participante	125
12. Rasgos distintivos de las técnicas de encuesta (elaboración propia a partir de Martínez (2007)	132
13. Número de participantes por tipo de instrumento (fuentes primarias)	133
14. Documentos recibidos de los coordinadores	137
15. Corpus de entrevistas y grupos focales	143
16. Corpus de cuestionarios	143
17. Corpus de observaciones y grabaciones de clase	144

18. Categorías más frecuentes en el análisis de las fuentes primarias	153
19. Bloques temáticos para la triangulación del análisis desde el punto de vista de los profesores	164
20. Bloques temáticos para la triangulación del análisis desde el punto de vista de los alumnos	166
21. Análisis del contenido de la transcripción n.º 1. Fragmento 1. C1 D1, interpretación simultánea.	381
22. Análisis del contenido de la transcripción n.º 2. Fragmento 3. C1 D1, interpretación simultánea	382
23. Análisis del contenido de la transcripción n.º 3. Fragmentos 100-104. C1 D1, interpretación simultánea	383
24. Análisis del contenido de la transcripción n.º 4. Fragmento 483. C2 D7, interpretación consecutiva	385
25. Análisis del contenido de la transcripción n.º 5. Fragmento 109. C1 D1, interpretación simultánea	386
26. Análisis del contenido de la transcripción n.º 6. Fragmento 111. C1 D1, interpretación simultánea	388
27. Análisis del contenido de la transcripción n.º 7. Fragmento 129. C1 D5, interpretación simultánea	389
28. Análisis del contenido de la transcripción n.º 8. Fragmento 140. C1 D4, interpretación simultánea	390
29. Análisis del contenido de la transcripción n.º 9. Fragmento 140. C1 D4, interpretación simultánea	392
30. Análisis del contenido de la transcripción n.º 10. Fragmento 179. C2 D12, interpretación simultánea	394
31. Análisis del contenido de la transcripción n.º 11. Fragmento 162. C2 D12, interpretación simultánea	395
32. Análisis del contenido de la transcripción n.º 12. Fragmento 256. C2 D24, interpretación simultánea	396
33. Análisis del contenido de la transcripción n.º 13. Fragmento 164. C2 D10, interpretación simultánea	397
34. Análisis del contenido de la transcripción n.º 14. Fragmento 166. C2 D10, interpretación simultánea	398
35. Análisis del contenido de la transcripción n.º 15. Fragmento 235. C2 D8, interpretación consecutiva	399

36. Análisis del contenido de la transcripción n.º 16. Fragmento 218. C2 D3, interpretación consecutiva	400
37. Análisis del contenido de la transcripción n.º 17 Fragmento 218. C2 D3, interpretación consecutiva	400
38. Análisis del contenido de la transcripción n.º 18. Fragmento 297. C3 D11 y D6, interpretación simultánea	450
39. Análisis del contenido de la transcripción n.º 19. Fragmento 309. C3 D11, interpretación simultánea	404
40. Análisis del contenido de la transcripción n.º 20. Fragmento 319. C3 D9, interpretación simultánea	404
41. Análisis del contenido de la transcripción n.º 21. Fragmento 398. C3 D7, interpretación consecutiva	406
42. Análisis del contenido de la transcripción n.º 22. Fragmento 416. C3 D20, interpretación simultánea	407
43. Análisis del contenido de la transcripción n.º 23. Fragmento 437. C3 D2, interpretación simultánea	408
44. Análisis del contenido de la transcripción n.º 24. Fragmento 437. C3 D2, interpretación simultánea	409
45. Análisis del contenido de la transcripción n.º 25. Fragmento 363. C2 D9, interpretación simultánea	410
46. Análisis del contenido de la transcripción n.º 26. Fragmento 209. C2 D3, interpretación simultánea	411
47. Análisis del contenido de la transcripción n.º 27. Fragmento 108. C1 D1, interpretación simultánea	412
48. Análisis del contenido de la transcripción n.º 28. Fragmento 108. C1 D1, interpretación simultánea	413
49. Análisis del contenido de la transcripción n.º 29. Fragmento 108. C1 D1, interpretación simultánea	414
50. Análisis de la recepción de la evaluación. Transcripciones 1-3 y 25	415
51. Análisis de la recepción de la evaluación. Transcripción n.º 4	415
52. Análisis de la recepción de la evaluación. Transcripciones n.º 14 y 25.	416
53. Análisis de la recepción de la evaluación. Transcripciones 5-6, 7 y 18	416

54. Análisis de la recepción de la evaluación. Transcripciones 19, 21 y 23-24	418
55. Análisis de la recepción de la evaluación. Transcripción n.º 15	419
56. Análisis de la recepción de la evaluación. Transcripciones 8-9, 16 y 26	419
57. Análisis de los criterios referidos en el feedback de clase en los que se evalúa la interpretación como producto y proceso (11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24 y 28)	424
58. Criterios mencionados por los profesores para la evaluación de las modalidades de interpretación consecutiva y simultánea	446
59. Criterios mencionados por los alumnos para la evaluación de las modalidades de interpretación consecutiva y simultánea	469
60. Número de menciones por tipo de criterio	480
61. Datos estadísticos sobre los criterios mencionados por profesores y alumnos en función de la modalidad	481
62. Clasificación de tipos y modalidades de evaluación presentes en los cursos según alumnos y profesores	537

Índice de ilustraciones

1. El modelo de tres capas sobre la autorregulación del aprendizaje (Boakaerts, 1999, p. 449)	55
2. Tipos de evaluación (Sánchez-Santamaría, 2011)	56
3. Tipos de evaluación (Galán-Mañas & Hurtado Albir, 2015, p. 66)	76
4. La interpretación como cognición situada (Albl-Mikasa, 2014)	85
5. Interrelación de los factores que influyen en el desempeño humano (Moser-Mercer, 2008, p. 3)	93
6. Aplicación del modelo de Schulz von Thun para ilustrar un feedback contraproducente (elaboración propia a partir de Behr, 2015, p. 213)	100
7. Proceso de análisis del contenido (elaboración propia)	148
8. Captura de pantalla del programa AtlasTi	150
9. Primer paso del proceso de análisis del contenido: segmentación de unidades hermenéuticas y asignación de categorías (elaboración propia)	151

10. Segundo paso del proceso de análisis del contenido: categorías más frecuentes (elaboración propia)	152
11. Tercer paso del proceso de análisis del contenido: establecimiento de relaciones entre categorías (elaboración propia)	154
12. Quinto paso del proceso de análisis del contenido. Redacción del informe a partir de cada bloque temático (elaboración propia)	154

Índice de cuadros

1. Modelo de aptitud para la interpretación (Chabasse, 2015, p. 48)	78
2. Propuestas de investigación empírica sobre evaluación en la enseñanza de la traducción (Martínez, 1997, p. 166)	79
3. Desarrollo de la competencia interpretativa a lo largo del tiempo (Alb-Mikasa, 2013, p. 22)	83
4. Modelo de competencia interpretativa basado en el proceso y en la experiencia (Albl-Mikasa, 2012, p.63; citado en Albl-Mikasa, 2013, p. 19)	87

Índice de gráficos

1. Criterios relacionados con el contenido mencionados por los profesores para cada modalidad de interpretación	446
2. Criterios relacionados con la expresión en la lengua de llegada mencionados por los profesores para cada modalidad de interpretación	447
3. Criterios relacionados con la forma o presentación mencionados por los profesores para cada modalidad de interpretación	447
4. Criterios relacionados con la técnica y la preparación profesional mencionados por los profesores para cada modalidad	448
5. Criterios relacionados con el contenido mencionados por los alumnos para cada modalidad de interpretación	470
6. Criterios relacionados con la expresión en la lengua de llegada mencionados por los alumnos para cada modalidad de interpretación	470

7. Criterios relacionados con la forma o presentación mencionados por los alumnos para cada modalidad de interpretación	471
8. Criterios relacionados con la técnica y la preparación profesional mencionados por los alumnos para cada modalidad	472
9. Criterios mencionados por profesores y alumnos en función de la modalidad (datos absolutos)	478
10. Criterios más comunes mencionados por profesores y alumnos para cada modalidad	484
11. Frecuencia de mención de los criterios comunes para los profesores por profesores y alumnos para cada modalidad	486
12. Peso de los criterios relacionados con el contenido para alumnos y docentes en función de la modalidad de interpretación	488
13. Peso de los criterios relacionados con la lengua para alumnos y docentes en función de la modalidad de interpretación	489
14. Peso de los criterios relacionados con forma o la presentación para alumnos y docentes en función de la modalidad de interpretación	490
15. Peso de los criterios relacionados con la técnica y preparación profesional para alumnos y docentes en función de la modalidad	491

1.1. Motivación y presentación

Tanto la interpretación como el aprendizaje son temas que me apasionan. El segundo es para mí una necesidad vital y objeto sugestivo de debates desde niña y el primero me fascina por lo que supone de reto intelectual y cognitivo, oportunidad de aprendizaje sobre el mundo y labor de mediación intercultural y comunicación entre las personas. Con esta vocación por el aprendizaje de la interpretación, me formé en traducción e interpretación en la Universidad de Vigo y tuve la oportunidad de disfrutar de una beca Erasmus en la Escuela de Negocios de Copenhague, donde conocí de primera mano el modelo educativo escandinavo, que me impactó por su abordaje inclusivo y exigente a un tiempo.

Posteriormente cursé el Máster Europeo en Interpretación de Conferencias de la Universidad de Lisboa —que me abrió las puertas a la profesión de intérprete— y empecé a trabajar como profesora asociada de interpretación en la Universidad de Vigo, en la que he dado clase a varias promociones de alumnos desde 2006. Tras realizar los cursos de doctorado en Traducción y Paratraducción (Universidad de Vigo 2007-2009), decidí investigar sobre la pertinencia pedagógica de un ejercicio que utilizaba en mis clases para ayudar a los alumnos en el aprendizaje de la interpretación consecutiva. Este trabajo de investigación, dirigido por el Dr. Luis Alonso Bacigalupe y con el que obtuve el Diploma de Estudios Avanzados en 2009, llevó por título *Apuntando de memoria: unha achega experimental ao ensino da interpretación consecutiva* y arrojó datos favorables a la utilización de un ejercicio específico para mejorar el aprendizaje de la interpretación consecutiva gracias a la experimentación por parte de los alumnos del papel real que desempeñan la comprensión, la memoria y la toma de notas en la realización de una buena interpretación en esta modalidad (cf. Domínguez, 2012).

Con esto y con todo, dicho estudio no hizo más que suscitar nuevas preguntas. Así, aparte de las lecturas sobre investigación en interpretación y su didáctica, las reflexiones propias y de los alumnos sobre la docencia aumentaron mi interés por profundizar

en la investigación didáctica en interpretación y participé en varias jornadas sobre innovación docente compartiendo mis experiencias sobre evaluación para el aprendizaje en el aula de interpretación. Con este bagaje e intereses, me puse en contacto con la Dra. Marta Arumí, quien me ayudó a definir el ámbito y propósito del presente trabajo, que explicamos a continuación.

Desde los inicios de la interpretación de conferencias han sido los propios intérpretes quienes se han dedicado a formar a sus futuros compañeros de profesión. Sin embargo, como afirma Sawyer (2004), es importante tener en cuenta los avances en las disciplinas didácticas para valorar y (re)orientar la forma en la que enseñamos a interpretar, puesto que sigue siendo cierto afirmar que el nivel de desarrollo de la investigación pedagógica en traducción (e interpretación) no es todavía comparable con el alcanzado en otras disciplinas (Hurtado, 2011), ya que:

Lo cierto es que las preguntas esenciales a que ha de responder cualquier didáctica siguen en el aire o mal contestadas: para quién se enseña (características y necesidades de los estudiantes), qué se enseña (objetivos y contenidos), cómo se enseña (métodos, medios) y con qué resultado (criterios de corrección y nivelación, tipo de pruebas) (Hurtado, 1999, p. 10).

Partiendo de las constataciones de Sawyer y Hurtado, decidimos poner nuestro grano de arena en el conocimiento y la reflexión sobre cómo enseñamos y aprendemos a interpretar y sobre qué posibilidades podrían ayudarnos a explorar nuevos y mejores métodos para ayudar a los aprendices de intérprete a convertirse en profesionales preparados.

Para ello, diseñamos una investigación que se centrara en un ámbito de la pedagogía que, por un lado, nos permitiera abordarlo de forma pormenorizada y fiable y que, por otro, fuese relevante para la enseñanza de la interpretación: la evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias. Se trata de un paso fundamental, a nuestro modo de ver, en el debate sobre los métodos más adecuados para potenciar el aprendizaje de esta disciplina, porque desde la evaluación se orienta la actividad educativa de tal forma que los sujetos y los contextos de actuación se ven condicionados no tan solo a partir de los resultados surgidos de la evaluación, sino desde el mismo momento en que se focaliza y determinan los elementos y objetivos sobre los que ejercerá su actividad (Mateo, 2000, p. 23). Por otra parte, hemos tratado de llevarlo a cabo desde una óptica interdisciplinar e innovadora, que ponga a dialogar a la pedagogía con la interpretación y viceversa y ofrezca una descripción global y detallada, desde la teoría y desde la opinión de los actores implicados en la realidad del aula, sobre las concepciones y prácticas de evaluación actuales en la enseñanza y aprendizaje de la interpretación de conferencias.

1.2 Justificación y delimitación del campo de estudio

La interpretación de conferencias es la mediación, desde una lengua origen a una lengua meta, de discursos, presentaciones y comentarios espontáneos de los delegados y participantes en congresos internacionales donde acuden personas que no hablan el mismo idioma (Kalina, 2013, p. 1) y es una de las especialidades que se suele impartir a nivel de posgrado dentro de la gran diversidad de planes de estudio que existen en traducción e interpretación —desde diplomas de corta duración a estudios doctorales— (Angelelli, 2013, p. 1). En la actualidad estos cursos y titulaciones se imparten mediante el método tradicional de clase presencial, totalmente online o mediante abordajes mixtos que combinan la enseñanza presencial con la docencia online (Angelelli, 2013, p. 2), a los que se une la oferta de formación continua por parte de la industria y de las asociaciones profesionales (Angelelli, 2013, p. 2).

Aunque la enseñanza de la interpretación se haya basado tradicionalmente en la idea implícita de transferencia de la pericia del maestro al aprendiz, tal y como se puede inferir en la *Pedagogie Raisonnée de l'Interpretation* (Seleskovitch & Lederer, 1989, p. 265), este abordaje de la formación de intérpretes partía de la premisa de que había un modelo claro y explicativo de aquello que estaba teniendo lugar en la mente del intérprete («teoría del sentido») que condicionaba todo el proceso de aprendizaje. Los últimos avances en psicología cognitiva, sin embargo, han cuestionado los cimientos tanto teóricos (Muñoz, 2013) como pedagógicos (Gile, 1995; citado en Arumí, 2012) de estas concepciones y prácticas. Así, este modelo, al que debemos sin duda haber desarrollado el primer paradigma cognitivo de los Estudios de Traducción (Muñoz, 2013), ha sido sustituido por una diversidad de abordajes que se centran en las dimensiones psicológicas, lingüísticas, sociológicas y aplicadas de esta actividad (Moser-Mercer, 2010, p. 264).

Pöchhacker (2010) destaca, en la misma línea, la pertinencia de investigar en la didáctica de la interpretación para conocer la realidad del aula, de la que a menudo se carece de información sistemática, por un lado, y en la que, por otro, parece que las prácticas continúan basándose en lo que siempre se ha hecho más que en lo que la investigación relacionada con la formación pueda recomendar (Gile, 1990), tal y como concluía Paneth en 1957 (Pöchhacker, 2010). Y es que el reto sigue siendo cómo superar la brecha entre la formación o enseñanza de la interpretación y su práctica profesional; es decir: cómo garantizar la «professional readiness» (Wilson, 2013, p. 2). En este sentido, Sawyer (2004) apuntó a la necesidad de estudiar la realidad docente para poder mejorarla y a la conveniencia de aprender de la didáctica para fomentar la calidad del aprendizaje y de su evaluación.

Desde los comienzos de la enseñanza de la profesión de traductor e intérprete hasta hoy, la atención investigadora se ha centrado en el desarrollo de la competencia traductora y la comprensión del proceso de traducir y producir un producto válido (Angelelli, 2013, pp. 1-2). En la adquisición de tales destrezas, la evaluación ha desempeñado, de hecho, un papel fundamental en la formación de intérpretes capaces de ejercer la profesión de acuerdo con los más altos estándares de calidad, si bien la forma en la que valorar la consecución de estos estándares en el aula, no obstante, ha quedado a menudo al arbitrio de la intuición o buena voluntad de los docentes (Arumí & Domínguez, 2013, p. 191).

Solo si se consigue ampliar el abanico de estudios empíricos sobre evaluación e interpretación podremos llegar a probar si las prácticas de evaluación en el aula que se están aplicando son las más adecuadas, si hay que evolucionar hacia nuevas tendencias y, sobre todo, si éstas son acordes y coherentes con las actuales prácticas pedagógicas. Sin ninguna duda, solo a partir de resultados empíricos se producirá la mejora de los programas y currículums y se podrá mejorar en la planificación y organización de la evaluación. Y aquí se abre un gran espacio para la investigación-acción, para que los propios docentes-investigadores indaguen sobre sus propias prácticas en el aula para comprenderlas mejor y modificarlas o mejorarlas, si fuera el caso (Arumí & Domínguez, 2013, p. 197). A pesar de los grandes avances realizados en los estudios de interpretación desde una óptica interdisciplinar y del reciente impulso a la investigación sobre su docencia y aprendizaje, los estudios sobre la didáctica de la interpretación y, más en concreto, sobre la evaluación en el aula, son todavía escasos.

Esta tesis pretende contribuir a suplir el vacío de investigación sobre evaluación didáctica en interpretación con una investigación de carácter cualitativo que, por un lado, ayude a superar la carencia de datos descriptivos sobre interpretación (Gile, 1998) y, por otro, lo haga mediante un estudio de caso en el aula que nos informe de cómo viven y perciben las prácticas de evaluación los actores que la hacen realidad: docentes y alumnos.

Si bien somos conscientes de que acotar el campo de estudio a la interpretación de conferencias supone dejar de lado otras formas de interpretación —que no por ser menos visibles son por ello menos importantes ni están menos presentes en la sociedad, tales como la interpretación en los servicios públicos o la interpretación en lenguas signadas—, hemos decidido centrar nuestro estudio en la enseñanza de la interpretación de conferencias por varias razones. La primera y más importante de ellas es que se trata del único ámbito de la interpretación en el que podemos constatar una trayectoria dilatada de formación a nivel universitario, tanto histórica como geográficamente. En segundo lugar, porque es el ámbito que mejor conoce la investigadora, tanto a nivel profesional (como docente e intérprete) como académico (como investi-

gadora y exalumna) y al que tiene un mejor acceso, de tal forma que le resulta más fácil “camuflarse” para realizar la investigación. Además, pensamos que las contribuciones sobre las prácticas y concepciones de este ámbito podrían contrastarse en un futuro con aquellas que caracterizan a la docencia de la interpretación en los servicios públicos, un campo que, por su estado todavía incipiente en lo que a la docencia se refiere, y que, por surgir de forma autónoma e independiente a las inercias académicas de los centros universitarios que han impartido tradicionalmente clases de interpretación, puede tener mucho que decir al respecto pero cuya importancia merecería un estudio aparte que excedería los límites y posibilidades de nuestra investigación.

Con respecto al ámbito geográfico, el hecho de realizar un estudio de caso en varios centros de formación y a la vez limitado geográficamente a la península ibérica (y archipiélagos) responde a la necesidad de realizar un estudio detallado y exhaustivo sobre prácticas similares aunque heterogéneas que procedan de una cultura didáctica similar sin por ello comprometer la confidencialidad de los sujetos. La enseñanza superior en España y Portugal —aunque presenta, por nuestra experiencia, ciertas diferencias en lo que al peso y relevancia sociológica de la academia se refiere (tanto por el porcentaje de población que tiene o ha tenido acceso a la universidad como por la consideración de la academia entre la población)— comparte una historia común marcada por la llegada de la democracia en los años 70 y el acceso a la CEE en 1986. Además, en relación con la formación en interpretación, la proliferación de carreras y cursos de posgrado se realizó de forma paralela y simultánea (cf. apartado 4.2.1), por lo que las diferencias culturales, que seguro habrá, no tienen por qué ser mayores que las que puedan darse entre centros españoles, tanto por su posible relevancia —dada la diversidad lingüística y cultural de España—, como por su irrelevancia —dado el carácter internacional y multilingüe inherente a este tipo de formación.

En nuestro caso, estudiaremos tres cursos de posgrado ubicados en Cataluña, Canarias y Portugal que incluyen también másters del *EMCI*. Tal y como constata Baxter (2014), en España existe una falta general de planificación y coordinación entre las facultades que ofrecen títulos de Traducción e Interpretación, de tal forma que un elevado número de universidades ofertan las mismas lenguas elementales —inglés, francés y alemán— (Baxter 2014, p. 241) y la interpretación es un elemento claramente minoritario en ellas, en las que son pocas las universidades que ofrecen la posibilidad de especialización en los primeros cursos (Baxter, 2014, p. 242). Sin embargo, si nos centramos en los cursos de posgrado en interpretación de conferencias, la situación es bien distinta. Para estudiar su grado de armonización, Galindo (2013) toma el *EMCI* como un buen ejemplo de armonización de la formación en interpretación de conferencias (Galindo, 2013, p. 18) y analiza las titulaciones españolas que imparten interpretación en función del cumplimiento de los siguientes requisitos de los másters europeos en interpre-

tación de conferencias: la necesidad de aprobar un test de aptitud inicial, el hecho de que el programación docente esté disponible en Internet, que se trate de un curso de posgrado de al menos dos semestres de duración, que el temario incluya tanto interpretación consecutiva como simultánea (y cuántos créditos se dedican a cada una, en el caso de que se especifique esta información) y si se imparte teoría; a estos criterios le añade el número de créditos de interpretación que se ofertan en la universidad, como forma de evaluar el peso de la interpretación en el plan de estudios (Galindo, 2013, pp. 34-35). En función de esos criterios, este estudio comparativo entre el EMCI y las titulaciones españolas realizado por Galindo Almohalla (2013) concluye lo siguiente con respecto a los cursos de posgrado en interpretación:

Almost all postgraduate programmes in Spain meet the AIIC requirements used in this work. We have seen that with the exception of two Masters that do not have an aptitude test, and one that has not posted its curriculum on the website, the remaining criteria are met by all postgraduate programmes. This fact places the six postgraduate programmes at the same level as the EMCI programmes, at least as far as the criteria takes into account in this work are concerned (Galindo, 2013, p. 52).

Por tanto, la inclusión de cursos pertenecientes al EMCI con otros que no lo están no tiene por qué resultar incongruente y nos parece que puede ofrecer una panorámica más completa de la situación de la docencia de interpretación de conferencias a nivel de posgrado en España y Portugal.

Con respecto a la delimitación del campo de estudio, cabe mencionar que la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje es uno de los ámbitos menos estudiados dentro de la evaluación en interpretación y, al mismo tiempo, una disciplina de gran relevancia por sus implicaciones didácticas y por las características del aprendizaje de la interpretación. Nos centraremos en esta y no en la evaluación en las pruebas de admisión o exámenes finales, temas más tratados en la investigación en interpretación de conferencias (cf. Soler, 2006; Russo, 2011) pero que tienen que ver con la evaluación sumativa, en la que no se centra nuestra tesis.

Además, la evaluación para el aprendizaje es una rama de la pedagogía en la que se han hecho grandes avances en los últimos años, que entroncan con las investigaciones sobre adquisición de competencia experta y el estudio de la interpretación y la traducción como proceso. Todo ello nos ha llevado a interesarnos por profundizar en cómo se está llevando a cabo esta evaluación en el aula de interpretación de conferencias, para lo cual hemos planteado los siguientes objetivos y preguntas de investigación.

1.3 Objetivos y evolución de las preguntas de investigación

Este estudio pretende responder a la pregunta de cómo y qué se evalúa en el aula de interpretación de conferencias a nivel de Máster o Posgrado, desde el punto de vista de los distintos actores que intervienen en ella y con especial atención a la utilidad y relevancia de la evaluación para el aprendizaje. Así, para responder a esta pregunta de investigación, hemos establecido los objetivos y subobjetivos que exponemos en este apartado.

El primero de ellos es ofrecer una panorámica sobre la evaluación en la enseñanza de la interpretación de conferencias desde un plano doble. Por un lado, situarla en relación con la didáctica, con los estudios de traducción e interpretación y con su docencia y, por otro, describir los métodos y criterios de evaluación aplicables a la docencia de la interpretación de conferencias desde un punto de vista teórico.

En segundo lugar, realizar un estudio de caso en tres universidades de la península ibérica (y archipiélagos) que imparten formación de posgrado en interpretación de conferencias con el fin de investigar sobre las prácticas actuales de evaluación en la docencia de la interpretación de conferencias a nivel de posgrado. Mediante este estudio pretendemos analizar la visión sobre la evaluación en general y el respectivo papel o perspectiva, en cada caso particular, de los docentes y alumnos de estos cursos, así como su correspondencia con las prácticas de evaluación observadas en el aula, en relación con el cómo y el qué se evalúa.

Por último, pretendemos extraer conclusiones sobre las prácticas de evaluación en interpretación de conferencias en los citados cursos a través de las visiones de los actores implicados en ellas, así como analizar su relación con la teoría correspondiente.

Teniendo presente que el enfoque de la investigación es cualitativo, partimos de una serie de preguntas de investigación que nos han servido de guía al entrar en el contexto de estudio y que giran alrededor del interrogante fundamental de nuestra tesis: ¿cómo —y qué— se evalúa en el aula de interpretación?

Con nuestro estudio nos proponíamos, por tanto, mediante la indagación en las realizaciones en el aula y en las percepciones de los sujetos, responder a las siguientes preguntas de investigación iniciales, que enumeramos de forma detallada en la página siguiente.

—¿CÓMO SE EVALÚA?

- Percepción general: ¿qué diferencias y similitudes hay, en la percepción sobre la evaluación, entre lo relatado por los docentes y por los alumnos?
- Sobre su relevancia: ¿es un tema de relevancia para los actores que intervienen en el proceso formativo?
- Sobre su utilidad: ¿hay algún tipo o modo de evaluación que sea percibido como de mayor utilidad por los que intervienen en el proceso formativo?
- Predisposición: ¿cuál es la predisposición hacia la evaluación de cada uno de ellos?, ¿hay algún tipo o modo de evaluación en el que algún grupo de actores se sienta especialmente cómodo?, ¿e incómodo?
- Opinión: en la selección de las características que debe tener la evaluación para que cumpla mejor su función de ayuda al aprendizaje, ¿hay alguna diferencia dependiendo de la función (docentes vs. aprendices, por ejemplo) que se desempeña en el proceso?
- Relación con las teorías didácticas: ¿están las prácticas de evaluación en el aula de interpretación en línea con los últimos avances en las teorías didácticas sobre ella?
- ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación para que cumpla mejor su función de ayuda al aprendizaje?

—¿QUÉ SE EVALÚA?

- Percepción general: ¿qué criterios se utilizan para evaluar?, ¿cuáles son los criterios que aparecen explícitamente en la evaluación en el aula?, ¿e implícitamente?
- Sobre su relevancia: ¿hay algún criterio que sea percibido como más relevante por parte de los actores que intervienen en el proceso formativo? ¿Y menos?
- Sobre su utilidad: ¿hay algún criterio que sea percibido como más útil por parte de los actores que intervienen en el proceso formativo? ¿Y menos?
- Opinión: ¿Cuál es la opinión que tienen los distintos actores sobre la selección de los criterios de evaluación y sobre su aplicación durante la evaluación en el aula?, ¿consideran pertinente explicitarlos?, ¿cuáles son sus percepciones y creencias al respecto?
- ¿Están los criterios de evaluación en el aula de interpretación en línea con los últimos avances en las teorías didácticas sobre ella?
- ¿Cuáles son las características que debe tener la selección de los criterios para que cumpla mejor su función de ayuda al aprendizaje?

No obstante, como explicamos en el capítulo teórico, hemos optado por un enfoque progresivo en la definición y establecimiento de las preguntas de investigación (Parlett & Hamilton, 1972; citado en Stake, 1998, p. 30). En consecuencia, tras realizar el trabajo de campo y el análisis de la información, y a la vista de los resultados obtenidos, nos pareció más interesante condensar o especificar algunas de las preguntas anteriores, con el fin de sacar más jugo a la información recabada, por lo que decidimos agruparlas y reformularlas en los siguientes grandes bloques y preguntas de investigación. Estos están irremediamente relacionados con las anteriores, pero se centran en aquellos temas sobre los que arroja más luz nuestro trabajo:

- ◆ IMPORTANCIA, FUNCIÓN Y UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA
 1. ¿Hasta qué punto es importante la evaluación en el aula de interpretación?
 2. ¿Por qué tiene tanto peso? ¿Cuál es su función? ¿Es útil evaluar tanto?
- ◆ MÉTODOS Y FORMAS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS
 3. ¿En qué consiste la evaluación en el aula?
 4. ¿Qué formas y tipos de evaluación se utilizan? ¿Se utiliza algún instrumento de apoyo?
- ◆ CARACTERÍSTICAS Y ABORDAJE DE LA EVALUACIÓN
 5. ¿Cómo se produce la evaluación? ¿Qué les parece a los alumnos?
 6. ¿Cuáles son las concepciones y estilos de evaluación de los profesores?
- ◆ LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE
 7. ¿Qué evaluación contribuye más (o menos) al aprendizaje?
 8. ¿Qué caracteriza a una buena evaluación?
- ◆ DAR Y RECIBIR FEEDBACK. IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA EVALUACIÓN
 9. ¿Con qué predisposición se enfrentan a él los profesores?
 10. ¿Cómo reciben los alumnos el feedback?
 11. ¿Qué estrategias se utilizan para potenciar la asimilación del feedback?
- ◆ AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN
 12. ¿Participan los alumnos en su propia evaluación? ¿Y en la de sus compañeros? ¿Se evalúan mutuamente o se autoevalúan?

◆ LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

13. ¿Cómo se seleccionan los criterios de evaluación? ¿Existe un consenso sobre cuáles son o deben ser los criterios de evaluación más importantes? ¿Comparten esta visión alumnos y profesores?
14. ¿Están suficientemente explicitados?
15. ¿Cuáles son los criterios que se emplean? ¿Hay alguna diferencia entre la visión de alumnos y profesores?

1.4 Estructura de la tesis

Esta tesis está estructurada en siete capítulos, subdivididos en apartados y subapartados y completados con seis anexos.

El primer capítulo es esta introducción, que presenta la tesis, explica la motivación de la investigadora para llevarla a cabo, justifica y delimita el campo de estudio relacionándolo con la situación actual de la investigación en el ámbito de la interpretación y la docencia, detalla los objetivos y preguntas de investigación y explica la organización y contenido de la tesis.

El siguiente capítulo presenta el estado de la cuestión y el marco conceptual en el que se centra y fundamenta nuestra investigación. Se divide en dos grandes apartados: la evaluación en el ámbito de la educación y la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación. En el primero de ellos presentamos la evolución de la evaluación educativa a lo largo del tiempo y los paradigmas vigentes sobre el aprendizaje, desde el conductismo hasta el aprendizaje como mediación e interacción, pasando por el cognitivismo y la teoría sociocultural o constructivista; definimos conceptos clave como el aprendizaje significativo, la Zona de Desarrollo Próximo, la concepción dialógica del aprendizaje o la autorregulación; clasificamos los distintos tipos de evaluación y describimos aquella en la que se centra nuestro trabajo: la evaluación para el aprendizaje. En el segundo gran apartado, dedicado a la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación, repasamos la didáctica de la interpretación a lo largo del tiempo, la evaluación en la didáctica de la interpretación en general y el objeto de evaluación en la didáctica de la interpretación de conferencias en particular; posteriormente exponemos el estado de la cuestión y los conceptos clave de la evaluación formativa en el aprendizaje de la interpretación de conferencias y nos detenemos en los instrumentos de evaluación, el *feedback* y la participación de los alumnos en la evaluación en el aula de interpretación de conferencias.

El tercer capítulo está dedicado a la exposición del paradigma de investigación y de las opciones metodológicas escogidas e incluye una introducción al planteamiento metodológico en la que repasamos las metodologías de investigación en educación superior y evaluación por un lado y en interpretación y su didáctica por otro, así como los procedimientos de recogida y análisis de la información más habituales de ambos campos. Posteriormente nos centramos en el enfoque metodológico de la tesis, que presentamos en diez subapartados. Los dos primeros exponen y justifican la pertinencia de enmarcarla dentro del paradigma cualitativo y del estudio de caso y el siguiente explica los pormenores metodológicos del proceso de recogida y análisis de la información; en él se detallan los participantes y contextos, se justifican y describen por separado

cada una de las técnicas e instrumentos de recogida empleados —entrevistas, grupos focales, cuestionarios y observación de clases— y se da cuenta de la documentación interna y los métodos de grabación utilizados. En los tres subapartados siguientes describimos el trabajo de campo, explicamos la transcripción y tratamiento realizados antes del análisis y desglosamos el corpus de análisis empleado. Finalmente, en los cuatro últimos subapartados justificamos y describimos el procedimiento de análisis de la información obtenida por cada tipo de técnica, instrumento y participante, relatamos la secuenciación del análisis, explicamos el proceso de triangulación y exponemos las consideraciones deontológicas y de confidencialidad.

En el cuarto capítulo presentamos el análisis realizado por cada tipo de fuente, participante e instrumento por separado. El primer gran apartado de este capítulo está dedicado al análisis de las fuentes primarias (información obtenida directamente de profesores y alumnos); dentro de este, exponemos el análisis por tipo de participante (profesor o alumno) y, dentro de cada subapartado, por tipo de instrumento (entrevista o grupo focal; cuestionario). Así, en el primer subapartado, dedicado al análisis del punto de vista del profesor, exponemos primero el análisis de las entrevistas individuales con los profesores y después el análisis de los cuestionarios cubiertos por estos. A continuación, dentro del subapartado dedicado al análisis del punto de vista del alumno, exponemos primero el análisis de los grupos focales de alumnos y después el análisis de los cuestionarios cubiertos por estos. El análisis de esta información, obtenida de las fuentes primarias —directamente de los alumnos o profesores—, se detalla con las citas correspondientes y agrupada en grandes bloques temáticos relacionados con la definición, relevancia y utilidad de la evaluación, las funciones y características de una buena evaluación, la metodología y concepciones pedagógicas sobre esta, los sentimientos del docente ante la evaluación, la recepción de la evaluación por parte de los alumnos, la autoevaluación, la coevaluación y los criterios de evaluación. Por último, en el segundo gran apartado del cuarto capítulo presentamos el análisis de las fuentes secundarias (la visión de la investigadora a raíz de las observaciones de clase); este combina el análisis general de las clases —a partir de nuestra impresión de la observación presencial y visionado posterior de las grabaciones— con el análisis focalizado de las transcripciones de aquellos fragmentos que juzgamos más significativos para nuestra investigación, ordenado en función de los siguientes puntos a modo de hilo conductor: relevancia y dificultad de la evaluación, función, método y características de la evaluación, recepción de la evaluación, participación de los alumnos durante la evaluación en el aula, instrumentos de evaluación y criterios de evaluación.

El quinto capítulo presenta los resultados de la triangulación del análisis recogido en el apartado anterior en tres grandes apartados. En primer lugar, ofrece la visión de los profesores, como resultado de la triangulación del análisis de la información recogida

en las entrevistas y cuestionarios de estos y, en segundo lugar, la visión de los alumnos, resultado de la triangulación del análisis de la información recogida en los grupos focales y cuestionarios de los alumnos. Por último, presentamos la triangulación final de métodos y participantes, en la que exponemos los resultados contrastando y relacionando el análisis del punto de vista del profesor con el de los alumnos y el realizado por la investigadora mediante el análisis focalizado de las observaciones de clase.

El sexto capítulo presenta las conclusiones, organizadas en dos partes. En una primera parte respondemos a las preguntas de investigación sobre la importancia, función y utilidad de evaluación en el aula, los métodos y formas de evaluación empleados, las características y abordaje de la evaluación, la evaluación para el aprendizaje, el dar y recibir *feedback*, la autoevaluación, la coevaluación y los criterios de evaluación. En la segunda parte compartimos algunas reflexiones sobre las aportaciones de nuestro trabajo a la teoría y la didáctica de la interpretación y el diálogo que abre con otras propuestas de investigación.

El séptimo capítulo recoge la lista de referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración de la tesis y por último incluimos siete anexos que recogen las transcripciones de las entrevistas y cuestionarios de los docentes, las transcripciones de los grupos focales y cuestionarios de los discentes, la tabla de análisis de las observaciones de clase, una tabla de datos de análisis estadístico sobre los criterios y los acuerdos de consentimiento y confidencialidad empleados.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

Tal y como explicamos en la introducción, es necesario tender puentes entre la didáctica y los estudios de interpretación para fomentar la calidad del aprendizaje y de su evaluación (Sawyer, 2004). Por esta razón, nuestro marco teórico no se ciñe a uno u otro ámbito de investigación, sino que abordaremos ambas líneas de estudio —evaluación como materia de la pedagogía y evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación de conferencias—, que veremos se ramifican y encuentran en numerosas ocasiones.

El primer gran apartado del marco teórico está dedicado a la evaluación en el ámbito de la educación. En él repasaremos la evolución de este concepto didáctico a lo largo del tiempo, desde su denominación como tal por Tyler (1942) y las concepciones de la evaluación como mera medición hasta la situación actual, en la que se promueve la evaluación basada en el desarrollo de competencias, la contextualización de los aprendizajes y ‘autenticidad’ de las pruebas y el protagonismo de los alumnos en el proceso evaluador y educativo. A continuación describimos los dos paradigmas sobre el aprendizaje en los que se basan las distintas concepciones de evaluación todavía vigentes (conductismo y cognitivismo) y explicamos algunos aspectos clave para entender la relación entre evaluación y aprendizaje desde el paradigma cognitivo: aprendizaje significativo, Zona de Desarrollo Próximo, concepción dialógica del aprendizaje y autorregulación. En tercer lugar, presentamos distintas tipologías de evaluación y, por último, nos detenemos en las características de la evaluación para el aprendizaje en la que se enmarca nuestra investigación.

El segundo gran apartado del marco teórico se centra en la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación, por lo que repasaremos, en primer lugar, la evolución de la didáctica de la interpretación desde sus inicios hasta la actualidad, tanto

desde el punto de vista de la investigación como sobre el desarrollo de la docencia y su adaptación a las necesidades de la profesión, haciendo hincapié en la situación en Europa y en la península ibérica en particular. En segundo lugar, presentaremos las distintas finalidades y contextos de evaluación en la enseñanza de la interpretación de conferencias (pruebas de admisión, exámenes de certificación etc.) para detenernos a continuación en las tendencias, consensos y propuestas sobre el objeto de evaluación en la didáctica de la interpretación de conferencias, abordando cuestiones relacionadas con la definición de la competencia interpretativa y su desglose en criterios de evaluación válidos para el aula. A continuación definimos y repasamos los antecedentes sobre evaluación formativa para el aprendizaje de la interpretación de conferencias y explicamos dos conceptos clave sobre los que se sustenta su concepción y relevancia: metacognición y *deliberate practice*, muy relacionados con la autorregulación, como explicamos en el primer apartado. Por último, dedicamos tres subapartados a ahondar en los elementos distintivos de la evaluación para el aprendizaje en el aula de interpretación, que la sitúan en línea con la concepción dialógica del aprendizaje descrita en el primer apartado: los instrumentos de evaluación, el *feedback* y la participación de los alumnos en la evaluación.

2.1 La evaluación en el ámbito de la educación

«Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el mundo de la educación supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y escisiones que se registran en la ciencia educativa. Ello le confiere a la evaluación un carácter complejo en la medida en que debe desenvolverse, en sus dimensiones teórica y práctica, en los terrenos poco firmes y llenos de vericuetos de la acción educativa y el cambio social.»

(Mateo, 2000, p. 22)

En este apartado presentaremos, en primer lugar, la evolución de la evaluación y la investigación sobre esta desde sus inicios hasta la actualidad. En segundo lugar, hablaremos de los distintos modelos o concepciones sobre aprendizaje que han influido en la evaluación durante las últimas décadas y, en tercer lugar, expondremos las distintas clasificaciones y tipologías de evaluación actuales, deteniéndonos en la evaluación para el aprendizaje y sus características.

2.1.1. *La evaluación en educación a lo largo del tiempo*

Para hablar de evaluación en el ámbito educativo debemos remontarnos al año 1942, en el que Ralph W. Tyler, considerado por muchos el padre de la evaluación, define por primera vez el término en el campo pedagógico (Tyler, 1942). Desde entonces hasta ahora, este concepto ha sido reinterpretado y ampliado para superar su carácter restrictivo inicial —limitado a los objetivos preestablecidos y a la fase final de la formación—, definiéndose en la actualidad como un proceso integrado en el ciclo formativo en el que la participación desempeña un papel fundamental (Cabrera, 2000).

En sus inicios, no obstante, la concepción de Tyler supuso un gran avance en el plano educativo, puesto que implicó la consideración de la necesidad de que la evaluación escolar se realizase en función de unos objetivos de aprendizaje previos y no como forma de medir o clasificar a los alumnos dentro de un grupo determinado o con respecto a la sociedad en general —evaluación criterial vs. evaluación normativa, tal

y como distinguiría Glaser en 1963 (Mateo, 2000, p. 30). En el momento en que Tyler escribió su obra, la evaluación se concebía desde una perspectiva “estática”, entendida esta como medición —ya fuese de capacidades intelectuales o de características psicológicas— y sin que cumpliese por tanto ningún tipo de función didáctica; surgía del auge del positivismo y del empirismo, del desarrollo estadístico, de la influencia de las teorías de Darwin en la medición de las características de los individuos y de la necesidad de encontrar mecanismos de selección y acreditación ante el desarrollo industrial (Escudero, 2003).

En aquel contexto en que la evaluación era sinónimo de medición y el énfasis no se ponía en la consecución de objetivos académicos, sino en la distinción o discriminación individual de los estudiantes y la determinación de su posición relativa dentro del grupo de referencia, las aportaciones de Tyler suponen un gran avance desde el punto de vista pedagógico, ya que introducen una perspectiva dinámica de la evaluación, son las primeras que se ocupan de cómo se debe realizar esta evaluación para que cumpla su función en el aula y subrayan su relación con el aprendizaje:

Tyler se basaba en la premisa de que la educación es un proceso sistemático destinado a producir cambios en la conducta de las personas que se someten a él; no un cambio en cualquier sentido, sino en la dirección que determinan unos objetivos previamente establecidos (Cabrera, 2000).

La etapa tyleriana implicó, por tanto, una evolución ya que consideraba el contexto del aula y establecía la necesidad de fijar unos estándares previos a la evaluación en los que se centrara la enseñanza, de tal forma que la evaluación (externa normalmente) no dependiese de factores arbitrarios e influyese en la docencia y diseño de la programación curricular. Así, conlleva la valoración del cambio experimentado en los alumnos mediante un juicio de valor sobre la información recogida y alude por primera vez a la toma de decisiones a raíz del éxito o fracaso del plan de estudios o programación curricular en función de los resultados de los alumnos (Escudero, 2003), esto es, informando sobre la eficacia de un programa educativo y la necesidad de formación permanente del profesorado.

Las ideas de Tyler, sin embargo, no se llevarían a la práctica de forma sistemática hasta mucho tiempo después, en el caso concreto de España con la Ley General de Educación de 1970 (Escudero, 2003) y en el mundo occidental en general con los trabajos de Bloom (1948) y afines (Bloom & Krathwohl, 1956; Bloom, et al., 1971, 1981) y su aplicación a la práctica real del aula de los principios enumerados por Tyler (Eisner, 2000).

Bloom (1948) desarrolló una taxonomía cognitiva con el fin de “operacionalizar” los objetivos educativos y organizarlos de acuerdo con su complejidad cognitiva. Se inte-

resó por comprender los modos de funcionamiento del conocimiento y cómo pueden fomentarse los procesos mentales superiores para el aprendizaje de la maestría (Eisner, 2000). En su taxonomía jerarquiza los niveles de complejidad cognitiva y llama la atención hacia la necesidad de reconocer la existencia de diferencias individuales entre los estudiantes, no como una clasificación determinista, sino para conseguir que el proceso educativo se encamine a la consecución de objetivos educativos. Llamó la atención sobre los aspectos sociales y afectivos que condicionan el rendimiento (Bloom, 1964) y cuestionó las expectativas tradicionales de una distribución de los logros en forma de campana, algo que era, muy frecuentemente, un reflejo de los privilegios sociales (Eisner, 2000).

Junto con las aplicaciones pedagógicas de Bloom, el ámbito de la evaluación se vio enriquecido en la década de los 60 en los Estados Unidos a raíz de la inversión federal en educación que se realizó en aquel país, una vez constatado el papel que el sistema educativo había desempeñado como motor de progreso económico y social. Ello implicó tanto la exigencia de responsabilidades con respecto al logro de los objetivos educativos fijados como el inicio de un período de reflexión sobre la multidimensionalidad a la que se enfrentaba el proceso evaluativo (Mateo, 2000, p. 28). Destacaron las aportaciones de Cronbach (1963) sobre la utilidad y necesaria influencia de la evaluación para los programadores educativos, o de Scriven (1967), quien distinguió entre las funciones formativa y sumativa (v. subapartado 2.1.3) e hizo hincapié en la necesidad de incluir en el proceso evaluativo tanto la evaluación de los objetivos como la determinación del grado en que estos son alcanzados, o la preocupación de Glaser (1963) sobre cómo se deben medir estos objetivos y su distinción entre evaluación normativa y criterial.

Con eso y con todo, tal y como mencionábamos al principio de este apartado, estas ideas y modelos, que avanzan en la concepción evaluativa de Tyler de medición sobre la consecución de metas (Stake, 1967; Stufflebeam, 1973; Cronbach, 1963), representan hoy en día una concepción tradicional de la evaluación, que ha sido cuestionada, fundamentalmente, por tres motivos (Cabrera, 2000):

- 1) Relega la función de la evaluación a la fase final del proceso, por lo que solo existe retroalimentación sobre el resultado final y no sobre el proceso.
- 2) Centra la evaluación solo en objetivos previamente establecidos, obviando cualquier efecto no pretendido, aun cuando este fuera más relevante que el primero.
- 3) Considera los objetivos de la actividad formativa como únicos criterios para evaluar los resultados, dejando al margen de toda duda o evaluación

el hecho de que aquellos sean los pertinentes para satisfacer las necesidades que se pretenden cubrir.

Mediante la lectura de estas críticas de Cabrera (2000) es fácil constatar hasta qué punto la vieja cultura evaluativa sigue teniendo un gran peso en la actualidad —para Guba y Lincoln (Gronlund, 1985), incluso la visión de la evaluación anterior a Tyler pervive todavía en algunas publicaciones actuales en las que medición y evaluación se siguen tomando como sinónimos (Escudero, 2003). Desde entonces hasta nuestros días, sin embargo, han surgido nuevos modelos y concepciones —tales como la crítica artística de Eisner (1985), la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972), el modelo de evaluación respondiente de Stake (1975), la evaluación democrática de MacDonald (1976)— que culminaron en lo que Guba y Lincoln (1989) consideran la cuarta generación evaluativa, cuyo proceso evaluativo podría adjetivarse como sociopolítico, de colaboración, continuo, recursivo y muy divergente, que crea realidad, de enseñanza/aprendizaje, emergente y con resultados impredecibles (Mateo, 2000, p. 35).

Y es que hoy en día conviven culturas de evaluación que proceden de paradigmas muy diferenciados: la cultura tradicional —con formas de evaluación atentas fundamentalmente a los resultados o productos del aprendizaje— y las nuevas formas de evaluación, basadas en el paradigma cognitivo del aprendizaje (Bernad, 2000). Estas últimas se centran en el desarrollo de competencias, la contextualización de los aprendizajes y ‘autenticidad’ de las pruebas y el protagonismo de los alumnos en el proceso evaluador y educativo. Pero antes de detenernos en ellas, nos parece importante repasar los paradigmas psicológicos que sustentan a unas y otras.

2.1.2 Paradigmas vigentes sobre el aprendizaje y conceptos clave

Como comentábamos en el apartado anterior, en la actualidad conviven formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación basadas en dos paradigmas de aprendizaje distintos: el conductismo y el cognitivismo. Nos detendremos a exponer las características e influencia de cada uno de ellos en las culturas docentes y evaluativas actuales, puesto que la perspectiva teórica del profesor y sus concepciones sobre la educación en general orientarán en gran medida el modelo de evaluación que este realice en sus clases (Buendía, 1996, p. 11).

2.1.2.1 El conductismo

Es posible que llame la atención el hecho de que consideremos todavía vigente este paradigma. Si nos detenemos a valorar sus aportaciones y limitaciones, no obstante, resulta sorprendente constatar hasta qué punto su influencia llega hasta nuestros días.

El conductismo es una corriente psicológica que se desarrolló durante la primera mitad del siglo XX y cuyo comienzo se suele fijar en 1913, fecha en la que Watson escribió su conocido manifiesto conductista en el que defiende la posibilidad y la necesidad de desarrollar una psicología puramente objetiva y experimental, en contraposición a la introspección como método de estudio de la mente. Según él, al igual que otros seres vivos, los seres humanos adquieren hábitos a través de asociaciones de estímulo-respuesta. Esta disciplina se consolidó como corriente de pensamiento gracias a una pléyade de científicos de gran influencia como Paulov, Guthrie, Thorndike, Hull, Gagné y Skinner (Larios de Rodríguez, 2008).

Un ejemplo gráfico de la aplicación de las teorías conductistas al ámbito del aprendizaje es el de los programas de las máquinas enseñantes (Bernad, 2000): «Se propone un interrogante, lo contesta el usuario, y la máquina dice si es correcto o no, es decir, lo “refuerza” positiva o negativamente. Al final, se mantienen las respuestas o conexiones verdaderas y se desechan las falsas» (Bernad, 2000, p. 16).

La aplicación de este modelo a la actividad escolar se centra, por un lado, en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje (las calificaciones o rendimiento del alumno), que se mide a partir de las respuestas dadas en los exámenes y que se valoran por su nivel de acercamiento o distancia a las metas prefijadas por los profesores, y por otro, en los docentes como protagonistas principales, encargados de encauzar la actividad de los alumnos y de evaluar los niveles de éxito o fracaso resultantes de su actividad con los estudiantes (Bernad, 2000). En este sentido, se asemeja en gran medida a las primeras definiciones de evaluación proporcionadas por Tyler (Cabrera, 2000): «Evaluar es el proceso que tiene por finalidad valorar en qué medida se han conseguido los objetivos que se habían previsto», o, en otros términos, «valorar el cambio ocurrido como efecto de la formación».

Esta visión conductista del aprendizaje descuida, por tanto, todo lo que hace el aprendiz a lo largo del complejo camino de aprendizaje, puesto que para esta corriente psicológica la mente del aprendiz es una caja negra de la que solo podemos conocer lo que sale de ella, esto es, la conducta externa o manifiesta y, por tanto, todo lo demás es un vacío insondable.

La gran limitación del conductismo radica precisamente en que excluye como material objeto de estudio —por parte del enseñante y del psicólogo— la existencia de variables internas que sí son accesibles al investigador y que explican las grandes diferencias que se observan ante unos mismos estímulos propuestos por el enseñante a sus alumnos (Bernad, 2000). Además, esto ha tenido grandes consecuencias para la enseñanza, puesto que ha logrado influir decisivamente en la subestima de la conducta interna de los aprendices por parte de los docentes y, de rebote, les ha disuadido de interac-

tuar con sus alumnos en variedad de campos, impidiéndoles compartir experiencias comunes y motivarlos para dedicarse a la elaboración de instrumentos basados en un mejor conocimiento del funcionamiento de la mente humana y de sus procesos internos (Perkins, 1995).

En consecuencia, a pesar de sus aportaciones, podemos afirmar que el conductismo no fue capaz de dar respuestas plausibles a problemas y cuestiones surgidas tanto en su mismo seno como en otros ámbitos (Larios de Rodríguez, 2008).

2.1.2.2. El cognitivismo, la teoría sociocultural o constructivista

Aunque el conductismo y el cognitivismo no son paradigmas opuestos en todas sus aristas, sino que este último se desarrolló de forma paralela a la crisis del conductismo sin que hubiera relación entre ambos sucesos (Tortosa, 1998), es habitual referirse al cognitivismo como un avance con respecto al primero, puesto que implicó dejar de ver a los estudiantes como objetos pasivos (Galton, 1889) e interesarse por su papel activo en la adquisición y construcción de su conocimiento (Clandinin & Connely, 1998) y por la dimensión contextual e interactiva en el que este se produce:

Evaluar la conducta de los estudiantes desde el modelo cognitivo del aprendizaje implica tomar sustancialmente en consideración la naturaleza específica de dicha actividad compleja que, en cuanto humana que es, tiene características que el profesor-evaluador nunca puede soslayar (Pozo, 1996).

Los grandes referentes de este paradigma —Piaget, Vigotsky, Flavell, Dewey, Rogers, Wallon etc.— reivindicaron todas las dimensiones del ser humano (intelectual, fisiológica, emocional, social, volitiva...) y su papel en el funcionamiento psicológico y, por tanto, en el aprendizaje y su realización mediante la interacción y en un contexto determinado. Este paradigma en el que se sitúa nuestra investigación se ha consolidado hasta nuestros días y entronca con presupuestos filosóficos clásicos como la mayéutica de Sócrates, incorporando una dimensión empoderadora (Freire, 1970), democrática (Nusbaum, 2005) y cívica (Rancière, 2003) de la educación, que encuentra paralelismos en la evaluación compartida o democrática (López, 2009) o la importancia de las emociones en el aprendizaje (Mora, 2013).

Dada la vigencia de esta visión humanista y social sobre la construcción del conocimiento para la comprensión y explicación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, nos parece pertinente detenernos a explicar algunos conceptos clave para la evaluación y didáctica en general —y para la evaluación de la interpretación en particular— que más han influido en las prácticas docentes de nuestro entorno y que fundamentan el

abordaje teórico de nuestra investigación (aprendizaje significativo, ZDP, aprendizaje dialógico y autorregulación), a los que dedicaremos el siguiente subapartado.

2.1.2.3. Del interior al exterior y viceversa: el aprendizaje como mediación e interacción

En 1968 David Ausubel, teórico cognitivista, postuló que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva (Díaz-Barriga, 2002).

El **aprendizaje significativo** ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Es decir: las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje de las primeras. Dado que la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos, la docencia debería partir de su asunción (William, 2011).

Podríamos caracterizar esta postura como constructivista —el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, sino que el sujeto la transforma y estructura— e interaccionista —los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz (Díaz-Barriga, 2002). Este concepto es clave para comprender la función y alcance de la evaluación ipsativa (v. subapartado 2.1.3) y su importancia para el aprendizaje.

También en los años 70 se popularizó en el ámbito de la psicología cognitiva y la educación una noción de gran interés para la comprensión del aprendizaje: la **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP), que Vygotsky había formulado en 1935. Este concepto era el intento teórico de comprender la contradicción entre las posibilidades internas y las necesidades externas que constituye la fuerza impulsora del desarrollo (Schneuwly, 1994), es decir: una metáfora para ayudar a explicar cómo se produce el aprendizaje social y participativo (John-Steiner & Mahn, 1996).

Vygotsky estaba interesado en desarrollar una explicación donde se considerase que los seres humanos «se hacen a sí mismos desde el exterior». Para él, los seres humanos conforman esos significados y, al mismo tiempo, son conformados por ellos; mediante la acción sobre objetos del mundo aprenden los significados adquiridos por esos objetos en la actividad social. Este proceso tiene lugar dentro de la ZDP, un concepto que,

si bien ha sido poco profundizado por Vygotsky y ha dado lugar a distintas apropiaciones e interpretaciones (Daniels, 2003), ha tenido un gran impacto en la pedagogía y la evaluación.

La definición de ZDP surge en un primer momento en el contexto del estudio del cambio psicológico y la búsqueda de un método para estudiarlo, bajo la premisa de que tanto para estudiar el aprendizaje como para estimularlo hace falta exactamente la misma comprensión metodológica (Daniels, 2003, p. 87). En su definición relacionada con la evaluación, Vygotsky lo formula como un concepto íntimamente relacionado con el potencial de aprendizaje y la evaluación dinámica (frente al uso de medidas estáticas de evaluación como el C.I.):

The child's zone of proximal development is "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86).

Por otro lado, en una obra ulterior, Vygotsky hace hincapié en la instrucción o enseñanza como potenciadora del aprendizaje: «La educación sería totalmente innecesaria si solo utilizara lo que ya ha madurado en el proceso de desarrollo, si ella misma no fuera una fuente de desarrollo » (Vygotsky, 1987, p. 212; citado en Daniels, 2003).

Tanto desde la primera como desde la segunda concepción, la ZDP conecta la evaluación con la instrucción como medio de regulación del aprendizaje y de potenciación del desarrollo, con especial énfasis en los entornos educativos (Allal & Pelgrims Ducey, 2000) y su contribución ha influido enormemente en la práctica general de la evaluación dinámica, ya sea de manera explícita o tácita (Daniels, 2003).

El hincapié de Vygotsky en el carácter mediado de la construcción del conocimiento dio un paso más allá con el giro dialógico de la educación de finales del siglo pasado. Así, nuevas teorías llamaron la atención sobre el empoderamiento y autonomía del alumno en el aprendizaje y sobre el necesario desarrollo de su capacidad para regular su cognición en interacción. Este foco en el alumno y en su emancipación se ha concretado en el desarrollo y popularización de concepciones psicológicas paralelas y complementarias entre sí: el aprendizaje como diálogo y su carácter situado, por un lado, y la autorregulación del alumno y su dimensión corpórea, por otro.

La **concepción dialógica del aprendizaje**, característica de nuestra sociedad de la información (v. cuadro inferior, Racionero & Padrós, 2010), se sustenta precisamente sobre los principios de cognición socio-cultural vygotskyanos. Con eso y con todo, su desarrollo, tal y como lo conocemos hoy, bebe de las contribuciones de dos grandes pensadores: Bajtín, contemporáneo de Vygotsky, y Freire, defensor de la educación

como empoderamiento y emancipación. En el siguiente cuadro Racionero y Padrós sintetizan los abordajes educativos que han caracterizado a nuestras sociedades desde la revolución industrial (Racionero & Padrós, 2010).

Conceptions of social reality and associated approaches

Society	Industrial Society	Industrial Society	Information Society
LEARNING CONCEPTION	<i>Objectivist</i>	<i>Constructivist</i>	<i>Communicative</i>
SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE	Structuralist/ Systemic	Subjectivist	Dual (communicative)
Conceptualization of social reality	Reality is independent from the individuals who know and use it.	Reality is a social construction that depends on the meanings that people give to it.	Reality is a human construction; meanings are constructed in human interaction.
Conceptualization of learning	<i>Traditional teaching</i> Learning occurs as teachers transmit knowledge to student/s.	<i>Meaningful learning</i> Learning results from connecting new knowledge with prior knowledge available in mental schemata.	<i>Dialogic learning</i> Learning results from communicative interaction between the learner and all people with whom she/he interacts: peers, teachers, relatives, friends, and others.
Key agent	Teachers	Students	All people from the students' community
Training	For teachers On the content to teach and teaching methodologies.	For teachers On knowledge about the actors' learning process and their way of constructing meaning.	For teachers, relatives and community members On knowledge about the learning processes of individuals and groups through the interactive construction of meanings.
Disciplinary approach	Pedagogical	Psychological	Interdisciplinary: educational, psychological, sociological and epistemological.
Didactic implications	Development of best ways to transmit knowledge.	Importance of exploring every student's prior knowledge and then adapting the curricula.	Designing/transforming learning environments to increase communicative interaction, including involving more and diverse adults.

Tabla1 Concepciones y abordajes acerca de la realidad social (Racionero & Padrós, 2010)

A pesar del reconocimiento indudable del papel que desempeñan la comunicación y el diálogo como herramientas centrales para compartir el pensamiento e interiorizar después lo que se ha creado inter-psicológicamente, la idea de que el diálogo puede promover el aprendizaje es relativamente reciente (Racionero & Padrós, 2010, p. 149).

Sin embargo, las teorías sobre *situated cognition* (Lave, 1988) —o *distributed cognition* (Hutchins, 1995)— nos muestran que ninguna actividad humana —tampoco el aprendizaje— se puede separar de la comunidad en la que tiene lugar y que la conforma (Racionero & Padrós, 2010, p. 149), por lo que el papel del diálogo y el contexto en la práctica educativa resultan fundamentales.

La idea de que el aprendizaje se produce a través del diálogo se remonta a las teorías sobre el discurso de Bajtín (1979), quien ya en los años 30 del siglo pasado —si bien no se tradujeron hasta varias décadas después— formuló ideas clave para el aprendizaje dialógico. Sus teorías sobre el lenguaje, que se concretan en su definición de enunciado, voz y género textual, hacen hincapié en la contextualización y carácter dialógico de la palabra, «puente construido entre yo y el otro, si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor» (Voloshinov, 1992, p. 121)

Todo enunciado —palabra contextualizada— se expresa desde un determinado punto de vista, responde a los enunciados anteriores y se formula pensando en una respuesta futura (Racionero & Padrós, 2010, p. 150).

Esto ha tenido importantes repercusiones en la concepción del aprendizaje:

- a) La consideración de que el aprendizaje es comunicación dialógica o, al menos se adquiere y se logra por medio de esta (Marrero, 2007, p. 53).
- b) El cuestionamiento de la práctica docente habitual y la revisión de las pautas seguidas en el aula, relativas al papel asignado a quien enseña, y, sobre todo, a quien aprende (Marrero, 2007, p. 53).

Tal y como explica Marrero (2007, p. 53):

La aplicación de los planteamientos de Bajtín a la educación y, en concreto, a la articulación de los procesos de enseñanza/aprendizaje, nos obliga a considerar al sujeto que aprende desde otra perspectiva mucho más activa y reclama un espacio propio para su expresión y verbalización, dado que la resignificación se manifiesta en una respuesta activa a los enunciados que las explicaciones docentes le ofrecen. Esto supone la necesidad de dar oportunidades a los escolares de que expliciten su comprensión sobre las mismas, de tal manera que su voz se deje oír.

El reconocimiento de la voz de los alumnos y su empoderamiento entronca con las tesis pedagógicas de Freire (1970) y su defensa del aprendizaje dialógico. En su obra *Pedagogía do oprimido* defiende la necesidad de superar la concepción bancaria de la educación —que persigue la acomodación al presente normalizado— y la contradic-

ción educador-educando para fomentar el pensamiento crítico y la permanente transformación de la realidad, esencia de la educación como práctica de la libertad: «existir humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*» (Freire, 1970, p. 98).

Esta creencia igualitaria en la capacidad y autonomía de los individuos se articularía posteriormente en la llamada teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984), quien también defendió que todos los seres humanos son capaces de utilizar el lenguaje y establecer diálogos para entenderse y llegar a consensos (Racionero & Padrós, 2010, p. 150).

La teoría del aprendizaje dialógico, desarrollada gracias a la investigación sobre la mejora del aprendizaje de las personas mediante la interacción social, sugiere que los aprendices alcanzan niveles elevados de aprendizaje y se involucran en procesos de transformación personal y social cuando la interacción implica los siguientes principios (Racionero & Padrós, 2010, p. 150): diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de significado, solidaridad e igualdad de diferencias. Es fácil detectar la influencia de la concepción dialógica del aprendizaje en las nuevas formas y prácticas de evaluación (auto-evaluación, evaluación inter pares, evaluación participativa).

Por último, nos parece pertinente recoger aquí el concepto de autorregulación, no solo limitado a su conceptualización inicial, relacionada con el control por parte del alumno de los procesos cognitivos y la metacognición, sino en su definición actual (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), que engloba dimensiones relacionadas con la voluntad y la emoción, en línea con teorías como la *embodied cognition* (Lakoff & Johnson, 1999) o los estudios neurológicos que hacen hincapié en la relación intrínseca entre emoción y razón en el cerebro humano (Damasio, 1994).

La **autorregulación** del aprendizaje —de gran interés para la enseñanza de destrezas que exigen una gran coordinación y desarrollo cognitivo como la interpretación (v. apartado 2.2)—, fue definida por Zimmerman y Schunk en 1989 como el conjunto de pensamientos, emociones y acciones que se orientan de forma sistemática a la consecución de los objetivos propios de los estudiantes (Boakaerts, 1999, p. 446).

Las teorías sobre autorregulación, entre las que destaca el modelo de Zimmerman y Schunk, son de especial interés debido a que muestran la mayoría de los procesos fundamentales que intervienen cuando el alumno está estudiando a nivel individual, explicándolos de forma pormenorizada y ofreciendo una base teórica que permite determinar sobre qué aspectos intervenir si se desea mejorar la autorregulación de los alumnos en contextos reales de aula (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 460).

Las principales definiciones de autorregulación incluyen los siguientes componentes fundamentales (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 451):

- a) *El control de los pensamientos*, es decir, el componente cognitivo de la autorregulación, también llamado metacognitivo, basado en el control estratégico de los procesos cognitivos (única forma de autorregulación reconocida en el pasado), precursor del aprendizaje estratégico y parte del proceso autorregulador.
- b) *El control de la acción*, pues se ha de controlar la conducta para alcanzar los objetivos educativos.
- c) *El control de las emociones* —tanto negativas como positivas—, pues los alumnos experimentan emociones, siendo crucial que las puedan controlar si interfieren con su aprendizaje (Boekaerts & Corno, 2005).
- d) *El control de la motivación*, que ha recibido atención más recientemente (Kuhl, 2000) y que incluye la motivación y la volición, que se pueden aprender estratégicamente (Corno, 2008).
- e) *El establecimiento y logro de objetivos*. El alumno establece sus objetivos y se autorregula para alcanzarlos aunque, desafortunadamente, su finalidad no sea siempre aprender (Boekaerts & Niemivirta, 2000). La investigación sobre orientación a metas establece que hay tres grandes orientaciones motivacionales: aprendizaje, resultado y evitación (Alonso-Tapia, et al., 2010). La última de ellas puede implicar la activación de estrategias negativas para su aprendizaje (auto-obstrucción o *self-handicapping*, tales como fingir estar enfermo, copiar etc.), pero también se considera autorregulación, puesto que responde a objetivos que el alumno ha establecido (evitar la tarea). De ahí la importancia de crear en el aula un entorno en el que el alumno se sienta seguro y que le permita orientarse al aprendizaje (Alonso-Tapia, 2005). En este sentido, «el aprendizaje autorregulado requiere que el estudiante escoja las metas apropiadas a las que dirigir su esfuerzo» y por ello, los profesores tienen un papel fundamental creando entornos de aula que sean positivos para el clima motivacional (Alonso-Tapia & Fernández, 2008).

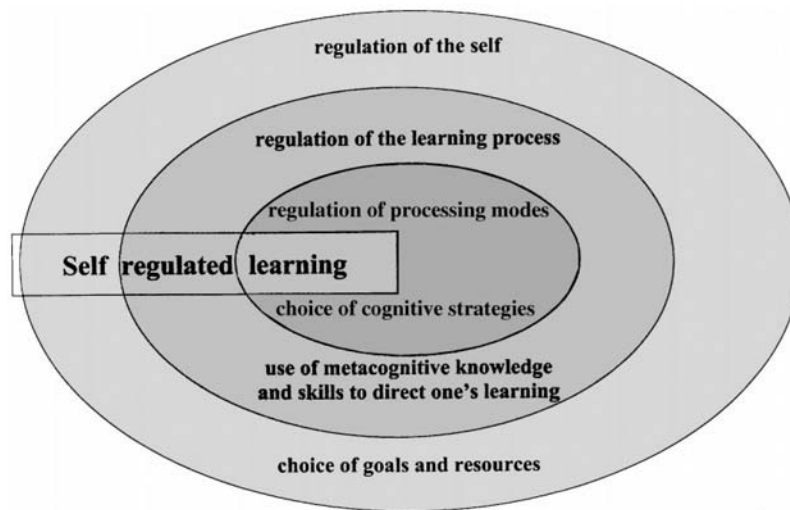


Ilustración 1 El modelo de tres capas sobre la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts, 1999, p. 449)

Esta concepción del aprendizaje —descrita gráficamente por Boekaerts (1999) en tres capas en la ilustración anterior— y su aplicación a la evaluación resulta de gran utilidad para la enseñanza de la interpretación, puesto que parte de una concepción formadora de la evaluación (v. subapartado 3.1.5) y está orientada a la acción, su anticipación y planificación. Entronca además con la cognición situada y el aprendizaje de la pericia, aspectos clave para la investigación en evaluación en el aula de interpretación (v. apartado 2.2).

2.1.3 Tipos de evaluación

El concepto ‘evaluación’ remite a una noción amplia cuya definición y tipología depende del ámbito y tradición en que se insiera. La evaluación educativa de la que se ocupa nuestra investigación se puede clasificar en función de múltiples factores, tales como su objeto, momento, uso, agente, objetivo o naturaleza. El siguiente cuadro de Sánchez-Santamaría (2011, p. 47) nos ofrece una visión global de algunas de las clasificaciones de evaluación más comunes o conocidas en nuestro entorno académico.

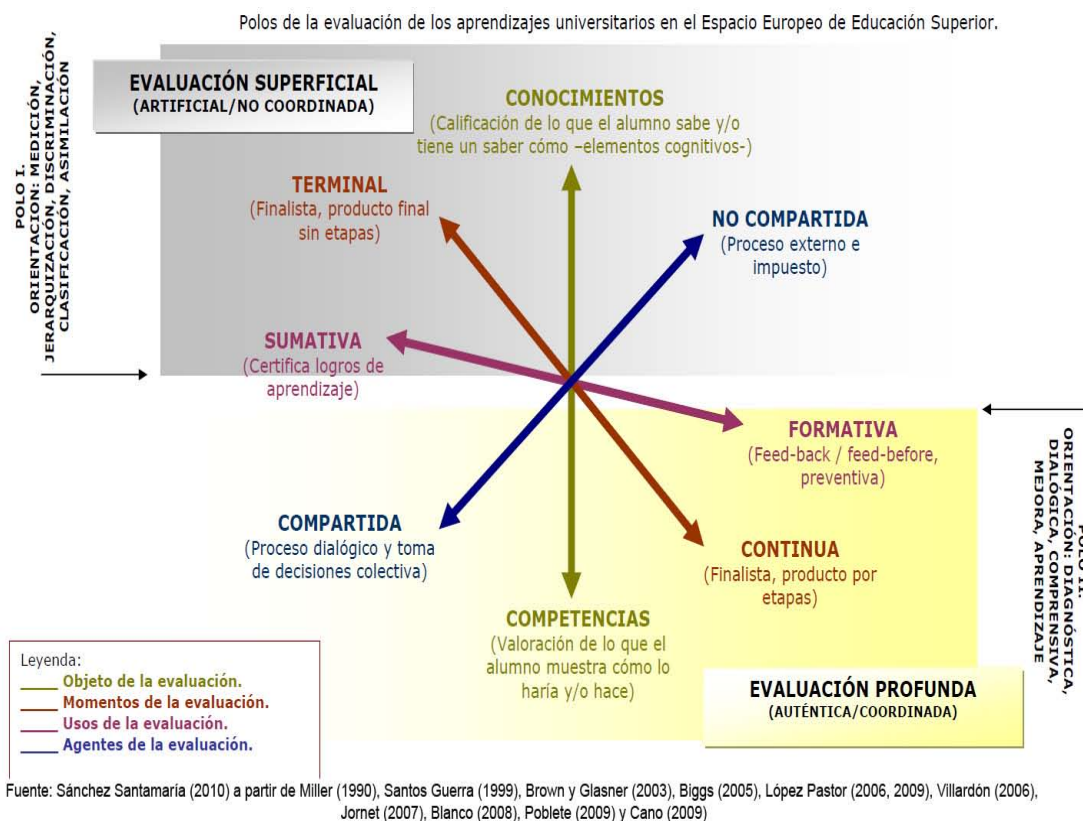


Ilustración 2 Tipos de evaluación (Sánchez-Santamaría, 2011)

En él, podemos observar que el continuum se ordena entre los siguientes polos y ejes:

- ♦ La evaluación como control (medición, jerarquización, discriminación, clasificación, asimilación), correspondiente con la visión tradicional:
 - Terminal o finalista (del producto final sin etapas), según el momento en que se produce la evaluación.
 - De conocimientos (calificación de lo que el alumno sabe), según el objeto de la evaluación.
 - Sumativa (de certificación de logros de aprendizaje), según el propósito de la evaluación.
 - No compartida (proceso externo e impuesto), según el agente que evalúa.
- ♦ La evaluación como mejora (diagnóstica, dialógica, comprensiva, para el aprendizaje), característica de las nuevas formas de evaluación:
 - Continua (finalista, del producto por etapas), según el momento en que se produce la evaluación.

- De competencias (valoración de lo que el alumno muestra cómo hace), según el objeto de la evaluación.
- Formativa (retroalimentadora y preventiva), según el propósito de la evaluación.
- Compartida (proceso dialógico y toma de decisiones colectiva), según el agente que evalúa.

La multiplicidad de tipologías existentes ha posibilitado el empleo de distintas denominaciones para la misma práctica evaluadora, en función del factor al que se hace referencia o de la corriente o denominación preferida por el investigador o educador. Así, veremos cómo hay conceptos de especial relevancia para nuestra investigación que convergen y se solapan entre sí —tales como la evaluación formativa y la ipsativa o la evaluación de competencias y la evaluación auténtica— que nos parece importante explicar y aclarar a continuación.

En su libro *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment* (1994), Gipps distingue y define tres tipos de evaluación fundamentales:

- ♦ **Evaluación formativa:** «takes place during the course of teaching and is used essentially to feed back into the teaching/learning process».
- ♦ **Evaluación sumativa:** «takes place at the end of a term or a course and is used to provide information about how much students have learned and how well a course has worked».
- ♦ **Evaluación ipsativa:** «in which the pupil evaluates his/her performance against his/her previous performance».

Esta distinción puede agrupar formas, estrategias y métodos de evaluación muy diversos en la práctica educativa, que a primera vista podríamos clasificar de un modo más restringido. Así, un comentario de clase (*feedback*) puede utilizarse para certificar logros de aprendizaje (evaluación sumativa), por ejemplo. En el siguiente cuadro (Sawyer, 2004, p. 107) se puede apreciar la variedad de usos, instrumentos y posibilidades de cada una de ellas:

Formative	Instructor evaluation during course of teaching Feeds back into teaching and learning process Grading on assignments Feedback on coursework Feedback on ipsative assessment (self-assessment statements, journal, field notes, or log)
Summative	Jury / instructor evaluation at end of program or course Determines how well student has learned and whether teaching is effective Degree and course examinations, thesis or portfolio projects
Ipsative	Self-evaluation by a reflective practitioner Evaluation of current performance against previous performance and performance of other participants On-going reflection on learning Integrates instructor and peer feedback Formalized in self-assessment statements, journal, field notes, or log Ideally continues throughout the professional career

Tabla 2 Tipos, rasgos distintivos y ejemplos de evaluación (Sawyer, 2004, p. 107)

Del mismo modo, existen otras denominaciones que adjetivan la evaluación en general y que integran tanto el objeto como el propósito y contexto de la evaluación: la evaluación auténtica y la evaluación de ejecuciones, cuyas definiciones coinciden en bastantes puntos (Gipps, 1994):

Authentic assessment is a term used largely in the USA where the intention is to design assessment which moves away from the standardized, multiple-choice type test towards approaches where the assessment task closely matches the desired performance and takes place in an authentic, or classroom, context.

Performance-based assessment, more commonly called performance assessment, aims to model the real learning activities that we wish pupils to engage with.

Por otro lado, existen otras fórmulas que se utilizan para englobar todo lo que no es evaluación tradicional (evaluación alternativa), que hacen hincapié en el carácter negociado y dialogado de la evaluación (evaluación democrática) o en su propósito emancipador (*empowerment evaluation*). Debido a su ambigüedad, hemos preferido centrar nuestra investigación en la evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje o evaluación formadora, que algunos autores dan como equivalente a la evaluación de competencias, evaluación auténtica o alternativa (Gipps & Stobart, 2003) y que explicamos en el siguiente apartado.

2.1.4 La evaluación para el aprendizaje

Tal y como adelantamos en los apartados anteriores, la evolución en las prácticas y concepciones relativas a la evaluación durante las últimas décadas ha sido de tal calado que algunos autores hablan de un nuevo enfoque de la evaluación (Gipps & Stobart, 1997), dado el cambio producido con respecto a la naturaleza y al valor intrínseco de la evaluación. Este nuevo enfoque o nueva cultura evaluativa se mueve en las direcciones siguientes (Cabrera, 2000, p. 19):

- ◆ De una evaluación centrada en procesos de legitimación o deslegitimación a una evaluación centrada en procesos de mejora.
- ◆ De una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje.
- ◆ De una evaluación externa al “empowerment” mediante la evaluación.
- ◆ De una evaluación profesional a una evaluación participativa.
- ◆ De una evaluación técnica a una evaluación política.

Además, cabe destacar dos características ineludibles de gran calado en la evaluación: la dimensión intencional o estratégica de la evaluación y su necesaria contextualización (Bernad, 2000), que relacionan y retroalimentan inexorablemente evaluación, aprendizaje y diseño curricular. La interacción y retroalimentación entre la evaluación y diseño curricular —que a veces se pasa por alto (Allal & Pelgrims Ducrey, 2000)— influye enormemente en la calidad de los aprendizajes y cada vez se reconoce más su interdependencia (Allal, et al., 1993). Biggs (2006) llamó la atención sobre ella defendiendo la necesidad de que los objetivos, contenidos y actividades didácticos estén “alineados” con la evaluación, de tal forma que esta fomente la consecución de los resultados esperados.

Esta nueva concepción de la evaluación, por tanto, la considera como una parte integral y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y señala la relación estrecha entre las tareas de evaluación y los objetivos del curso como algo central para la evaluación (Gipps & Stobart, 2003) y cuyo estudio y fomento puede tener un gran impacto en los resultados de aprendizaje y la implicación del alumnado: «integrating assessment with instruction may well have unprecedented power to increase student engagement and to improve learning outcomes» (William, 2011).

El concepto de evaluación formativa se ubica así en el marco de las teorías sociocognitivas que han respaldado las prácticas en el aula en el contexto educativo y que han evolucionado desde el socioconstructivismo hasta conceptos pedagógicos más recien-

tes como la autorregulación del aprendizaje. Desarrollada por autores francófonos en el ámbito de la investigación-acción y la pedagogía de la enseñanza de lenguas, la evaluación formativa (Allal, et al., 1993, p. 9) es aquella que ayuda a aprender al alumno o –para ser más exactos– fomenta la regulación continua de sus aprendizajes, es decir, aquella que tiene lugar cuando el alumno está involucrado en un curso o en una secuencia didáctica y ya no tiene sentido reorientarlo (salvo situaciones críticas) hacia otros estudios o actividades ni es el momento de realizar un balance final de sus conocimientos, ya que el aprendizaje todavía se está produciendo y no hay nada escrito sobre él. Esta definición resulta prácticamente equivalente al concepto de *assessment for learning* (Hargreaves, 2007, p. 186) habitual en el mundo anglosajón, ya que hace hincapié en que la evaluación esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación.

Dentro de la evaluación formativa, algunos autores utilizan la denominación “evaluación formadora” (sinónimo de “evaluación para el aprendizaje”) para referirse a las estrategias de evaluación (López, 2009) —o incluso sistemas pedagógicos (Nunziati, 1990)— dirigidas a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje, de tal forma que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo (López, 2009). La evaluación formadora es una propuesta didáctica en la que se pretende que la regulación de los aprendizajes sea, de manera progresiva, responsabilidad del alumnado. Esta es la diferencia básica con la evaluación formativa, que es la referencia más conocida, ya que en ella la función reguladora es básicamente responsabilidad del alumnado (Sanmartí, 2009).

Este marco teórico ha sido defendido por Sanmartí (2009) en su visión de la evaluación como proceso de autorregulación y resulta de gran interés, como explicaremos en los apartados 2.2.3 y 2.2.4, para el aprendizaje de la interpretación de conferencias, puesto que se sustenta básicamente en la teoría de la actividad del aprendizaje y confluyen en ella investigaciones relacionadas con metacognición y aprendizaje, las teorías de la autorregulación del aprendizaje, los trabajos sobre autoevaluación y los de la pedagogía de la autonomía y, más actualmente, los relacionados con comunidades de aprendizaje (Sanmartí, 2009).

Como resultado de sus estudios sobre la realización de la evaluación formativa en el aula, Black y William (1998) concluyeron que la aplicación de este tipo de evaluación exigía realizar cambios sobre los papeles de docente y alumno, sobre la naturaleza de la interacción alumno-profesor y sobre la relación entre ambos y la asignatura objeto de estudio (William, 2007). William y Thompson propusieron un marco global para este tipo de evaluación (que ellos denominan formativa) en el que resaltan tres procesos clave (William, 2007):

- ◆ Determinar dónde se encuentran los aprendices en su aprendizaje
- ◆ Determinar adónde se dirigen
- ◆ Determinar cómo llegar allí

Partiendo de ellos, elaboran un cuadro (William, 2011) en el que relacionan estos elementos con el papel de cada agente en la evaluación, donde se recogen algunos aspectos básicos para entender la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza/aprendizaje, fruto e impulso de la autorregulación:

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	Clarifying learning intentions and sharing and criteria for success	Engineering effective classroom discussions, activities and tasks that elicit evidence of learning	Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	Activating learners as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	Activating learners as the owners of their own learning	

Tabla 3 Aspectos de la evaluación formativa (William, 2011)

La tesis de Giné (2004) sobre cómo aprenden mejor los estudiantes universitarios, cuya opinión analiza a partir de grupos focales, concluye que el alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, que haya una evaluación formativa (Giné, 2007, pp. 77-78), con posibilidades de regulación y de autorregulación, basada en el análisis de la tarea durante el proceso formativo:

- ◆ Regulación entendida como la revisión de la programación y la adaptación que hace de ella el profesorado a partir de los datos recogidos en el proceso de evaluación formativa.
- ◆ Autorregulación entendida como la revisión de la propia realización durante el proceso formativo, y la adaptación que hace de él el alumnado a partir de los criterios de realización y de resultado que se explicitan (Giné, 2007, p. 78).

La evaluación como proceso que fomenta la integración y movilización de conocimientos es una evaluación formativa, realizada por profesorado (regulación) y alumnado (autorregulación) durante el proceso de aprendizaje. La evaluación inicial, en este marco, orienta la regulación o adaptación del profesorado al proyecto formativo personal, y favorece la autorregulación o adaptación del proyecto formativo personal e incremento del aprendizaje por enlace cognitivo; la evaluación final, por su parte, representa el grado de consecución de un proyecto compartido por profesor y alumno (Giné, 2007, p. 75).

Si el proyecto común de profesorado y alumnado (e institución) es formar para conseguir y aprender competencias, la evaluación ha de ser forzosamente formativa y con corresponsabilidad del alumno, ya que el aprendizaje real se produce durante el proceso formativo (Giné, 2007, p. 73). Con respecto a la autorregulación, según Giné (2007, p. 78), para que pueda haber posibilidad de autorregulación, además de la voluntad del alumnado, estos la relacionan con las estrategias didácticas, la selección de contenidos y el principio de corresponsabilidad.

En concreto, con la explicitación de criterios de realización y de resultado, con la existencia de contenidos nucleares y contenidos negociados, con el ajuste a situaciones personales y con la corresponsabilidad y adaptación individual, puesto que la evaluación formativa necesita (y favorece) una relación profesorado-alumnado y alumnado-alumnado basada en el respeto y el proyecto común. La explicitación de este proyecto permite la corresponsabilización del alumnado y la definición del grado de compromiso individual, mientras que el trabajo en grupo de este proyecto permite la diversificación (y la individualización) del proceso de aprendizaje (Giné, 2007, p. 78-79).

Otro punto importante es la clarificación y coherencia de los objetos de evaluación para poder ejercer su autonomía y protagonismo (Giné, 2007, p. 83), así como conocer y representar la secuencia formativa, porque el estudiante puede autorregularse; además el estudiante y el profesorado que le facilita el aprendizaje han de acercar sus representaciones para que, a partir de la interacción, sea posible la metacognición (Giné, 2007, p. 87) y las finalidades del aprendizaje deben ser explícitas porque el estudiante aprende más y mejor cuando se da cuenta de qué cosas aprende, pero también del motivo por el cual las aprende.

Por último, en el estudio de Giné el alumnado hace referencia a la evaluación «situada, contextuada», como forma de dar sentido a las actividades de aprendizaje y a la autonomía (con información) y «tutoración» (seguimiento de logro de competencias): el estudiante universitario es capaz de conducir su propio proceso de aprendizaje si conoce qué se espera de él y cómo hacerlo.

2.2 La evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación

Una vez situada la evaluación en el ámbito de la educación —desde el punto de vista de su evolución, tipología y paradigmas de aprendizaje— en el primer gran apartado del marco teórico de nuestra tesis, abordaremos, en este segundo apartado, la evaluación dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la interpretación de conferencias.

Situaremos, por tanto, la evaluación dentro de la didáctica de la interpretación y nos detendremos en la evaluación en el aula y para el aprendizaje de la interpretación, para lo cual repasaremos, en primer lugar, la historia de la enseñanza de la interpretación, la interacción entre los estudios de interpretación y su didáctica en general y la investigación sobre la evaluación en particular.

2.2.1 La didáctica de la interpretación a lo largo del tiempo

Si bien la enseñanza de la interpretación de conferencias tiene su auge en el siglo pasado con la llegada de la interpretación simultánea, y por lo tanto podríamos considerar que la historia de su enseñanza y aprendizaje es breve (Wilson, 2013, p. 1), seguramente la función del intérprete se remonta a los albores de la humanidad y es más antigua que la del traductor (Baigorri, 2000, p. 1), por lo que parece más que plausible que la primera formación de intérpretes date de épocas lejanas (Kalina, 2015, p. 17). Se sabe que hace ya siglos los aprendices de intérprete recibían formación en lenguas extranjeras y en interpretación —en el siglo IX (Wiotte-Franz, 2001; citado en Kalina, 2015)— o interpretaban en reuniones diplomáticas para las que habían recibido alguna preparación, tales como los dragomanes del siglo XII en adelante (Schneider, 2012; citado en Kalina, 2015).

Desde entonces las necesidades de formación de intérpretes se fueron cubriendo con cursos específicos, desde los recibidos por los nativos americanos traídos por Colón en sus viajes hasta las academias o colegios orientales de París o Estambul (Kalina, 2015). Por todo ello, se puede afirmar que la interpretación entre las altas esferas se practicó mucho antes del desarrollo de la profesión de interpretación de conferencias y en algunos lugares se enseñó como tal mucho antes de que las universidades empezasen a ofrecer cursos de formación específicos (Kalina, 2015, p. 18). Los profesionales que los recibían solían ser personas que destacaban por su dominio de varias lenguas y su trayectoria vital multilingüe y pluricultural y a menudo habían desarrollado su propia técnica de consecutiva basándose, en muchos de los casos, en una memoria fuera de lo común (Kalina, 2015, p. 18).

Si nos ceñimos a la interpretación de conferencias, aunque antes de la Primera Guerra Mundial se habían registrado más de 2.500 conferencias internacionales (Baigorri, 2000, p. 12), se suele considerar la Conferencia de Paz de París (y la consecuente creación de la Sociedad de Naciones) como el hito fundacional de la profesión y de la preparación para esta, puesto que a partir de este momento aumentó la demanda de profesionales y se hizo patente la necesidad de organizar formación reglada específica (Kalina, 2015, p. 18), tanto para la modalidad de consecutiva como para la de simultánea que acababa de surgir —aunque esta demanda fuese reducida si la comparamos con otras profesiones— y aparecieron entonces las primeras instituciones universitarias dedicadas a la enseñanza de la interpretación en Europa —Mannheim (que luego cambiaría su sede a la Universidad de Heidelberg) en 1930; Ginebra, 1941; Gante, 1941 y Viena, 1943 (Iglesias, 2007, p. 6); Gemersheim, 1946; Graz, 1947 y Saarbrücken, 1948— y en los Estados Unidos: Georgetown, 1949 (Soler, 2006, p. 35), con el objetivo de dar respuesta a una necesidad perentoria —y sin tiempo para detenerse en preguntas de investigación sobre la práctica profesional, los intérpretes y su papel, esenciales para comprender las complejidades que subyacen al evento comunicativo interpretado (Angelelli, 2004, p. 11)—, a las que siguieron cursos en Asia (Taiwán, Corea y Japón), América (Argentina, Canadá, Chile, México, Uruguay y Venezuela), África (Egipto y Túnez) y Oceanía (Australia y Nueva Zelanda (Angelelli, 2004), además de nuevas formaciones en otras ciudades europeas de Dinamarca, Italia y Reino Unido (Angelelli, 2004).

Por otro lado, si bien durante el período de entreguerras estaba bastante extendida la idea de que «el intérprete era un *fenómeno* o *portento*, que suscitaba la admiración del público, cautivado por su propia ignorancia de los idiomas y de los mecanismos psicolingüísticos que intervienen en el proceso» (Baigorri, 2000, p. 332), los ejemplos de cursos de formación organizados por la OIT y la ETI en 1928 y 1941, respectivamente, vendrían a desmentir ya por entonces, según Baigorri (2000, p. 332) la idea del innatismo del *arte* de interpretar: «La técnica se podía aprender: de hecho el primer curso de interpretación simultánea de la Historia tuvo lugar en la OIT en Ginebra en 1928. Era la primera demostración de que el intérprete se podía *hacer*» (Baigorri, 2000, p. 329).

En la Europa de los años 50 del siglo XX, ante la necesidad inminente de formar a intérpretes profesionales, se consolidan, por tanto, las primeras escuelas de interpretación y nacen las de París: la ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) en 1958 y el ISIT (Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction) en 1959. Es importante señalar que, salvaguardando algunos casos, la formación de intérpretes de conferencia se vincula desde el primer momento a los centros universitarios donde surgen los primeros planes de estudios para la formación de intérpretes, unos planes altamente orientados a las necesidades de la profesión y encaminados a la formación

en las modalidades de consecutiva y simultánea (Baigorri, 2000; Angelelli, 2004; Arumí & Domínguez, 2013). Desde todos ellos se buscarían las primeras explicaciones sobre los fenómenos relacionados con la interpretación y una metodología útil para resolver los problemas de formación de nuevos intérpretes (Soler, 2006, p. 36). Hasta aquel entonces, como mencionábamos a respecto de las modalidades de interpretación anteriores a la aparición de la interpretación de conferencias, no existía una formación específica y los intérpretes llegaban a la profesión por azar, tratándose normalmente de personas que, por circunstancias vitales, habían tenido contacto y dominaban o conocían distintas lenguas y culturas (Arumí & Domínguez, 2013).

Además, poco después del establecimiento de estas primeras carreras universitarias, se publicaron los primeros manuales con consejos para los futuros intérpretes de conferencias (Kalina, 2015, p. 21), escritos por los primeros profesores de interpretación, que eran a su vez intérpretes en ejercicio y reflexionaban y describían los hábitos de la profesión o sus métodos personales. La creación en 1953 de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC) supuso un impulso definitivo a la profesionalización, a la que contribuyeron las primeras reflexiones y análisis teóricos de los propios intérpretes sobre la interpretación. Estos estudios convirtieron a la interpretación en objeto de investigación científica por sí mismo y fueron saliendo poco a poco a la luz en revistas especializadas en las que se acumula hoy una gran parte de la bibliografía en didáctica de la interpretación (Arumí & Domínguez, 2013). Como consecuencia de ello, y a pesar de los esfuerzos, «los primeros escritos sobre la interpretación de conferencia carecían de base teórica o empírica, [...] fueron básicamente intuitivos y [...] en muchos casos eran más explicaciones básicas de la profesión en un momento de gloria que métodos didácticos realmente útiles» (Soler, 2006, p. 36).

Si bien es cierto que no se sabe demasiado sobre la didáctica empleada durante todos estos años, si se analiza la información de la que tenemos constancia (cf. Baigorri, 2000) y el desarrollo de las primeras titulaciones, no parece aventurado concluir que la didáctica empleada desde un primer momento ha influido enormemente en el desarrollo de la didáctica de la profesión. Por ejemplo, en el primer curso de formación en interpretación de la historia (organizado por la OIT en 1928) se partía de que «la única manera de aprenderla era ejercitándola en cursillos prácticos» (Baigorri, 2000, p. 210) y se hacía hincapié en algunas de las claves de una buena preparación:

Reproducción de las **condiciones reales** de la situación de conferencia, **nivel progresivo** de dificultad de los discursos, **interacción crítica** entre los participantes, utilización de **materiales reales y variados** de los temas sobre los que iba a versar la Conferencia, selección mediante **pruebas finales**, y **recompensas** (Baigorri, 2000, p. 185).

Con eso y con todo, no existía una pedagogía específica y el «ensayo y error estaban a la orden del día» (Moser-Mercer, 2005, p. 62; citado en Kalina, 2015) o bien se trataba de una transmisión de las prácticas de maestro a aprendiz en las que los profesores se limitaban a enseñar aquello que habían observado que les funcionaba:

All described **regularities** they had observed in their own and their colleagues' interpreting practice; they concluded that those regularities provided a **model for quality interpreting** and should therefore be taught. They explained the ways in which professional interpreters solved **typical interpreting problems** and compared their methods with those chosen by students. From their findings, they derived hypotheses regarding interpreting processes (Kalina, 2015, p. 21).

Por otro lado, algunas de estas hipótesis empezaron a buscar fundamento teórico o empírico, si bien condicionados enormemente por los estudios de traducción que hasta aquel entonces gozaban de un mayor peso en la investigación en T&I pero que ya apuntaban a cuestiones de gran calado como el componente estratégico en la interpretación (Kalina, 2015, p. 22), reincorporado más tarde por Kirchhoff (1976):

[Interpreting is] a complex and multiple problem-solving task to be tackled with sequences of strategic operations. It is a multi-phase process, where segments of the target text are produced in phase shift as against the production of the source text [...] (Kirchhoff, 1976; citado Kalina, 2015, p. 22, traducción de Kalina).

O las tipologías de error (Barik, 1971) basadas en la comparación de las transcripciones de las interpretaciones con los textos de los discursos originales (Kalina, 2015, p. 24).

Ya en los años 70, a partir de la Escuela de París, surgió la llamada teoría del sentido (Seleskovitch, 1975), que resultaría muy útil como modelo formativo (Kalina, 2015, p. 23), pero que se oponía a la sistematización de la toma de notas y daba a la consecutiva un peso preponderante, y según la cual la modalidad de simultánea se adquiriría con simple práctica una vez asentada la técnica de la primera. Su falta de base científica no impidió que se propagase como el modelo teórico fundamental, solo superado por el posterior modelo de esfuerzos de Gile (1995, 2009), completo y práctico por lo que aportó de descripción teórica del proceso y a la vez explicación de los casos en los que este fallaba, integrando las nociones de error como síntomas con una causa, y por tanto, solución.

Tanto la toma de notas (Rozan, 1956; Matyssek, 1989) como la teoría del sentido son ejemplos de un hecho preponderante en la didáctica de la interpretación: «how the practical experience of a few may lead to generalised teaching approaches that need to be reflected on in methodological terms if they are to become the basis for sound

academic training» (Kalina, 2015, p. 23). Este cuestionamiento a la falta de fundamento científico de los métodos de enseñanza en interpretación ha sido una constante en los estudios sobre la disciplina y, de hecho, abundan los autores que recalcan la necesidad de comprobar la validez empírica de las prácticas didácticas que se integran en la formación (Gran & Dodds, 1989). Para tal fin, muchos de los planteamientos o claves de las prácticas de «aquellos pocos elegidos» han sido probadas, refutadas o discutidas con estudios empíricos (Dam, 1998; Lederer, 1981; Alonso Bacigalupe, 2008; Setton & Motta, 2007), sin que ello haya provocado un cambio sustancial en la prácticas docentes. Tal y como expone Stenzl (1989, p. 23), la relación entre investigación y didáctica ha sido una relación de coexistencia pero no de interacción verdadera (Stenzl, 1989; Arumí & Domínguez, 2013).

A modo de ejemplo, la siguiente imagen del profesor intérprete que no da a la pedagogía el peso que debiera en la preparación de sus clases retrata una realidad quizás todavía demasiado familiar:

This recalls the days that one hoped has gone forever, when some teachers who simply regarded giving interpreting classes as another easy resource of income took the speeches they had interpreted on a given day and read them to their students in the evening. This led to much frustration as they never thought twice about the state of progress of their students, nor did they have any strategy for training progression (Kalina, 2015, pp. 33-34).

En consecuencia, a nuestro juicio, el método utilizado para enseñar a interpretar desde los inicios de la formación influiría en gran medida el desarrollo de la didáctica de la interpretación:

- 1) por su carácter universitario pero centrado en la formación de profesionales para realizar una tarea práctica de gran complejidad cognitiva,
- 2) por estar impartido por profesionales cuyos conocimientos se basaban en su experiencia,
- 3) por la inclusión de cuestiones relacionadas con competencias estratégicas de resolución de problemas,
- 4) por la consideración como principios básicos de las teorías expuestas por los primeros docentes de interpretación.

De hecho, tal y como afirman Arumí y Domínguez (2013, p. 192), si observamos los planes de estudios de las instituciones de formación de intérpretes, nos percatamos de la existencia de cierto consenso sobre cómo se enseña a interpretar en las distintas mo-

dalidades (Mackintosh, 1995, p. 129), aunque la mayoría de los contenidos se hayan ido transmitiendo sin que su eficacia se haya cuestionado ni comprobado científicamente y sin que los investigadores se hayan interesado demasiado por comprobar su validez (Gile, 1995, 2009).

Con eso y con todo, la enseñanza y aprendizaje de la interpretación no se ajusta a un mismo patrón, sino a una gama de abordajes que difieren en función del país o región, los idiomas o el ámbito de interpretación (Wilson, 2013, p. 2) y desde los inicios hasta ahora se ha avanzado muchísimo en investigación sobre interpretación y su didáctica. La relación entre investigación y su aplicación a la didáctica de la interpretación ha sido de hecho una temática recurrente en la historia de la disciplina (Dodds, 1989; Gile, 1995, 2009), si bien las publicaciones sobre didáctica de la interpretación de conferencias parecen brotar con mayor fuerza en los últimos años y esta se desarrolló en dos vertientes principales: empírica una, liderada por la investigación en psicología cognitiva y neurología principalmente, y humanística otra, más preocupada por el estudio de las condiciones socioculturales en las que se producen los actos de traducción e interpretación y estrechamente vinculada al giro cultural dado por los estudios de traducción y la academia en general. Desde esta doble vertiente, entramos en la era de la investigación multidisciplinar, más a menudo como horizonte que como realidad al alcance de la mayoría de los investigadores, a menudo limitados por la falta de recursos, formación o por la imposibilidad de comunicación con expertos de otras áreas (Arumí & Domínguez, 2013).

Los estudios de interpretación —reconocidos como disciplina propia desde los años 90— recuperan, complementan o critican teorías anteriores con mayores referencias al proceso y aportaciones de otras disciplinas como la psicología, el análisis del discurso, la neurociencia o la aplicación de teorías de la traducción. El interés por la pedagogía crece y a partir de las últimas décadas del siglo pasado este interés por la didáctica se manifiesta en la publicación de diversas monografías y manuales (Bowen & Bowen, 1984; Gile, 1995, 2009; Pöchhacker & Schlesinger, 2002; Pöchhacker, 2004; Gillies, 2005, 2013; Gentile, 1996; Collados & Fernández, 2001; Matyssek, 1989; Kautz, 2000; Szabó, 2003; Jones, 1998; Ugarte, 2010; Vanhecke & Lobato, 2009; Jiménez, 2012) y en la creación de formaciones específicas para profesores de interpretación, normalmente intérpretes profesionales sin formación previa pero con un gran entusiasmo por transmitir y dar a conocer su profesión (Arumí & Domínguez, 2013).

Además, la proliferación de cursos de grado y posgrado en interpretación y el aumento de la necesidad de intérpretes profesionales en la era de la globalización ha llevado a un incremento en el número de profesionales, docentes e investigadores que reflexionan y profundizan en el ámbito de la interpretación en general y de la docencia de esta disciplina en particular. Así, de la mano de la preocupación por la calidad, o

de las nuevas exigencias metodológicas de la convergencia académica europea, han aparecido volúmenes monográficos dedicados a la docencia de la traducción y la interpretación y a la reflexión sobre la práctica docente. Destaca en concreto, desde el ámbito universitario y desde la perspectiva de los *practisearchers* —tal y como fueron bautizados por Gile (1994)—, la investigación de David Sawyer (2004), quien realiza el primer estudio sobre la docencia de la interpretación en un centro y programa académico (Monterrey Institute of International Studies) y defiende la necesidad de que la docencia de la interpretación beba de la didáctica y de la programación curricular para mejorar su práctica y resultados (Arumí & Domínguez, 2013). Por tanto, según Iglesias (2007, p. 98):

Aunque modestas, podemos afirmar que las aportaciones de la investigación y su aplicación a la didáctica han contribuido a cimentar la metodología de la interpretación sobre criterios más sistemáticos y rigurosos, y, desde luego, mucho menos intuitivos y personales, con lo que nos acercamos progresivamente a consolidar la disciplina.

Un ejemplo de integración de las aportaciones de la didáctica y la psicología es el abordaje del aprendizaje de la interpretación como adquisición de pericia de la escuela de Ginebra, en las que Moser-Mercer (2000) concluye que la diferencia entre intérpretes noveles y expertos estriba en su conocimiento y automatización de procesos y hace hincapié en la adquisición progresiva y separada de destrezas y, ahondando en esta línea pedagógica e investigadora, Motta reflexiona sobre el papel de la práctica bien enfocada y la necesidad de progresión en el aprendizaje en sus intervenciones más recientes (II Congreso Internacional sobre investigación en Didáctica de la traducción, julio 2014, UAB)¹.

Así, una de las fórmulas metodológicas tradicionales en la formación de intérpretes de conferencias (Iglesias, 2007, p. 117) es la de Monterey. Consiste en dividir las destrezas de la interpretación en tareas discretas que se abordan por separado en un entorno artificial y controlado y solo se van añadiendo nuevas tareas una vez interiorizadas las anteriores, siguiendo así los principios de van Dam (1989, p. 169) y Weber (1989, p. 162), por los que solo automatizando algunos procesos se consigue interpretar y la autoestima desempeña un papel fundamental (Iglesias, 2007, p. 118). Pese a esta evolución en la reflexión sobre la metodología docente y planificación curricular, existen en la actualidad autores que siguen reclamando la necesidad de que la didáctica de la interpretación siga basándose en los modelos de maestría tradicionales (Stähle, 2009) o bien otros que constatan la supervivencia de estos modelos: “Although leading interpreter education programs are situated in an academic environment, interpreter training has never truly left the realm of apprenticeship” (Sawyer, 2004, p. 76).

¹ Nos centraremos en los conceptos clave de esta perspectiva en el apartado 2.2.3, dedicado a la evaluación formativa en la interpretación de conferencias.

Las nuevas aproximaciones didácticas, precedidas por el ineludible modelo de esfuerzos de Gile (1995, 2009), han cambiado la concepción teórica y pedagógica de la interpretación. En primer lugar, al considerar la interpretación como una tarea multifacética que se puede aprender (Mackintosh, 1995) y dividir en sub-competencias (Moser-Mercer, 1997) y, en segundo lugar, al situar la enseñanza de la interpretación en línea con las teorías de adquisición de destrezas cognitivas (Anderson, 1982).

Con respecto a la península ibérica, en España las primeras escuelas de traductores e intérpretes nacieron en los años 70 del siglo XX y adoptan las directrices de los planes de estudios europeos. El primer centro de formación de traductores e intérpretes en España nació en la Universitat Autònoma de Barcelona en 1972 con la creación de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI). En España existieron tres EUTI (UAB desde 1972, Granada desde 1980, Las Palmas desde 1988) que desempeñaron una gran labor de desarrollo de las enseñanzas, tanto en el campo pedagógico como en el de la investigación. La labor de estas tres escuelas prestigió sobremanera la profesión, acentuó de modo notable la exigencia de los estudios y permitió que en el año 1990 la diplomatura se convirtiese en licenciatura. Baste subrayar que, gracias al auge espectacular de aquellos inicios, en la actualidad los estudios de Traducción e Interpretación se imparten en veinte centros públicos y privados y se han asentado plenamente como una de las titulaciones recientes con mayor demanda. Desde entonces, se han sucedido en España distintas reformas de dichos planes, las antiguas escuelas de traductores e intérpretes se transformaron en facultades en los años 90 y las diplomaturas iniciales se convirtieron en licenciaturas. Como señala el *Libro blanco del Grado en Traducción e Interpretación*, la implantación de las licenciaturas de Traducción e Interpretación respondió a dos necesidades: favorecer la especialización de estudios anteriores y dar nueva forma académica a la enseñanza de la traducción y de la interpretación (Arumí & Domínguez, 2013).

En Portugal la formación surgió también por iniciativa de intérpretes en activo y con el apoyo de la Unión Europea en los años ochenta y en la actualidad se imparten más de cuarenta cursos de diplomatura, licenciatura o posgrado en Traducción e Interpretación (Dias, 2001). Dentro de este abanico, la formación de posgrado en interpretación ha supuesto desde un primer momento el vínculo más directo con la realidad profesional, una formación específica que ha servido de puente imprescindible entre la academia y el ejercicio de la profesión y que la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias promovió desde sus inicios.

Ya en el siglo XXI, al igual que las reflexiones de los estudios de interpretación influyeron en los de traducción (Gile, 1995, 2009), cabe destacar las aportaciones realizadas desde la didáctica de la traducción o su teoría, tales como la teoría funcionalista o la

adopción de enfoques pedagógicos constructivistas e interactivos como el planteado por Kiraly en 2000, basado en una visión empoderadora del aprendizaje en la línea de Freire:

We become empowered as teachers not by controlling learners, but by emancipating them. When we encourage learners to think for themselves and to depend on each other, on their individual capabilities for independent learning, and on us as guides and assistants to help them learn, we are empowering them to become full-fledged members of their communities in which they live and will work: we are helping them to build character and trustworthiness; we are promoting a culture of expertise and professionalism in our future colleagues and successors. This is empowerment for all of us: teacher, students and administrators alike (Kiraly, 2000, p. 194).

Y sobre la que el propio Kiraly ha ido más allá con su «perspectiva fractal» de 2012. En 2000 Kiraly puso el foco en la interacción comunicativa como pilar del aprendizaje de la traducción y en el empoderamiento de los alumnos mediante su implicación total en un proyecto real de traducción, pasando de ser receptores pasivos del instructor a ser protagonistas activos de su aprendizaje ante un encargo real:

The translation student, in my view, should have plenty of opportunities to actively, viscerally and collaboratively experience the challenges, quandaries and pressures, and the often contradictory allegiances and unexpected pitfalls to which translators are subjected – during their studies and not only after their completion. This is embodied cognition, an essential feature of professional education. I have described the overall goal of my approach as the empowerment of students. Rather than perpetuate the conventional role of the educational institution to mold, regulate and control learner's behavior by distributing knowledge to them, the goal is to empower them to take responsibility for their own learning, their own sense-making and their own futures» (Kiraly, 2012, p. 84).

Además del libro de Kiraly, a principios de este siglo continuó la reflexión sobre el aprendizaje de la interpretación en particular. El libro *New Approaches to Interpreter Education* (Roy, 2006) recopila artículos de reflexión e investigación sobre la práctica y la investigación de la docencia de la interpretación en distintos contextos. Además de estos volúmenes, que señalamos por su visibilidad internacional, cabe mencionar también aquellos editados por prestigiosas universidades como recopilación de actas de congresos o monográficos sobre calidad y docencia de la traducción y la interpretación (Almuñécar, Elsinor, Conference of Interpreter and Translator Educators Association of Australia, Conference of Interpreter Trainers de los EEUU...). A estos hay que añadir las revistas y boletines especializados (International Journal of Interpreter

Education, Meta, The Translator, International Journal of Translation and Interpreting Research, Interpreting, Target, The Interpreter and Translator Trainer, The Interpreter Newsletter, CIRIN, The International Interpreting Research and Theory Information Network, Hermes, Multilingua, Sendebär, META, BABEL...) de investigación en traducción e interpretación, cada vez más proclives a incluir asuntos relacionados con la calidad, la evaluación y la innovación educativa (Arumí & Domínguez, 2013).

En España hay algunos precedentes de tesis doctorales que abordan el estudio de la interpretación de conferencias desde una perspectiva didáctica, iniciado por Emilia Iglesias Fernández (2003) con su tesis *La interpretación en la Universidad española: estudio empírico de la situación académica y didáctica*, base de su libro *La didáctica de la interpretación de conferencias: teoría y práctica* (Comares, 2006).

Por un lado tenemos aquellas que se centran en subdisciplinas específicas —el binomio problema-estrategia en la interpretación consecutiva, de Marta Abuín (Granada, 2005); la autorregulación en la interpretación consecutiva de Arumí (Barcelona, 2006); la evaluación en interpretación simultánea de Soler (2006); la didáctica de la interpretación simultánea, de Jessica Pérez-Luzardo (Las Palmas, 2005), las implicaciones didácticas de los equipos de interpretación (Ruiz Mezcua, 2011) o la incidencia del bilingüismo en las competencias para interpretar (Martín Ruel, 2012)— y, por otro, las que emplean una perspectiva multidisciplinar: la incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción de Jesús de Manuel (Granada, 2006), los tipos de situación comunicativa y didáctica de la interpretación de Agustín Darías (Las Palmas, 2006), o la perspectiva del estudiantado para el análisis curricular de los estudios en traducción e interpretación de Elisa Calvo (Granada, 2010).

Además, en los últimos años se ha multiplicado la presentación de tesis sobre interpretación de conferencias (Ruiz Rosendo, 2006; Opdenhoff, 2011; Bacigalupe, 2007; Morelli, 2008; Díaz, 2012; Vanhecke, 2008; Berber-Irabien, 2010) y sobre interpretación en los servicios públicos (Ortega, 2006; Onos, 2014; Vargas-Urpi, 2012; Abril, 2006) tanto en España como en el resto de Europa, donde destacan algunas tesis que abordan la interpretación de conferencias desde una perspectiva cognitiva (Seeber, 2007) e interdisciplinar (Tovar-Espada, 2014), centrados en la interpretación simultánea, o investigan algún aspecto relacionado con esta modalidad (Chang, 2015), o con la consecutiva (Woroch, 2010) y el papel del intérprete en ella (Eraslan, 2011) y como mediador cultural (Al-Zahran, 2007).

Por otro lado, la falta de estudios en el ámbito de la investigación educativa en interpretación ha ido colmándose gracias a la aparición de investigadoras que retoman la línea emprendida por Paneth en 1957 de investigación de campo en el aula de in-

terpretación (Pöchhaker, 2010), tales como Soler (2006) o Arumí (2006), ambas con tesis doctorales presentadas en la Universitat Pompeu Fabra. La segunda, de Marta Arumí, está dedicada al análisis de la incidencia de una acción pedagógica dirigida a la autorregulación mediante dos estudios de caso en el aula de iniciación al aprendizaje de la interpretación consecutiva. Por otro lado, en la ETI de Ginebra encontramos la tesis de Peng, dedicada al desarrollo de la coherencia y la calidad de la prestación en la formación de intérpretes de conferencia (Peng, 2006) y dos tesis posteriores que tratan cuestiones relacionadas con la evaluación y el aprendizaje: *The effect of the metacognitive grid on the learning curve for consecutive interpreting: a metacognitive approach to learning and evaluating student performance* (Choi, 2008) y *Self-assessment in interpreter training: student-teacher interface model of assessment* (Lee, 2008).

Más recientemente, en 2013, se publicaron dos tesis que abordan la adquisición de la pericia en interpretación desde perspectivas distintas. En primer lugar, Motta, en su tesis *evaluating a blended tutoring program for the acquisition of interpreting skills: implementing the theory of deliberate practice*, evalúa positivamente el sistema de práctica supervisada de la ETI de Ginebra para la adquisición de las competencias necesarias para obtener el máster en interpretación de conferencias de esta universidad, mientras que Tiselius analiza las diferencias entre intérpretes aprendices y expertos, que sugieren la utilización cauta del concepto de “intérprete experto” y que la diferencia entre los últimos y los primeros radica en una mayor capacidad de control sobre el proceso de interpretación (Tiselius, 2013).

En la actualidad, según Arumí y Domínguez (2013), es un hecho ineludible que la didáctica de la interpretación se está academizando cada vez más y a la premisa que defendía Mackintosh, cuando afirmaba que solo los intérpretes en activo podían ser formadores de futuros intérpretes, se han añadido otras posturas que consideran que los centros académicos son los que más cualificados están para ofrecer la formación y para integrar, además de los aspectos profesionales, aspectos pedagógicos, metodológicos y teóricos cruciales en la formación (Arjona, 1991, p. 12; Longley, 1978, p. 53). Además, estas autoras llaman la atención sobre el hecho de que cada vez más universidades solicitan de sus miembros la integración de investigación y docencia y que existe un mayor abanico de posibilidades de acceso a la bibliografía y estudios que van apareciendo. Asimismo, a diferencia de los primeros tiempos en los que las investigaciones en interpretación las conducían psicólogos, lingüistas o sociólogos, cada vez hay más académicos con formación de intérpretes que han adquirido las herramientas metodológicas y de investigación que les permiten realizar proyectos y estudios empíricos con objetivos didácticos (Pöchhaker, 2010). Con todo, según Arumí y Domínguez (2013), tanto los profesionales en activo como los académicos que intentan establecer un puente entre la práctica, la docencia y la investigación son dos perfiles ideales y

necesarios que deben estar presentes en los grupos de docentes que forman a los intérpretes actuales y, en cualquier caso, existe un consenso general sobre la conveniencia de que los formadores en interpretación tengan experiencia en el ejercicio de la profesión, sepan de pedagogía (Herring, et al., 2012), comprendan los principios teóricos en juego y estén al tanto de los últimos avances en investigación (Wilson, 2013, p. 7).

De hecho, los tiempos han cambiado en muchos sentidos y, tal y como constata Gile en su prólogo del libro más reciente dedicado a la enseñanza de la interpretación de conferencias, *To Know How to Suggest... Approaches to Teaching Conference Interpreting* (Andres & Behr, 2015), el contexto de trabajo de la interpretación se ha modificado y diversificado sobremanera y tiene poco que ver con el de los primeros grandes intérpretes del siglo pasado: «Today's conference interpreters face speeches, working conditions and expectations which sometimes differ considerably from those encountered by their illustrious predecessors» (Gile, 2015, p. 9).

Al mismo tiempo, los perfiles de los estudiantes son muy distintos («the background and aptitudes of many interpreting students are also quite different from those of the first- and second-generation conferences interpreters»), así como los planes de estudio y contextos pedagógicos en los que se produce el aprendizaje: «the didactic and institutional environments of interpreter training programs have changed considerably over time» (Gile, 2015, p.9). Los primeros intérpretes, por circunstancias personales o de parentesco, dominaban las lenguas de partida, los segundos provenían de profesiones próximas a los lugares donde se necesitaba interpretación (diplomacia, servicios sociales, voluntariado) y con la profesionalización de los ámbitos de interpretación, hoy en día la interpretación se ha convertido en el horizonte profesional de una formación universitaria específica, cuyos egresados suelen aspirar a trabajar como intérpretes en plantilla aunque acaben trabajando como autónomo en los mercados local o internacional obligados por las circunstancias (Wilson, 2013, p. 7). Todo ello tiene implicaciones que deberían estudiarse y llevarnos a revisar y adaptar las metodologías docentes, tal y como plantea Kalina ante el menor número de alumnos que aprueban los exámenes de acceso a los cursos:

Is it really true that the younger generation does not possess the talent, skills and knowledge that are needed for conference interpreting? Or do we need to revise our notions about the skills future conference interpreter must have and adjust our teaching methodologies to account for new ways of processing language and information and new approaches to studying whatever subject one has chosen? (Kalina, 2015, p. 33).

Una vez más, constatamos cómo la realidad de la profesión, la investigación en interpretación y su aplicación a la didáctica siguen siendo compartimentos más estancos de

lo que cabría esperar. Tal y como afirma Gile en el prólogo del libro de Andres y Behr (2015), es necesario revisar las concepciones sobre formación teniendo en cuenta los requisitos profesionales y académicos y las aportaciones de la investigación cognitiva sobre interpretación, por sus implicaciones potenciales en la identificación de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Por último, cabe señalar la influencia de la evolución tecnológica tanto en el diseño de los planes de estudio, como en la aparición de nuevas modalidades de interpretación —«consecutiva simultánea»² (Hamidi & Pöchhacker, 2007; Camayd-Freixas, 2005) con notas mediante lápiz digital (Orlando, 2014) etc.— o la proliferación de las modalidades de interpretación remota —videoconferencia (Braun, 2004; Furtado, 2014) y telefónica (Matějka, 2014; Ozolins, 2011; Fernández-Pérez, 2012)— y de enseñanza a distancia (Moser-Mercer, et al., 2005). Estas últimas se dan tanto en el acompañamiento de la docencia presencial y en las destrezas de los alumnos (Kalina, 2015; Hansen & Schlesinger, 2007), como en la formación de formadores en interpretación (Drummond & Motta, 2005). Así mismo, también son destacables las aportaciones didácticas complementarias de otras disciplinas para una mejor concentración, resistencia al estrés (Du Toit, 2010; Jiménez & Pinazo, 2013, Cho & Roger, 2010) o el desarrollo de habilidades específicas (Landgraf & Strasser, 2006).

2.2.2 *La evaluación en la didáctica de la interpretación*

The way an interpretation is assessed largely depends on the purpose of the evaluation.

(Behr, 2015, p. 204)

En este apartado repasaremos, en primer lugar, los antecedentes y el estado actual de la investigación sobre evaluación en la enseñanza de la interpretación de conferencias en sus distintas acepciones, ya que, cuando hablamos de evaluación en el ámbito de la interpretación, ésta puede tener muchas funciones y contextos, puede producirse en distintos momentos y realizarse por distintos actores, de la misma forma que la evaluación en la didáctica de la traducción, abordada por Galán y Hurtado (2015) y resumida

2 Modalidad de interpretación consecutiva realizada con toma de notas y con la ayuda de una grabadora digital, con la que se graba el discurso original y se reproduce a continuación para oírlo a través de unos auriculares mientras se leen las notas en la reproducción posterior del discurso.

en el siguiente gráfico que ilustra con elocuencia las clasificaciones posibles en función del momento, propósito y actor de la evaluación (Galán & Hurtado, 2015, p. 66):

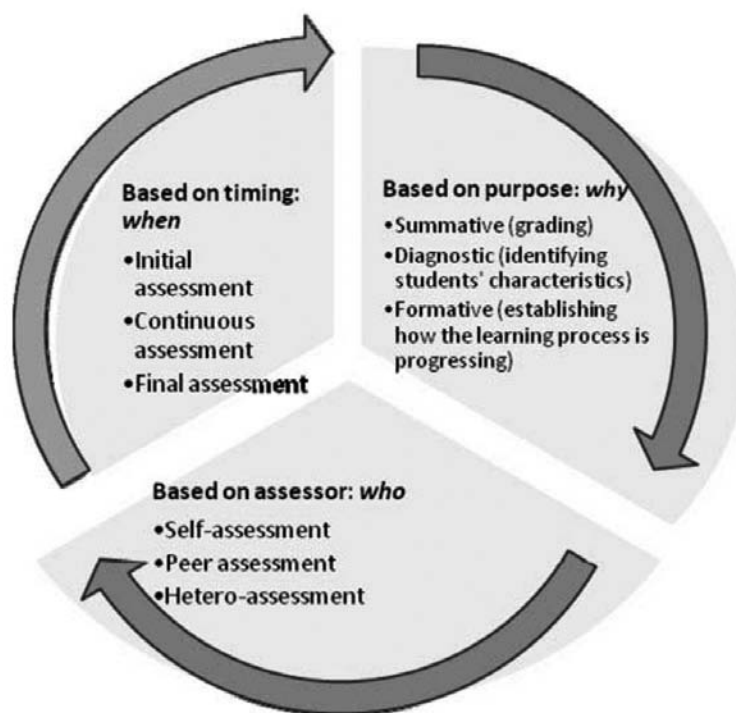


Ilustración 3 Tipos de evaluación (Galán & Hurtado, 2015, p. 66)

En relación con la interpretación, la evaluación está presente en los test de admisión a cursos de formación de intérpretes, está presente en el *feedback* que el profesor de interpretación da en clase a sus estudiantes, en evaluaciones de la calidad en contextos en los cuales los intérpretes juegan un papel decisivo, en la certificación de la competencia profesional etc. (Angelelli & Jacobson, 2009) y, en cualquier caso, debe tener en cuenta un gran número de factores diversos y característicos de cada situación (Behr, 2015, p. 202). Antes de delimitar por tanto la evaluación en la que se centra nuestro estudio, explicaremos brevemente aquellos tipos de evaluación en los que no nos centraremos.

En primer lugar, nos referiremos a la evaluación que se realiza en las pruebas de acceso a los cursos de posgrado en interpretación de conferencias, donde las referencias son abundantes y objeto de interés no solo de investigadores, sino también de profesionales y docentes (Gile, 1995, p. 175). De hecho, las pruebas de acceso fueron objeto de estudio ya en los primeros encuentros de expertos en interpretación (Keiser, 1965; Keiser, 1965) y su ámbito de investigación se sigue nutriendo de la cada vez más abundante bibliografía sobre la aptitud para la interpretación que ha proliferado durante los últimos años, tal y como constatan Arumí y Domínguez (2013). Estas autoras remiten a Russo (2011), quien ofrece un completo y exhaustivo repaso a los estudios realizados

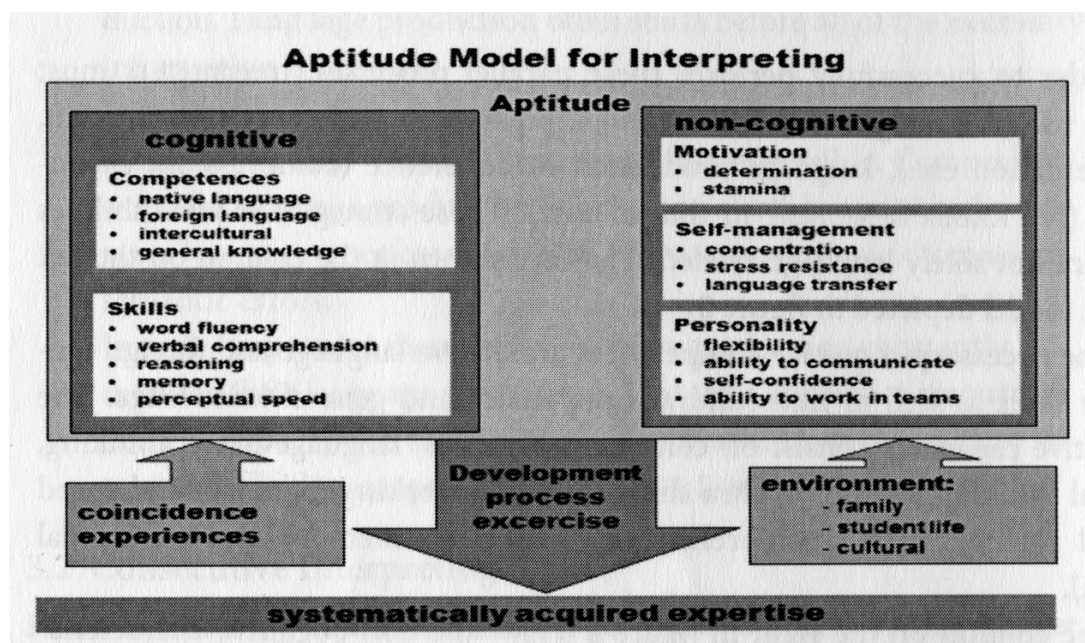
en esta área: desde los perfiles óptimos para los candidatos recogidos en la literatura sobre interpretación y su didáctica —sobre los que parece haber cierto consenso general, deteniéndose en algunas contribuciones relevantes, ya sea desde el campo de la psicopedagogía y el aprendizaje de idiomas o desde la perspectiva profesional— hasta los tipos de pruebas que se utilizan hoy en día, algunas propuestas innovadoras sobre su diseño o los estudios realizados sobre la validez y fiabilidad de estas (Arumí & Domínguez, 2013). Así mismo, Bontempo y Napier (2009) estudian las pruebas de admisión en el ámbito del lenguaje de signos en Australia, y Timarova y Ungeod-Thomas (2009) proponen el uso de análisis de lineales múltiples y de regresión logística para estudiar la relación existente entre los test de admisión y los resultados en los exámenes finales (Arumí & Domínguez, 2013).

En relación con nuestra tesis, los test de admisión son relevantes en la medida en que nos informan sobre la existencia de la consideración de unas determinadas aptitudes de partida que se valoran en la selección de los futuros aprendices de intérpretes y que difieren de los criterios empleados en la evaluación final de dichos cursos, por lo que se deduce que hay un mínimo de capacidades o conocimientos necesarios, pero no se trata de una selección de talentos, sino de una verificación de la existencia de unas bases sobre las que desarrollar unas destrezas específicas para la interpretación de conferencias, que se adquirirán durante la formación. A continuación presentamos dos ejemplos de recopilación de aptitudes fundamentales que se evalúan en dichos test iniciales:

a) Las recogidas por Motta (2011) a partir de Longley (1989), Mackintosh (1999) y Moser-Mercer (1994):

- ◆ language skills,
- ◆ general knowledge,
- ◆ memory,
- ◆ mental agility,
- ◆ concentration,
- ◆ communication skills,
- ◆ resilience,
- ◆ stress tolerance.

b) El modelo de Chabasse (2015) como base para el diseño de pruebas de aptitud que ayuden a la detección de aquellos candidatos que tengan más posibilidades de finalizar con éxito los estudios de dentro del tiempo asignado para ello (Chabasse, 2015, p. 48).



Cuadro 1 Modelo de aptitud para la interpretación (Chabasse, 2015, p. 48)

En relación con la evaluación de los exámenes finales de los cursos de interpretación, Domínguez y Arumí destacan que el panorama investigador es muy distinto y mucho menos abundante que el relacionado con las pruebas de acceso a estos (Martin & Abril, 2001, p. 197; Soler, 2006, pp. 105-106). A pesar de las llamadas de atención sobre su importancia (Gile, 1995, p. 175; Sawyer, 2004; Varela, 2006) y sobre su falta de sistematización o transparencia (cf. Soler, 2006, p. 107), las lagunas siguen siendo grandes. Para cubrir este vacío, Soler (2006) dedicó su tesis —titulada «La calidad en formación especializada en interpretación: análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un postgrado de interpretación de conferencia médica»— a la identificación de los criterios de evaluación empleados para certificar la aptitud de los alumnos de un máster en interpretación médica, tras grabar y analizar las deliberaciones realizadas por los miembros del tribunal encargado de puntuarlos durante su examen final.

Curiosamente, fue también en el ámbito de la certificación de la interpretación médica donde Angelelli (2007) y Jacobson (2009) elaboraron sus propuestas de evaluación para certificar a los intérpretes que ejercen en este ámbito en los EEUU (Arumí & Domínguez, 2013). Existen también estudios sobre la correlación entre unas determinadas aptitudes o hábitos durante la formación y el grado de éxito en los exámenes finales (López, et al., 2007; Yan, et al., 2010) o sobre la pertinencia y posibilidad de que estos exámenes reproduzcan una situación de interpretación profesional real o «evaluación auténtica» (Chen, 2009; Zanotti, 2011).

Relacionado con la certificación y evaluación de la calidad de una interpretación, conviene no olvidar que son numerosos y variados los estudios sobre calidad en interpretación, es decir, sobre qué se entiende por una buena interpretación, tanto desde el punto de vista del cliente, como del usuario o del intérprete (cf. Pöchhacker, 2001, 2005), pero ninguno de ellos se ocupa de qué pasa en el aula desde que esos candidatos aptos para aprender a interpretar acceden a estos cursos y tienen que desarrollar su “interpreter readiness” (Angelelli, 2007) al nivel de calidad establecido por expertos, docentes e investigadores. Tampoco se ocupan estos de cómo se debe evaluar esa evolución para que dé los frutos deseados.

Tal y como adelantábamos en la introducción, también en traducción la necesidad de investigar sobre la evaluación y su vertiente didáctica es una realidad. Hurtado y Martínez (2001) llamaron la atención sobre esta necesidad de investigación, que resumieron en el siguiente cuadro elaborado por Martínez Melis en su tesis de doctorado (UAB, 1997, p. 166; citado en Hurtado & Martínez, 2001, p. 286):

ASSESSMENT AS IT IS CONCEIVED AND PRACTISED		
Bibliography	Database	Surveys
	Diagnostic assessment Summative assessment Formative assessment	

⇓

DEVELOPMENT OF ASSESSMENT PROCEDURES AND INSTRUMENTS		
PRELIMINARY QUESTIONS		
Diagnostic assessment	Summative assessment	Formative assessment
<ul style="list-style-type: none"> • Defining translation competencies • Defining the prerequisites 	<ul style="list-style-type: none"> • Defining translation skills • Defining objectives and progression 	<ul style="list-style-type: none"> • Defining translation competencies • Defining objectives and progression • Defining context
RESULTS		
Diagnostic assessment	Summative assessment	Formative assessment
<ul style="list-style-type: none"> • Tests for entrance examinations • Correcting and grading criteria • Threshold of acceptability 	<ul style="list-style-type: none"> • Tests for examinations (for different levels; general and specialized translation; translation into and out of the translator's language of habitual use) • Correcting and grading criteria • Threshold of acceptability 	<ul style="list-style-type: none"> • Tests for progression control assessment (for different levels; general and specialized translation; translation into and out of the translator's language of habitual use) • Correcting and grading criteria • Threshold of acceptability • Procedures and instruments for diagnosing learning difficulties • Procedures and instruments for gathering information on the learning process

Cuadro 2 Propuestas de investigación empírica sobre evaluación en la enseñanza de la traducción (Martínez, 1997, p. 166)

Para adentrarnos en lo que pasa en el proceso de aprendizaje de la interpretación de conferencias y el papel de la evaluación en este nos hemos limitado al campo de la evaluación formativa o la evaluación para el aprendizaje (la columna derecha del cuadro anterior), que tratamos con más detalle en los apartados 2.2.4, 2.2.5 y 2.2.6.

Con eso y con todo, cuando hablamos de evaluación, aunque esta sea formativa y orientada al aprendizaje, es preciso detenerse en el objeto de dicha evaluación; esto es, no solo cómo se realiza sino qué se evalúa. Por tal motivo, nos parece pertinente presentar, en el apartado siguiente, las principales líneas teóricas que definen el objeto de evaluación en la didáctica de la interpretación de conferencias.

2.2.3 El objeto de evaluación en la didáctica de la interpretación

El objeto de evaluación en interpretación ha estado irremediamente unido a las aproximaciones teóricas a la interpretación como producto y la evaluación de la calidad de la interpretación, tal y como explicábamos al final del subapartado anterior. Sin embargo, según Iglesias (2007, p. 25), este interés por el producto de la interpretación (es decir, la evaluación de la calidad) se ha visto relegado por los esfuerzos de los investigadores en materia de Interpretación, que se han centrado durante mucho tiempo en el estudio del proceso cognitivo, y lo cual refleja en parte un descuido por el aspecto pragmático (que considera a la interpretación un acto de comunicación que se presta como un servicio a un usuario y que debe, por tanto, estar sujeta a una serie de parámetros que aseguren su calidad).

Aun así, si bien la noción de calidad es susceptible de condicionantes muy subjetivos y múltiples variantes —lo que contribuye a que resulte todavía un concepto inefable y, por consiguiente, de gran complejidad para la investigación (Iglesias, 2007, p. 25; Behr, 2015, p. 202)—, la trayectoria de estudios y reflexiones sobre esta noción tiene un largo recorrido (Iglesias, 2007, p. 25) y puede catalogarse en cinco tendencias fundamentales (Iglesias, 2007, p. 28):

- ◆ Trabajos centrados en analizar tipologías de errores.
- ◆ Trabajos dirigidos a estudiar las condiciones de trabajo del intérprete y cómo éstas afectan de forma positiva o negativa a la calidad del producto.
- ◆ Trabajos empíricos sobre calidad centrados en las expectativas de los usuarios a partir de encuestas.
- ◆ Trabajos que estudian la evaluación de la calidad percibida por los usuarios, emprendidos a partir de distintas aproximaciones (método de encuesta en un

congreso, análisis de caso en un congreso y contraste entre discurso original y versión interpretada y trabajos experimentales que analizan los distintos parámetros de calidad a partir de la evaluación de los usuarios).

- ◆ Estudio vertical de parámetros de calidad concretos mediante el aislamiento de intraparámetros y el análisis de su influencia sobre la evaluación de los usuarios

Por otro lado, la gran relevancia de la variable del contexto en la interpretación ha dado lugar a estudios que intentan aportar luz sobre la especificidad de cada situación (Iglesias, 2007, p. 28), dado que el peso específico de la relación entre los participantes o el papel del intérprete en la situación de interpretación repercute en la evaluación de la calidad de su prestación y en la selección de unas estrategias frente a otras en virtud de las expectativas y necesidades de sus receptores (Iglesias, 2007, p. 29): hay factores sociológicos que desempeñan un papel relevante en la evaluación de una prestación, por lo que no solo los datos objetivos sino también los subjetivos (Behr, 2015, pp. 203-204), tales como el efecto cognitivo de las primeras impresiones y prosodia en el usuario (Collados, 2001) o la necesidad de que haya un mínimo de calidad formal para que estos puedan entrar a valorar otros elementos (García, 2012), deben tenerse en cuenta.

Además, existe un cierto grado de consenso en cuanto al número de parámetros con los que se podría medir la calidad, entre los que figuran la transmisión correcta y completa del sentido del discurso original, la cohesión lógica de la interpretación, el uso de una terminología y estilo adecuados, así como el uso correcto de la gramática de la lengua de llegada y una entonación y cualidades de voz y acento que no distorsionen la transmisión del mensaje (Iglesias, 2007, p. 27), es decir: el contenido, el estilo y la técnica o presentación, sin menospreciar la capacidad de adaptación no solo al tipo de congreso, tema, registro etc., sino también a los usuarios y su heterogeneidad (Behr, 2015, p. 204).

Sin embargo, la evaluación formativa para el aprendizaje de la interpretación de conferencias no solo debe centrarse en el producto, sino en el proceso (Gile, 1995, pp. 10-11, 2001, p. 384), por lo que es necesario, a nuestro modo de ver, considerar las conclusiones de los estudios sobre la interpretación como pericia y sobre las diferencias entre intérpretes noveles y expertos. Estos parten de la siguiente constatación:

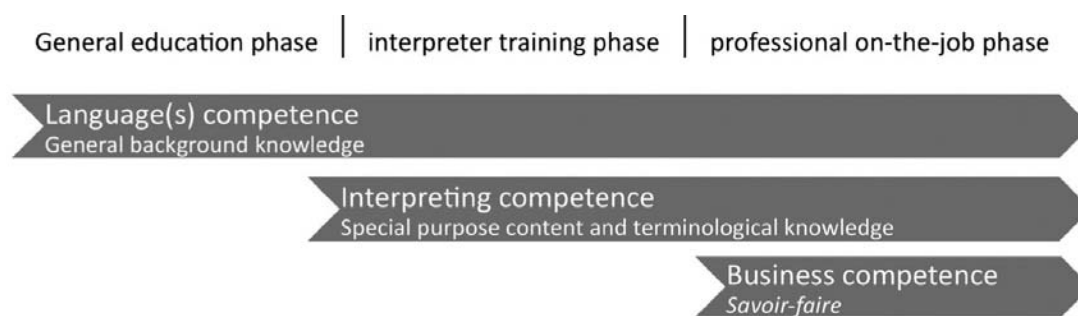
Interpreting is generally recognized as a highly skilled multitasking cognitive activity requiring intensive concentration, attention and specific cognitive skills [...] and interpreting students need to learn how to master number of processes and sub-tasks by means of different techniques and strategies [...] and strengthen skills such as verbal language comprehension, communication ability, oral production, fluency, semantic processing speed, knowledge, etc... (Motta, 2011, p. 30).

Además, al igual que la interpretación, la complejidad de la naturaleza de la evaluación supone la coexistencia de diferentes aproximaciones evaluativas que fundamentalmente pueden agruparse alrededor de dos grandes propuestas (Mateo, 2000, p. 23):

- (a) La evaluación centrada en los resultados, en la que ésta se asocia al uso de tecnologías educativas, especializadas en fórmulas estandarizadas de recopilación de la información que restringen el análisis a realizaciones fragmentarias y parciales.
- (b) La evaluación orientada al estudio de los procesos, buscando la percepción global de la información y favoreciendo la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante la evaluación de realidades educativas inmediatas.

Esta clasificación entronca con las reflexiones realizadas por Gile en su artículo de 2001 acerca de la evaluación en el aula de interpretación, que hace hincapié precisamente en la pertinencia de abordar la interpretación como producto o proceso, dado que su adquisición implica el desarrollo de actividades muy complejas en muchos y diversos ámbitos de conocimiento y destreza (Angelelli, 2013, p. 2). El dominio del proceso interpretativo exige por tanto la subdivisión de la actividad consecutiva o simultánea en subtarefas menores cuyo aprendizaje se adquiere mediante la práctica (Moser-Mercer, 1997, 2000; Motta, 2011).

En lo que se refiere a la definición de la «competencia interpretativa», tal y como afirma Liu (2008, p. 174), estamos todavía en la fase de recomponer las piezas para dibujar una imagen coherente de la pericia en interpretación. Así, la competencia interpretativa es objeto de debate y puede ir desde ámbitos lingüísticos y destrezas de procesamiento de la información sobre las que parece no haber desacuerdo (Angelelli, 2013, p. 2) hasta incluir destrezas interpersonales (Marti, 2014), profesionales (Hammacher & Tuccio, 2011), relativas al contexto o socioculturales (Angelelli, 2006), que van más allá de las primeras y tienen en consideración su condición de *situated practices* (Angelelli, 2013, pp. 2,3), hacen referencia a la ineludible necesidad de actualización permanente debido a la evolución tecnológica (Wilson, 2013, p. 8) o bien a la necesidad de análisis sobre la prestación para el aprendizaje y perfeccionamiento de la práctica (Moser-Mercer, 1997, 2008; Motta, 2011), esto es, las destrezas metacognitivas para la visualización de los objetivos de aprendizaje, la planificación de tareas, la identificación de estrategias de resolución de problemas y la evaluación de su rendimiento (Reeves & Reeves, 1997; citados en Motta, 2011) y la preparación para la realidad profesional (Neff, 2015). Sobre estas últimas existe un consenso general acerca de la secuenciación temporal del desarrollo de la(s) competencia(s) interpretativas (Albl-Mikasa, 2013, p. 22), tal y como ilustra esta autora en la siguiente imagen:



Cuadro 3 Desarrollo de la competencia interpretativa a lo largo del tiempo (Albl-Mikasa, 2013, p. 22)

No hay dudas sobre el hecho de que el desarrollo o adquisición de la competencia interpretativa se produce a lo largo de un período prolongado de tiempo, que acompañan los pasos del intérprete aprendiz, pasando por el novel hasta el experto. En este sentido, los estudios sobre diferencias entre noveles y expertos concluyen que dichas diferencias tienen que ver con conocimientos factuales, semánticos, esquemáticos y estratégicos (Motta, 2011, p. 30) o, más concretamente: los intérpretes expertos tienen una visión más amplia y global de una situación o problema y son más rápidos y certeros en su análisis, puesto que su capacidad memorística, de control y de anticipación son superiores, sus representaciones cognitivas más refinadas y sus esquemas organizativos más sofisticados (Motta, 2011, p. 31). Además, la práctica intensiva de la interpretación desarrolla estrategias de comprensión más eficaces, que implican el procesamiento de unidades mayores y de análisis semánticos más profundos (Yudes, et al., 2013, p. 1052) y la mejora de la gestión de demandas en conflicto sobre recursos cognitivos limitados (Liu, et al., 2004):

Expert interpreters have developed an ability to efficiently manage their attention so that it can be switched between different processes according to the specific demand at a particular moment during the task of simultaneous interpreting. An effective act of attention-switching, in turn, calls for good judgment of the overall situation during interpreting so as to allow the interpreter's attention to switch effectively between tasks (Liu, 2008, p. 174).

En otras palabras: tienen una mayor capacidad de adaptación (Motta, 2011). Para que los estudiantes la desarrollen y no se conviertan en *routine experts* (Hatano & Inagaki, 1986), es necesario que, además de mostrar una gran velocidad, precisión y automatización en sus prestaciones, sean flexibles y capaces de adaptarse a nuevos problemas (Motta, 2011, p. 31). El desarrollo de estas características debe estar, por tanto, presente en el objeto de evaluación (Domínguez, 2013, p. 213), bien como parte de la técnica o como «aplicación de estrategias de interpretación», tal y como ocurre en la mayoría de las matrices u hojas de evaluación conocidas (SCIC y FTSK en Behr, 2015; Ricardi, 2002; Domínguez, 2013).

Una propuesta que parte de la metacognición y tiene muy en cuenta el papel de la competencia intercultural y la necesidad de preparación para la profesión es la de Rodríguez Morell (2011), quien define la «metacognitive intercultural communicative competence» (MICC) como «a complex, integrating, psychological, socio-linguo-cognitive and communicative construction as well as a mode of action that can only be developed first of all in-class focusing on the attempted “visualization” of the interpreter’s mental process during the phases of comprehension, reformulation and re-expression of the message to be rendered» (Rodríguez, 2011, p. 109).

Por otro lado, Albl-Mikasa (2014), apoyándose en las teorías enraizadas en la cognición situada y la *embodied cognition* —y respaldada por estudios que ponen en cuestión la “deliberate practice” como método utilizado conscientemente por los intérpretes profesionales para mejorar la técnica (Tiselius, 2013) o tomando como ejemplo el papel de la intuición en la traducción (Chesterman, 2000) y la más reciente explicitación pedagógica sobre su aprendizaje por parte de Kiraly (2013)—, defiende la consideración de la intuición como parte de la competencia interpretativa, y destaca que una dimensión de la intuición en el comportamiento experto puede ir más allá del reconocimiento automático de patrones familiares, tal y como describen que les sucede a profesionales extraordinarios de todas las profesiones, desde Barenboim a Einstein: «The intellect has little to do on the road to discovery. There comes a leap in consciousness, call it intuition or what you will, and the solution comes to you and you don’t know how or why...» (Albl-Mikasa, 2014, p. 61).

Así, en su estudio empírico basado en 11 entrevistas a intérpretes profesionales para definir la competencia interpretativa, estos hacían referencia a cuestiones relacionadas con la intuición, entendida como una gran sensibilidad para captar rápidamente lo que quiere decir exactamente el orador (en el proceso de comprensión), lo que necesitan aquellos a los que se dirige (intención o adaptación al público durante el proceso de producción) y en qué medida puede amoldarse con flexibilidad a su papel como mediador en una comunicación plurilingüe (profesionalidad) y que Albl-Mikasa (2014, p. 55) cataloga con las siguientes denominaciones: competencia emocional y social, empatía e instinto, identificación y genialidad.

Esta consideración de la interpretación como cognición situada, en la línea con la evolución de Kiraly desde el constructivismo hasta la teoría fractal del aprendizaje de la traducción como conocimiento emergente (Kiraly, 2013), es representado por Albl-Mikasa (2014) mediante el cuadro siguiente:

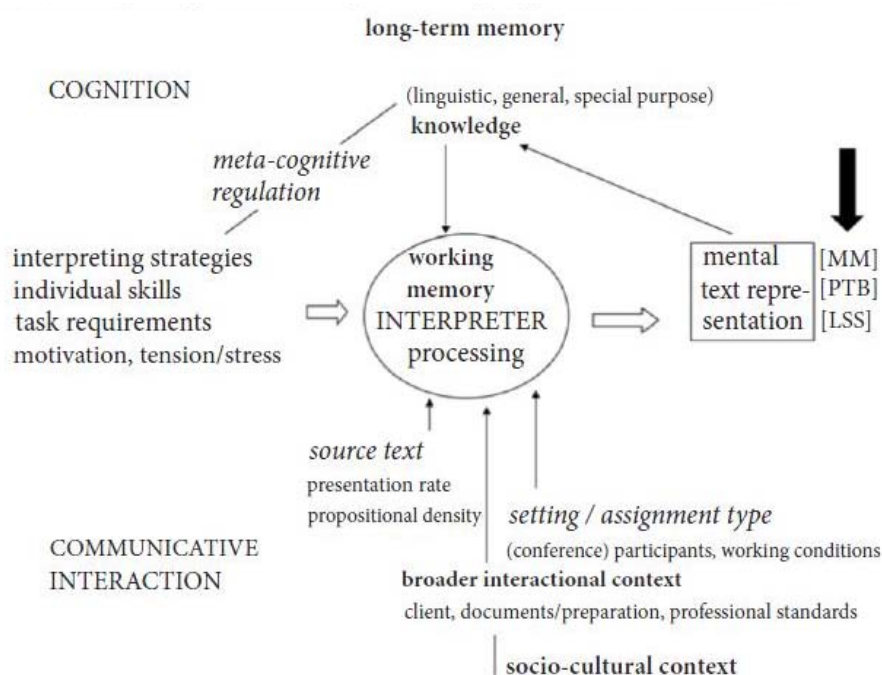


Ilustración 4 La interpretación como cognición situada (Albl-Mikasa, 2014; adaptado de Albl-Mikasa 2011)

Tal enfoque *receptivista* encaja con el consejo habitual de algunos formadores cuando recomiendan a sus alumnos «stop thinking and concentrating, and instead rely on their brain being tuned into language processing and production and, therefore, just to go and do it.» (Albl-Mikasa, 2014, p. 75) o con la obviedad de que permanecer en calma da más frutos que estresarse o estar motivado en exceso (Albl-Mikasa, 2014, p. 74).

Por otro lado, la investigadora deja claro que, a pesar de la diversidad en las apreciaciones de los intérpretes entrevistados, cuando se les preguntaba por el desarrollo de esta competencia, lo primero en lo que pensaban era en los conocimientos lingüísticos en las lenguas de trabajo, en las cuestiones técnicas de la interpretación per se y en el *savoir-faire* relacionado con el mercado:

- ♦ **Language(s) competence** needs to have been acquired prior to the study/university course phase; command of one's mother tongue must be 'perfect' and foreign languages must already be at a high level of proficiency. This competence is then further developed and cultivated during university courses, in stays abroad, and in the poststudy professional work phase.
- ♦ **Interpreting competence** proper is learnt during interpreter training and is maintained on the job. It refers to simultaneous and consecutive modes and,

thus, to simultaneous comprehension, transfer, production, and monitoring, as well as to the necessary strategies, and, for the consecutive mode, to additional mnemonic and note-taking techniques.

- ◆ **Business competence** is –excluding some basic facts and ideas– only acquired in the poststudy working phase. It includes the whole range of skills involved in setting up a business, managing a small-scale enterprise, and establishing and maintaining good customer contact and relations (Albl-Mikasa, 2013, p. 22).

En ellas apreciamos cuestiones que van más allá de lo lingüístico o interpretativo, que agrupó por tipos de destreza. Tales resultados empíricos de Alb-Mikasa van en la línea de las inferencias —realizadas a partir de los estudios empíricos sobre traducción— en las que se sustenta la propuesta de modelo holístico de traducción de PACTE (Hurtado, 2011, p. 394):

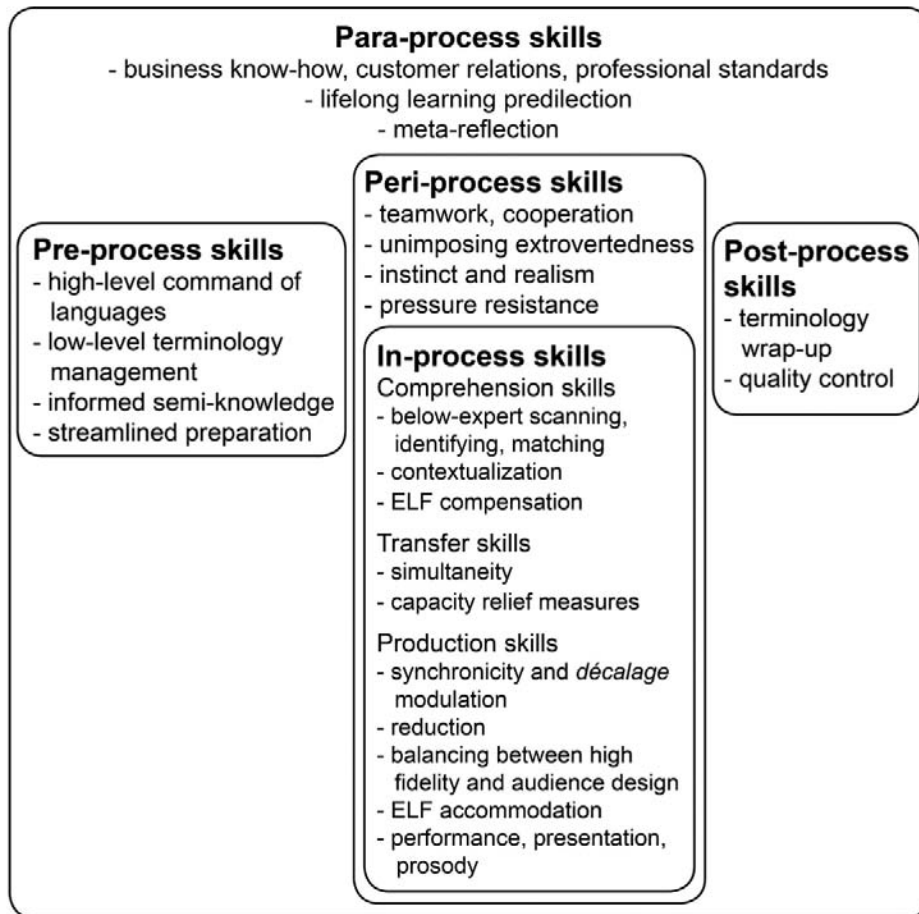
- 1) La competencia traductora es diferente de la competencia bilingüe.
- 2) Consta de diversos componentes (lingüísticos, extralingüísticos etc.).
- 3) Esos componentes son de diverso nivel (conocimientos, habilidades; conocimientos epistémicos, operativos).
- 4) Dentro de esos componentes tienen una gran importancia las estrategias.

Según este modelo, la competencia traductora está integrada por cinco subcompetencias (bilingüe, extralingüística, conocimientos de traducción, instrumental y estratégica) y componentes psicofisiológicos que actúan de manera imbricada (PACTE, 2003) y se considera la adquisición de la competencia traductora —tal que proceso de aprendizaje— como un proceso dinámico y cíclico de reestructuración y desarrollo desde un conocimiento novato (competencia pretraductora) a un conocimiento experto (competencia traductora), que requiere una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) y en el que se produce una reestructuración y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y operativos (Hurtado, 2011, p. 407).

En el cuadro inferior vemos, por tanto, que hay una gran variedad de destrezas y habilidades que deberían ser objeto de evaluación para el aprendizaje durante la formación de intérpretes de conferencias y para su formación posterior, dado que:

Good training does not consist of simply showing the students how a professional interpreter masters the task but entails explaining to the students what different skills are needed for the profession and —even more importantly— how they can be acquired (Behr, 2015, p. 207).

Como veremos en los siguientes subapartados, la evaluación formativa desempeña un papel fundamental en ello.



Cuadro núm 4 Modelo de competencia interpretativa basado en el proceso y en la experiencia (Albl-Mikasa, 2012, p. 63; citado en Albl-Mikasa, 2013, p. 19)

Por último, a pesar de la necesidad de definir el objeto de evaluación de forma integral y completa, asunto aparte es la validez y fiabilidad en la valoración de dicho objeto de evaluación (Angelelli, 2013), una cuestión especialmente delicada e importante cuando nos referimos al diseño de instrumentos de evaluación sumativa, en los que no entraremos, puesto que superan el ámbito de nuestra tesis, pero que nos parece importante mencionar aquí puesto que llaman la atención sobre cuestiones que competen también a la evaluación formativa (como preparación para la evaluación final), tales como el papel de la subjetividad en las valoraciones, la dificultad para valorar determinados logros o competencias, o la necesidad de aprender de los instrumentos de evaluación en la enseñanza de lenguas (Lee, 2008).

Así, partiendo de que «performance assessment inevitably involves subjective judgments about the quality of performance to be tested» (Lee, 2008, p. 165), Lee ha

llamado la atención sobre las limitaciones «in assessing the full extent of successful communicative interaction» (Lee, 2008, p. 168) —cuarto elemento básico de los cuatro criterios comunes de una interpretación profesional propuestos por Pöchhacker (2001, p. 413) en su revisión de los estudios de calidad sobre interpretación, junto con «accurate rendition», «adequate target language expression» y «equivalent intended effect».

En el manual de buenas prácticas de Santamaría (2015), elaborado a partir de las conclusiones de un curso de formadores impartido por Kilian Seeber (ETI de Ginebra) celebrado en la Universidad de Valladolid en diciembre de 2014, así como de los materiales del curso de especialización para la formación de intérpretes impartido por el SCIC de la Comisión Europea, aparece una serie de preguntas sobre las que responder para juzgar correctamente el objeto de evaluación en el aula de interpretación (Santamaría, 2015, p. 14):

- ◆ ¿Es la interpretación coherente y creíble? (sin contrasentidos, contradicciones o ambigüedades).
- ◆ ¿Es fiel al contenido del original? (sin omisiones importantes, errores de sentido o imprecisiones).
- ◆ ¿Es adecuada desde el punto de vista formal? (dinámica y comunicativa, reformulación correcta y adecuación al registro, bien estructurada, concisa y sin circunloquios).

¿Cumple los objetivos puntuales, tanto colectivos como individuales, marcados al inicio de la sesión? (metas a corto plazo dentro de la fase concreta en la que nos encontremos dentro del proceso de aprendizaje).

Dichas preguntas se concretan y desglosan en distintos cuadros (Santamaría, 2015, pp. 56-57) que recogemos conjuntamente en la siguiente página.

CONTENIDO	
Coherencia interna	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se reconoce fácilmente la lógica interna del discurso original? • ¿El mensaje es coherente? • ¿Se reproducen las ideas principales y la estructura? • ¿Hay omisiones importantes que afectan a la coherencia del discurso?
Fidelidad /exactitud	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La interpretación reproduce las ideas originales con fidelidad? • ¿Hay ambigüedades o imprecisiones? • ¿Hay redundancias? • ¿Hay errores importantes de contenido (contrasentidos)?
FORMA	
Lengua meta	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la lengua meta: corrección gramatical, empleo de expresiones idiomáticas, vocabulario, fluidez. • ¿Es apropiado el registro utilizado? • ¿Es correcta la terminología empleada?
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La reformulación es clara (dicción, acento)? • ¿El ritmo es adecuado y profesional? • ¿Hay algún parón en el discurso o titubeos prolongados? • ¿La interpretación es agradable de escuchar y transmite seguridad? • ¿Ha mantenido el intérprete el contacto visual con su oyente (esp. CONSECUTIVA) • ¿El manejo del micrófono ha sido correcto? (SIMULTÁNEA)
TÉCNICA	
Dominio de la técnica	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El intérprete se limita a trasladar literalmente el discurso o procesa mentalmente el contenido? • ¿Hace un uso correcto de las estrategias de interpretación? (paráfrasis, control de sus palabras, síntesis etc.). • ¿Domina la técnica de la toma de notas? (C) • ¿El desfase con el discurso original es el apropiado? (S)
Control del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La duración de la interpretación es adecuada? (más larga o más corta que el original) (C)
CONOCIMIENTO	
Lengua pasiva	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay imprecisiones u omisiones provocadas por un conocimiento insuficiente de la lengua pasiva? • ¿Las expresiones idiomáticas se trasladan correctamente? • ¿Aparecen reflejados los matices del original?
Cultura general	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se aprecian lagunas claras de cultura general? • ¿El intérprete domina el tema del discurso?

Tabla 4 Criterios y preguntas para la evaluación de la interpretación de conferencias empleados en los MIC (Santamaría, 2015, pp. 56-57)

Como concluye Lee (2008), dada la importancia fundamental de los constructos de interpretación, calidad de la interpretación y competencia interpretativa en la evaluación, tanto estos como el proceso de puntuación y percepción de los criterios relacionados con la calidad merecen mayor investigación académica.

2.2.4 La evaluación formativa en el aprendizaje de la interpretación de conferencias: estado de la cuestión y conceptos clave

En este apartado abordaremos el concepto de evaluación formativa en relación con su pertinencia en la enseñanza de la interpretación, con especial referencia a algunos conceptos clave del campo de la didáctica y la psicología cognitiva que han influido en la investigación sobre evaluación en el aula de interpretación y su práctica.

Si nos remitimos a la definición de evaluación formativa de Allal, Bain y Perrenoud (1993, v. subapartado 2.1.4), cuya característica principal es el fomento de la regulación continua de los aprendizajes de los alumnos, es fácil encontrar parecidos con aquella que Gile acuñó para *évaluation en cours d'apprentissage*, cuya característica fundamental era la de desempeñar «surtout une fonction d'état des lieux et d'orientation pour les enseignants» (Gile, 2001, p. 381).

La **evaluación formativa** desempeña un papel fundamental en la enseñanza de la interpretación desde el momento en el que se considera la interpretación como una competencia experta o pericia (Moser-Mercer, 1997) para cuya adquisición es crucial que los estudiantes controlen su aprendizaje y busquen el *feedback* necesario para evaluar su nivel y las estrategias que utilizan (Ericsson, 2001, p. 193), es decir, que aprendan a autorregularse y desarrollen la metacognición, ambos conceptos clave en la evaluación formativa de la interpretación. La referencia a estos conceptos suele partir de una concepción del aprendizaje como interacción en la línea de Leontyev y como mediación (Arumí & Esteve, 2005, p.1088) y exhorta a la consideración de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) en la evaluación del aprendizaje; es decir, llama a ayudar a explorar no solo lo que el alumno sabe hacer, sino lo que podría hacer con una mínima ayuda. Esta perspectiva vygotskiana fue abogada por Gish (1993) en la evaluación en la docencia de la interpretación y sigue estando presente en trabajos más recientes (Shabani, 2011).

Si delimitamos nuestro ámbito de estudio al campo de la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje (v. subapartado 2.1.4), podemos afirmar, como Arumí y Domínguez (2013), que los estudios son prácticamente anecdóticos hasta la aplicación al campo educativo de la concepción de la interpretación como conjunto de destrezas que se desarrollan como cualquier otra competencia experta. Aun así, hay notables excepciones como la propuesta de *feedback* constructivo de Schweda Nicholson (1993) o las reflexiones sobre la pertinencia de abordar la evaluación en clase desde el punto de vista del producto y del proceso de Gile (1995, 2001), un intento de tender puentes entre la garantía de calidad y la evaluación didáctica patente en el número especial de META 46(2) titulado *Evaluation: Parameters, Methods, Pedagogical Aspects* (Arumí Ribas & Domínguez Araújo, 2013).

Desde el ámbito de la investigación en la evaluación didáctica en traducción, Hurtado y Martínez (2001) ubican la evaluación formativa dentro de las últimas corrientes de investigación y lo que denomina el «sistemist model», según el cual la evaluación tiene como función principal producir algo (una tarea, un cambio etc.) que contribuye al proceso de aprendizaje, el evaluado desempeña un papel activo en esta y la autoevaluación no se entiende como una autocalificación sino como el hecho de que el evaluado sea consciente del resultado del trabajo realizado y el proceso seguido (Hurtado & Martínez, 2001, p. 276). Como vemos, engloba claramente la definición de evaluación formativa para el aprendizaje recogida en el subapartado 2.1.4. y, dentro de ella, las autoras recogen las siguientes características fundamentales —y extrapolables al ámbito del aprendizaje de la interpretación— de la función formativa (Abrecht, 1991; citado en Hurtado & Martínez, 2001, p. 277):

- 1) It is intended primarily for the student who, as a result of awareness, becomes actively involved in his own learning process.
- 2) It is totally integrated in the learning process.
- 3) It is flexible and plural, since it has to be adaptable to individual situations.
- 4) It is equally concerned with processes and results.
- 5) The data that it gathers lead to retrospection. It allows difficulties to be observed and traced back to their sources. It does not pass judgement, but rather seeks to understand in order to solve problems.
- 6) It is also intended for the teacher, because it enables him to make his teaching effective and flexible.

En relación con la interpretación, muchos de los trabajos más relevantes en relación con las prácticas de evaluación formativa en este ámbito proceden de la Escuela de Ginebra, la mayoría de ellos relacionados con el Máster de Estudios Avanzados en Formación de Intérpretes (Drummond & Motta, 2005), con los artículos de Harmer (1996), Arumí (2006, 2009, 2010), Arumí y Esteve (2005), Doğan et al. (2009) y Choi (2006) sobre la importancia de la metacognición y el papel que los instrumentos de evaluación pueden desempeñar para fomentar la autorregulación y la conciencia sobre el aprendizaje de los alumnos de interpretación en el aula (Arumí & Domínguez, 2013).

Tal y como explicamos en el apartado 2.1.2.3, el concepto de autorregulación es de gran interés para la enseñanza de destrezas que exigen una gran coordinación y desarrollo cognitivo como la interpretación y nos lleva irremediabilmente a dos conceptos clave, sobre los que se sostiene la mayor parte de la investigación en evaluación en el aula de interpretación y que están muy relacionados entre sí: la metacognición y la *deliberate practice* para la consecución de la pericia.

Por un lado, el concepto de **metacognición** fue utilizado por primera vez por Flavell en 1978, aplicado a la metamemoria. A pesar de que han sido múltiples y variadas las definiciones de este concepto, en todas ellas hay referencias al autoconocimiento y a la autorregulación de los procesos cognitivos y mentales (Arumí, 2012). Reproducimos a continuación la definición de Choi (2006, p. 277) por su concisión y relación con el aprendizaje: «La conciencia sobre el proceso de aprendizaje y la capacidad para adaptarse a los retos que se dan durante este proceso mediante estrategias eficaces que ayuden a los estudiantes a mejorar su capacidad para aprender», si bien para Badiu (2011a, p. 44), son pocos los análisis específicos sobre los beneficios de uno u otro método metacognitivo en la enseñanza de la interpretación.

Cuando hablamos de evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje estamos tratando de intervenir precisamente en ese proceso de regulación del aprendizaje que realiza el propio aprendiz sobre sus pensamientos, emociones y acciones de tal modo que este alcance los objetivos de la asignatura o plan de estudios. Para poder regularse, es fundamental que el alumno reflexione sobre lo que piensa, siente y hace cuando aprende a interpretar, por lo que no es de extrañar que las contribuciones sobre evaluación en el aula de interpretación hayan hecho hincapié en el concepto de metacognición, es decir, en la conciencia sobre el proceso de aprendizaje y la capacidad para adaptarse a los retos que se dan durante este proceso mediante estrategias eficaces que ayuden a los estudiantes a mejorar su capacidad para aprender (Choi, 2006, p. 277).

Por otro lado, la pericia hace referencia a las características, habilidades y conocimientos que distinguen a los expertos de los aprendices u otras personas con menos experiencia (Ericsson 2006, p. 3) y en su adquisición es crucial que los estudiantes controlen su aprendizaje y busquen el *feedback* necesario para evaluar su nivel y las estrategias que utilizan (Ericsson, 2001, p. 193).

Todo ello ha supuesto un nuevo andamiaje pedagógico para la didáctica e investigación en la docencia de la interpretación, liderada por la Escuela de Ginebra (Moser-Mercer 1997, 2000, 2008; Arumí, 2009, 2012; Choi, 2006), en el que el aprendizaje de esta disciplina se aborda como el proceso de adquisición de una competencia experta o pericia (Ericsson, 2001; Moser-Mercer, et al., 2000; Moser-Mercer, 1997, 2000b, 2008) y la metacognición supone una pieza clave que diferencia a los aprendices de los expertos (Moser-Mercer, 2000a) y cuyo desarrollo, por tanto, es de gran relevancia en la formación de intérpretes (Moser-Mercer, 2000b; Choi, 2006; Arumí, 2012; Shreve, 2006, 2009).

Esta abordaje entronca con las concepciones teóricas sobre autorregulación y evaluación para el aprendizaje descritas en el apartado 2.1.2., para cuya descripción Moser-

Mercer (2008, p. 3) adapta los factores determinantes «human performance and their interaction» de (Blumberg & Pringle, 1982; citados en Moser-Mercer, 2008, p. 3):

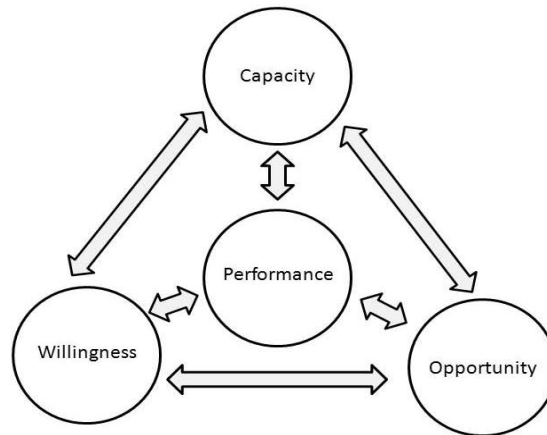


Ilustración 5 Interrelación de los factores que influyen en el desempeño humano (Moser-Mercer, 2008, p. 3)

Motta (2011) recopila y desglosa este nuevo enfoque en un marco general para el desarrollo de la pericia en interpretación mediante la *deliberate practice*, base de los enfoques anteriores y método por el que se adquiere la pericia en interpretación. Estos puntos, basados en la necesaria diferenciación entre práctica estéril y bien enfocada (Aldea, 2008, p. 99), sitúan a la interpretación en la línea con otras actividades de gran complejidad cognitiva como la interpretación musical, en las que esta desempeña un papel fundamental.

La *deliberate practice* —clave para alcanzar la pericia en cualquier ámbito cognitivo complejo— concibe el aprendizaje mediante un método de dos fases: la primera consiste en identificar y desglosar las destrezas individuales necesarias para desempeñar la actividad a un nivel experto y la segunda en practicar cada una de ellas de forma separada una y otra vez hasta automatizar su aplicación (Behr, 2015, p. 210). Este método se considera el más eficaz para mejorar y requiere un *feedback* constante y reorientador, por lo que el formador debe ser competente y lograr que mediante su evaluación formativa el alumno:

- a) Mantenga o aumente su motivación
- b) Distinga por sí mismo los fallos y puntos débiles de su prestación y reciba consejos específicos sobre cómo superar los problemas detectados y, por tanto
- c) Posea todas las herramientas necesarias para practicar de forma intensiva para desarrollar los automatismos necesarios para desarrollar una actividad multi-operativa como la interpretación de conferencias (Behr, 2015, p. 210).

Aunque la propia Motta afirma que no existe una receta universal para todos (Motta, 2011, p. 38), nos parece pertinente presentar de forma resumida aquellos puntos en los que se hace referencia a cuestiones relacionadas con la evaluación en el aula, puesto que describen de forma muy elocuente y precisa los pilares de este paradigma del aprendizaje de la interpretación, punteros, a nuestro modo de ver, desde el punto de vista científico y pedagógico, y que en el año 2011 era todavía necesario reconocer formalmente como el marco pedagógico que mejor se adapta al contexto de los estudios de interpretación de conferencias (Motta, 2011, p. 38). En ellos Motta defiende la práctica colaborativa y centrada en el alumno, mediante la interacción entre iguales, para potenciar así el intercambio de conocimientos previos, la reflexión y argumentación de la opinión propia, el reconocimiento de puntos fuertes y débiles, la negociación y búsqueda de consenso y la motivación (cf. Domínguez 2014). Esta práctica debe centrarse, en la medida de lo posible, en casos reales y de nivel progresivo de dificultad, estableciendo objetivos específicos en cada sesión y grabando sus prestaciones para poder oírlas (e identificar así los puntos fuertes y débiles), poder dar *feedback* a los compañeros y aprender de ellos y constatar el progreso realizado al oír las grabaciones anteriores. Recomienda también que las sesiones prácticas sean frecuentes pero no interminables, puesto que con períodos más breves de concentración elevada es más probable que los alumnos se concentren en la calidad de su trabajo (Motta, 2011).

2.2.5 Instrumentos de evaluación en el aula de interpretación

La investigación en el ámbito de la evaluación ha recogido experiencias didácticas sobre instrumentos o propuestas de evaluación útiles para aprender a interpretar, que dan cuenta de una gran variedad de instrumentos aplicables al aula. Esta línea de investigación en instrumentos de evaluación ha aportado una gran variedad de propuestas de apoyo al aprendizaje de la interpretación (Arumí Ribas & Domínguez Araújo, 2013; Doğan, et al., 2006) y reflexión sobre estas. A continuación enumeramos los principales tipos y ejemplos tratados en la bibliografía especializada.

- ◆ Listas de autoevaluación (Doğan et al., 2009; Sainz, 1997)
- ◆ Portfolios (Arumí & Esteve, 2005; Humphrey, 2000; Sawyer, 2001, 2004; Moser-Mercer et al., 2005; Doğan et al., 2009)
- ◆ Diarios del profesor (Doğan et al., 2009, Moser-Mercer et al., 2005)
- ◆ Pautas metacognitivas (Arumí & Esteve, 2006; Arumí, 2009)
- ◆ Diarios de aprendizaje no guiados (Arumí & Esteve, 2006; Moser-Mercer et al., 2005; Harmer, 1996; Babirecki-Labrum, 2003; Motta, 2006; Badiu, 2011a, 2011b)

- ◆ Diarios retrospectivos semi-guiados, pautas de interrogación para la reflexión metacognitiva y diarios valorativos con preguntas guiadas sobre las metodologías didácticas (Arumí, 2003)
- ◆ Parrillas y autoevaluación (Arumí & Esteve, 2005)
- ◆ Modelos (Choi, 2006, 2008)
- ◆ Hojas de evaluación (Schjoldager, 1996; Postigo, 2008; Ricardi, 2002)
- ◆ Matrices de valoración (Sawyer, 2004; Jacobson, 2009; Domínguez, 2013)
- ◆ Hojas de autoevaluación (Lee, 2005; Badiu, 2011b)
- ◆ Tutorías personalizadas (Badiu, 2011a; Domínguez, 2012a)

Todos ellos intentan fomentar el aprendizaje de los alumnos mediante el recurso a la reflexión y al conocimiento de sus propios procesos mentales cuando interpretan. Al mismo tiempo, proporcionan información muy útil a los docentes sobre el efecto de lo practicado o visto en clase sobre los alumnos y sobre las necesidades individuales de estos en cada momento.

Tal y como afirman Arumí y Domínguez (2013), si bien los estudios relacionados con la evaluación en el aula son escasos, a partir de los años 90 aproximadamente los investigadores-docentes detectaron la importancia de realizar estudios sobre evaluación, entendiéndola como parte integral y esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, desde un primer momento de cierta explosión y experimentación en la búsqueda de instrumentos útiles para la valoración del aprendizaje —en los que la novedad ayudaba a su buena recepción por parte de profesorado y alumnado— se ha pasado a una etapa de investigación sosegada y valoración empírica sobre su selección, diseño, validez y fiabilidad para la aplicación en el aula, en especial cuando su uso va más allá de una guía de referencia y pasa a utilizarse como instrumento de puntuación (Clifford, 2001, 2005). Lee (2008) se refiere en concreto a las hojas de Schjoldager (1996) y Ricardi (2002) como buenos modelos para la evaluación con un objetivo pedagógico, pero afirma que ninguna de ellas nos ofrece información sobre cómo traducir la calidad de la interpretación realizada por los alumnos a puntuación numérica (Lee, 2008, p. 168). Si bien desde entonces ha habido nuevas propuestas como las matrices de valoración que sí incluyen dicha correspondencia (Lee, 2008; Domínguez, 2013; Iarolavschi, 2011), es necesario estudiar su validez y fiabilidad con investigaciones empíricas. En este sentido, destaca el volumen coordinado por Angelelli y Jacobson (2009) sobre la evaluación en los estudios de traducción e interpretación, que aporta ejemplos sobre la aplicación de estos principios a la evaluación en traducción e interpretación.

Como matriz de valoración, reproducimos a continuación, por su influencia y difusión, la matriz utilizada por el SCIC para la evaluación de las pruebas para trabajar en este servicio, facilitada por Santamaría (2015, pp. 54-55). En ella vemos como se establecen tres niveles de rendimientos: insuficiente, suficiente y bien, con los que juzgar la prestación en función de cuatro grupos de parámetros fundamentales: contenido, forma, técnica y conocimiento. A su vez cada uno de estos se desglosa en elementos que se evalúan por separado. En primer lugar, con respecto al contenido, se valoran tres elementos: la coherencia interna, la fidelidad/exactitud y la integridad. En segundo lugar, la forma incluye por un lado la expresión en la lengua meta y la presentación. En tercer lugar, la técnica se divide en su dominio (que se especifica como «desfase temporal, sintaxis, finalización de frases» en simultánea) y en el control del tiempo para consecutiva o la velocidad y resistencia para simultánea. Por último, con respecto al conocimiento se valora la lengua pasiva y la cultura general.

TABLA DE EVALUACIÓN PARA CONSECUTIVA									
1.	Nombre y apellidos:			Tema del discurso:			Nivel de dificultad:		
Lengua original:	CONTENIDO			FORMA		TÉCNICA		CONOCIMIENTO	
Lengua meta:	Coherencia interna (conectores, contrasentidos, etc.)	Fidelidad/exactitud	Integridad	Lengua meta (registro, sintaxis, etc.)	Presentación	Dominio de la técnica	Control del tiempo	Lengua pasiva	Cultura general
Bien									
Suficiente									
Insuficiente									

Tabla 5 Tabla para evaluar la interpretación consecutiva empleada en los exámenes de acceso al SCIC (Santamaría, 2015)

TABLA DE EVALUACIÓN PARA SIMULTÁNEA									
1.	Nombre y apellidos:			Tema del discurso:			Nivel de dificultad:		
Lengua original:	CONTENIDO			FORMA		TÉCNICA		CONOCIMIENTO	
Lengua meta:	Coherencia interna (conectores, contrasentidos, etc.)	Fidelidad/exactitud	Integridad	Lengua meta (registro, sintaxis, etc.)	Presentación	Desfase temporal, sintaxis, finalización de frases, etc.	Velocidad, resistencia	Lengua pasiva	Cultura general
Bien									
Suficiente									
Insuficiente									

Tabla 6 Tabla para evaluar la interpretación simultánea empleada en los exámenes de acceso al SCIC (Santamaría, 2015)

2.2.6 El feedback en el aula de interpretación de conferencias

The key to successful training is not only the willingness and motivation of the student, who wants to satisfy their hunger and thirst for knowledge or skills, but also a competent teacher who is able to provide constructive feedback.

(Behr, 2015, p. 215)

Según Arumí, Dogan y Mora-Rubio (2006, p. 17), el *feedback* del profesor consiste en «the immediate or retrospective corrections, assessment and advice and the objective description of a performance given to the student, by the teacher, about his or her performance with the aim of improving it in the future». A continuación, presentamos un cuadro en el que se recogen las funciones y aplicación a la formación en interpretación, así como las destrezas metacognitivas que fomenta, según Arumí, Dogan y Mora-Rubio (2006, p. 17):

FUNCTIONS	METACOGNITIVE SKILLS FOSTERED	APPLICATION TO INTER-PRETING TRAINING
<p>From the student perspective:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ To identify the specific goals to be achieved. ◆ To relate performance to curricular objectives. ◆ To recognize the strengths and the weaknesses which have to be improved during the process and the way to improve them. ◆ To set new objectives. <p>From the teacher perspective:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ To identify individual students' needs. ◆ To guide and scaffold the learner in order to foster his/her self-regulatory skills. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Developing the self-assessment capacity with the help of the teacher to determine if the established and desired goals are being achieved. ◆ Gaining insight into one's own practice and validating or correcting it. ◆ Planning and setting new learning goals. 	<p>Teacher feedback in the interpreting classroom is important for students to:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Learn from errors and mistakes. ◆ Increase responsibility for their own performance. ◆ Know the level they are expected to reach at each stage according to the curriculum.

Tabla 7 Feedback del profesor: funciones, habilidades metacognitivas potenciadas y aplicación a la formación en interpretación, en Arumí, Dogan y Mora-Rubio (2006, p. 17)

A pesar de las anteriores ventajas y aplicaciones del *feedback* por parte del profesor, este suele ser un tema delicado puesto que la evaluación en interpretación, a diferencia de en traducción, suele implicar comentarios sobre características personales de los alumnos, como la postura, gestos, mímica, prosodia etc. (Behr, 2015, p. 212). Por otro lado, dado que hay distintos tipos de aprendices, el mismo *feedback* puede tener efectos distintos en cada estudiante:

While normally *positive feedback* has such an effect on students who themselves want to improve, it *may cause a counterproductive reaction* from those students who think that *they are already good enough*, provoking the feeling that there is no further need

to get any better. In this case —as in all others— concrete feedback that is based on the content of the performance is presumably better suited to fostering the student's will to keep on practising. *Negative feedback can help* push a student to aim higher *if it provokes a self-confident attitude*: 'now more than ever'. If, on the contrary, students are less sure of themselves negative feedback *may induce a defensive position* —all the more if the feedback is not clearly tangible and thus taken as an overall assessment by the student who tends to simplify things and thinks 'generally, I'm not good at all'. (Behr, 2015, p. 212, cursivas propias).

En el mismo sentido reflexiona Badiu (2011a) sobre la necesidad de preguntarse acerca de la eficacia y pertinencia de la evaluación, dado el papel preponderante del *feedback* del profesor o de otros alumnos —tanto en clase como en los grupos de trabajo complementario— en la formación en interpretación de conferencias:

En quelle mesure l'étudiante arrive à comprendre, à asumer et à appliquer les conseils ainsi produgués, quels sont les écueils et les bénéfiques de ces échanges souvent très personnels et teintés de subjectivité constituant autant de sujets pour d'amples débats (Badiu, 2011a, p. 44).

El conocimiento de la naturaleza humana, así como cierto grado de empatía y el tacto facilitan dar el *feedback* de forma adecuada e individualizada, para que este cumpla su función motivadora (Behr, 2015, p. 212).

Behr aplica el modelo de habla de Schulz von Thun (1981; citado en Behr, 2015) para describir lo que considera un buen *feedback*: aquel que no se refiere al nivel apelativo de la comunicación o al nivel de relación entre los interlocutores, sino que se ciñe a los hechos, ya que «students who are generally very reticent of feedback and who tend to take it personally» (Behr, 2015, p. 213). En consecuencia, se deben evitar —mediante el recurso a los hechos y a la percepción, deseo y expectativas en primera persona— situaciones como las que plasmamos en la página siguiente, en cuya ilustración, de elaboración propia, ejemplificamos un ejemplo de *feedback* contraproducente a partir de la aplicación del modelo de Schulz con Thun (1981) por parte de Behr (2015, p. 213).

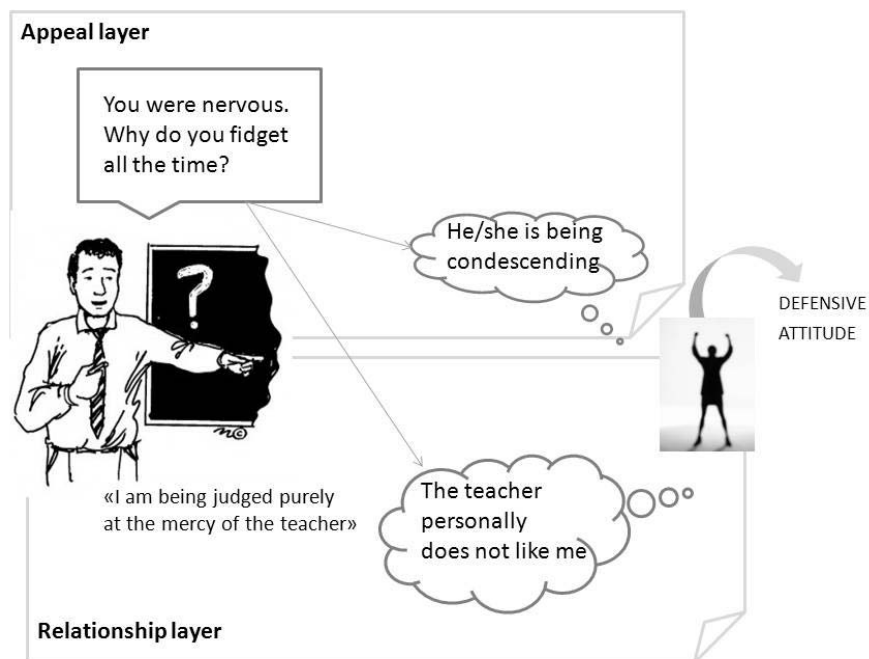


Ilustración 6. Aplicación del modelo de Schulz von Thun (1981) para ilustrar un *feedback* contraproducente (elaboración propia a partir de Behr, 2015, p. 213)

Según Behr, estos son los elementos más importantes para dar un buen *feedback* (Behr, 2015, p. 214):

- ◆ Preparación: establecer objetivos claros de aprendizaje por cada unidad de aprendizaje en los que se basará el *feedback* dado a continuación.
- ◆ Simplicidad: el *feedback* que hace referencia a más de tres aspectos aproximadamente no será recordado —o solo vagamente— por el alumnado, por lo que puede influir negativamente en la motivación.
- ◆ Concreción: debe referirse a la materia y no juzgar de forma subjetiva, centrándose en el objetivo establecido anteriormente y explicando en qué medida no se alcanzó, dando ejemplos concretos de los aspectos en los que se basa la evaluación.
- ◆ Claridad: priorizar el *feedback* recalcando aquello que puede mejorarse fácilmente o que se debe mejorar primero.
- ◆ Certeza: comprobar el *feedback* pidiendo al alumno que lo repita para ver si el profesor se ha hecho entender y este ha sido inteligible.

- ◆ **Inclusión:** permitir que los alumnos definan sus objetivos de aprendizaje, puesto que los implica y motiva, así como comentar su prestación antes de nada: qué les gustó, qué les resultó difícil, qué gestionaron bien, qué se podría mejorar y cómo; pedirles que se autoevalúen y reflexionen ellos mismos sobre su prestación, sobre todo aquellos que se muestran menos abiertos al *feedback*.
- ◆ **Integración:** analizar con los alumnos (o permitirles reflexionar sobre ello en casa) sus prestaciones para saber dónde se produjeron los errores, cuál es el motivo probable por el que sucedieron y qué ejercicios serían útiles para superar las dificultades específicas.

En relación con el *feedback*, Motta (2011, p. 37) también afirma que la interpretación debe ir seguida de un análisis certero y un *feedback* detallado en relación con el objetivo establecido para la sesión práctica. Behr (2015, p. 210) pone el acento en la definición clara de las tareas de aprendizaje como clave para un buen *feedback*:

Only if the student knows exactly what they are asked to do, i.e. only if the challenge (just one at a time) is concrete enough and well explained to them, can the feedback that follows be sufficiently precise and thus productive (Behr, 2015, p. 210).

Y va más allá, haciendo hincapié en la necesidad de exponer tareas concretas en las que se puedan detectar problemas, de tal forma que los alumnos tengan un objetivo claro que alcanzar y el formador pueda referirse específicamente a tal tarea en concreto y evaluar en qué medida se ha realizado correctamente; lo cual, para Behr (2015) es la base de un buen *feedback*, ya que los consejos relacionados con cómo superar las dificultades encontradas durante la interpretación permiten la *deliberate practice* posterior por parte del alumno y las estrategias obtenidas de este modo pueden transferirse después a problemas similares en otros contextos y discursos (Behr, 2015, p. 211). Los objetivos de aprendizaje deben poder desglosarse en objetivos concretos para una sesión o período de aprendizaje concreto (una semana, un mes) (Behr, 2015, p. 12).

Además, según Motta, el *feedback* debe ser frecuente, específico —relacionado con el objetivo de la sesión—, sincero, respetuoso y constructivo y debe abordar tanto el proceso (interpretación) como el producto (prestación concreta) y nunca debe concebirse como crítica a la persona que realizase la interpretación. Entre las consecuencias positivas de recibir *feedback* de un tutor, se encuentran (Motta, 2011, p. 38):

- ◆ Motivación para conseguir por el buen camino o la reconducción a lo que se espera de él
- ◆ Guía sobre ejercicios o estrategias para probar
- ◆ Corrección de malos hábitos
- ◆ Muestra de una prestación de referencia a la que el estudiante debe aspirar
- ◆ Recibir *feedback* experto

Schweda Nicholson (1993) propone un modelo de crítica constructiva que se basa en 1) la identificación del problema 2) el examen de abordajes alternativos aceptables para la dificultad en cuestión y 3) el análisis de la causa del error, sugiere un orden óptimo para la intervención de los distintos actores implicados en la evaluación (primero el propio alumno, después los compañeros y luego el formador), recalca la implicación de los formandos, a los que el formador se ocupa de guiar y basa su éxito en un enfoque igualitario de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que ayude a fortalecer la autoestima del alumno imprimiendo importancia a su papel activo y en el que el formador debe siempre servir de modelo de cómo realizar una crítica con amabilidad, y cuyo papel es por tanto clave en el éxito del enfoque didáctico.

Santamaría (2015, pp. 14-15) recoge también consejos sobre la evaluación en la línea de las recomendaciones anteriores:

- ◆ Las valoraciones y comentarios sobre el desempeño del estudiante nunca deben centrarse en un exhaustivo listado de errores cometidos, ni en comentarios generales y sin profundizar del tipo “está bien” o “mal”.
- ◆ Un *feedback* productivo debe estar bien estructurado y respaldado con ejemplos específicos, y ser capaz dar respuesta a una serie de cuestiones concretas (v. 2.2.3).
- ◆ El *feedback* debe ir encaminado a lograr un diagnóstico útil, mediante ejemplos de errores que ilustren y clarifiquen problemas específicos.
- ◆ La enumeración de largas listas de errores cometidos y comentarios negativos sobre el desempeño del estudiante resulta a todas luces contraproducente.
- ◆ Hay que tratar de encontrar las razones que han motivado la comisión de un determinado error, incluyendo en esta búsqueda a los propios estudiantes: por ejemplo, una mala selección de la información en la toma de notas en consecutiva, que ha llevado por ejemplo al estudiante a anotar palabras sin haber analizado previamente el sentido de las mismas, lo que ha entorpecido

su lectura y posterior restitución del contenido, no haber mantenido una distancia correcta con respecto al orador en simultánea etc.

- ◆ Tras el *feedback* y una vez identificados los problemas específicos, se darán indicaciones al estudiante sobre cómo solucionarlos. Estos consejos prácticos deben cumplir una serie de premisas:
 - Ser pertinentes y ajustarse al diagnóstico de los problemas detectados.
 - Ajustarse a la fase concreta del aprendizaje en la que nos encontremos.
 - Ser proporcionales a la gravedad del problema.
 - Ser constructivos.
 - Conducir, si es necesario, a la fijación de objetivos colectivos o individuales (tanto para las sesiones de trabajo grupal como de trabajo autónomo del alumno).
 - Expresarse de manera clara y sucinta.
 - El *feedback* debe tener continuidad y controlar su aplicación en las sucesivas sesiones.

Además, afirma que la evaluación debe ir evolucionando a lo largo de la formación, hacia una mayor autonomía del alumno y recoge recomendaciones sobre buenas y malas prácticas con respecto al *feedback* para interpretación simultánea que presentamos conjuntamente en el cuadro de la página siguiente.

BUENAS PRÁCTICAS DE <i>FEEDBACK</i>	PRÁCTICAS ERRÓNEAS DE <i>FEEDBACK</i>
<p>— El <i>feedback</i> debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ser constructivo y versar sobre cuestiones concretas. ◆ Trasladarse con amabilidad y atención, no aleccionando o increpando. ◆ Estar planificado y estructurado. ◆ Centrarse en los aspectos positivos. ◆ Tener un valor pedagógico relevante. ◆ Adecuar el trabajo concreto a los objetivos curriculares. Reconocer los progresos. ◆ Utilizar diferentes métodos para un mismo objetivo. ◆ Permitir obtener una autoevaluación honesta, equilibrada y útil mediante preguntas. ◆ Ofrecer ejemplos y soluciones concretas. ◆ Insistir en los puntos fuertes individuales y en los puntos débiles generales. ◆ Establecer objetivos y metas nuevas y alcanzables. <p>— Por su parte, el profesor debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Mostrarse abierto, claro, objetivo y justo. ◆ Velar por crear un ambiente de aprendizaje relajado. ◆ Motivar al alumno, reforzar su autoestima y servirle de apoyo. ◆ Transmitir a los estudiantes la importancia de equivocarse: debe animarles a arriesgarse y a aprender de los errores. ◆ Creer en el potencial de sus alumnos. ◆ Dar responsabilidad a los estudiantes sobre su propio aprendizaje. ◆ Ofrecer <i>feedback</i> con paciencia, consideración y respeto. ◆ Asegurarse de que los estudiantes sean receptivos hacia el <i>feedback</i> y de que éste se convierte en un proceso de ida y vuelta. ◆ Saber adaptarse a la personalidad de los estudiantes/ al estilo de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ No prestar atención. ◆ Hacer comentarios irrelevantes. ◆ Ofrecer una crítica en la que “está todo mal”. ◆ Centrarse solo en detalles. ◆ Ofrecer demasiada información de una sola vez, demasiadas correcciones. ◆ Ser poco claro o impreciso. ◆ No identificar adecuadamente los problemas. ◆ No ofrecer soluciones concretas. ◆ No comprobar que los estudiantes han entendido. ◆ Ofrecer un aprendizaje lineal de arriba hacia abajo, imponiendo métodos. ◆ No reconocer ni entender las frustraciones de los alumnos al atravesar dificultades en el aprendizaje. ◆ Interrumpir a los estudiantes constantemente, no dejarles terminar respetando su propio ritmo, retomar las riendas demasiado rápido. ◆ No crear un equilibrio en el proceso de aprendizaje. <p>— El profesor nunca debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Mostrarse desagradable o injusto en sus comentarios. ◆ Actuar con expectativas negativas o prejuicios. ◆ Ridiculizar o humillar al estudiante, mostrarse sarcástico o cínico. ◆ Perder la confianza en la capacidad de sus estudiantes, “dejar a alguien por imposible”. ◆ Enfadarse o impacientarse. ◆ Ser demasiado perfeccionista.

Tabla 8 Buenas y malas prácticas de *feedback* en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación simultánea (elaboración propia a partir de Santamaría, 2015)

2.2.7 La participación de los alumnos en la evaluación

El dominio de la técnica de interpretación se ha basado tradicionalmente en dos pilares: las clases (en las que el alumnado recibe la impresión del profesor sobre sus prestaciones) y el estudio individual por cuenta propia, en el que los alumnos dependen de la autoevaluación y la evaluación entre iguales (Dingfelder, 2015, p. 243). No en vano, ya Herbert (Dingfelder, 2015, p. 243) destacó la importancia de la práctica individual para completar el número limitado de horas dedicadas a la práctica en clase. Por ello, las sesiones prácticas desempeñan un papel muy importante en la formación de intérpretes de conferencia: «Most of them spend at least four hours each week engaged in such activities and as shown, they are relatively pleased with the overall efficiency of the time spent together» (Iaroslavschi, 2011, p. 247).

Sin embargo, esto no significa que estas sean necesariamente productivas o incluso ventajosas. Por un lado, porque la evaluación inter pares no siempre es relevante en lo que al contenido se refiere y la forma en la que se realiza puede resultar ofensiva (Iaroslavschi, 2011, p. 247) y por otro porque, especialmente en las primeras etapas, los alumnos pueden tomar malos hábitos que tendrán que desaprender en fases posteriores de la formación (Sandrelli, 2007, p. 4).

La utilización de instrumentos específicos de evaluación (como los enumerados en el subapartado anterior) permite que los estudiantes se centren en problemas individuales y al mismo tiempo mantienen su motivación y les anima a aspirar a más en las siguientes tareas (Behr, 2015, p. 208), tal y como explica Iaroslavschi:

The assessment and self-assessment grids are able to exponentially increase the efficiency of practice sessions as well as the relevance of peer-feedback while also allowing students to constantly monitor their own evolution and become more self-aware and better prepared as conference interpreters (Iaroslavschi, 2011, p. 247).

Con eso y con todo, su éxito depende en gran medida de la elección de la tarea, que se debe corresponder con la fase específica de aprendizaje del alumno, puesto que el establecimiento de objetivos de aprendizaje inalcanzables puede ser contraproducente y desmotivador. Por lo tanto, su éxito depende, por un lado, de la disposición y destrezas del alumno y, por otro, de la capacidad del formador para acompañar su proceso adecuadamente, lo cual se realiza, fundamentalmente, dando un *feedback* específico y útil (Behr, 2015, p. 208). De hecho, la evaluación entre iguales también puede ser objeto de crítica por su carácter excesivamente general y, por tanto, superficial, sobre todo cuando los estudiantes no se conocen mucho, o se les pide a todos y cada uno de ellos que comenten la interpretación de sus compañeros (Behr, 2015, p. 214), para lo cual

Behr sugiere repartir los criterios entre los estudiantes de tal forma que cada uno de ellos se centre en la evaluación y comentario con respecto a un criterio en particular.

En relación con la participación de los alumnos, Motta (2011, p. 38) recomienda aconsejarles que hagan un seguimiento de su evolución, puesto que esto no solo los puede motivar, sino porque así pueden detectar la aparición de problemas recurrentes o similares en diferentes fases de la formación, y el registro de aquello que les ayudó o no a superarlos facilita la búsqueda de su causa y solución por parte de los discentes y docentes. Así mismo, se les debe animar a que preparen y den discursos en las sesiones prácticas y a debatir no solo sobre sus problemas y puntos débiles, sino también sobre las formas de resolverlos y puntos fuertes, así como sobre las estrategias y técnicas adquiridas. Esto tiene varias ventajas y motivaciones:

- ◆ El aprendizaje colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento son más motivadores y fructíferos.
- ◆ Debatir, compartir y comparar sus percepciones sobre las experiencias de aprendizaje puede contribuir a la creación de un ambiente de aprendizaje único donde la metacognición fomenta la adquisición de destrezas y la interacción refuerza el proceso de aprendizaje.

Por último, Behr (2015, p. 214) recomienda hacer referencias a la perspectiva del público o preguntar a los propios estudiantes como método para evitar las preferencias personales del formador, como forma de justificación de los comentarios propios y medio para involucrar a los estudiantes, en la misma línea sugerida por Schweda Nicholson (1993, v. 2.2.6) para potenciar la participación y reflexión activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Para Arumí, Dogan y Mora-Rubio (2006, p. 17), la evaluación entre iguales o coevaluación «is a retrospective evaluation of one or more student/s provided to the other students about their performance in class, which ultimately contributes to the student's metacognitive analysis to ensure improvement», y recogen en un cuadro su función y aplicación a la formación en interpretación, así como las destrezas metacognitivas que promueven, que reproducimos en la página siguiente. A pesar de lo cual, reconocen también que «peers are usually inexperienced and untrained in how to generate helpful comments on others' performances», por lo que «should be guided by the teacher on the assessment criteria and the level of competence they have to comment on» (Arumí, Dogan & Mora-Rubio, 2006, p. 17).

FUNCTIONS	METACOGNITIVE SKILLS FOSTERED	APPLICATION TO INTERPRETING TRAINING
<ul style="list-style-type: none"> ◆ To supply the student with multiple viewpoints from peers who are struggling with the same sort of difficulties. ◆ To promote the students' reflection on their own performance, their strengths and weaknesses. ◆ To provide the students with the opportunity of co-assessment. ◆ To provide a higher level of student involvement in the learning process. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Monitoring, assessment and regulation of one's own interpreting performance through peer feedback ◆ Awareness of a variety of difficulties experienced by peers. ◆ Development of critical and analytical skills to assess others' performance. ◆ Sharing experiences. 	<p>It is important for students to:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Learn from one another's errors and mistakes and experiences. ◆ Develop understanding as to the expectations of future users of interpreting through peer viewpoints, creating a quasi-similar conference environment. ◆ Cope with anxiety or stress resulting from the consciousness that they are being evaluated.

Tabla 9 Evaluación inter pares: funciones, habilidades metacognitivas potenciadas y aplicación a la formación en interpretación, en Arumí, Dogan y Mora-Rubio (2006, p. 17)

PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN Y OPCIONES METODOLÓGICAS

Tal y como adelantamos en la introducción, el objetivo de este trabajo es responder a una serie de preguntas sobre la realidad del aula y las prácticas de evaluación consideradas desde el punto de vista de los actores implicados en ellas y complementadas con la observación de clase realizada por la investigadora. Partiendo de este objetivo, el planteamiento metodológico de nuestra tesis se asienta sobre el paradigma cualitativo, dada su pertinencia para la investigación educativa y para el estudio de la realidad del aula de interpretación de conferencias.

Con eso y con todo, antes de presentar con detalle el enfoque metodológico de nuestra investigación, nos ha parecido importante repasar, a modo de introducción, las metodologías de investigación más habituales en educación superior y evaluación, por un lado, y en interpretación y su didáctica, por otro, así como los procedimientos de recogida y métodos de análisis de información más frecuentes.

En el segundo apartado, exponemos y justificamos el enfoque metodológico de este trabajo, ubicándolo dentro del paradigma cualitativo y el estudio de caso, para después explicar las características de los procedimientos de recogida de información: participantes (perfil del alumnado y profesorado) y contextos (centros y delimitación geográfica), técnicas e instrumentos de recogida e importancia en el proceso investigador. Dentro del subapartado dedicado a las técnicas e instrumentos, justificamos la selección, diseño y características de cada uno de ellos y los principios que guiaron su utilización, deteniéndonos en cada uno por separado: entrevistas a los docentes, grupos focales con los alumnos, cuestionarios a docentes y alumnos y observación de clases. Posteriormente damos cuenta de la documentación interna a la que hemos podido tener acceso y presentamos la cronología del trabajo de campo.

Los siguientes subapartados se centran en las características del proceso de transcripción y tratamiento previo al análisis, en el desglose del corpus de análisis y en la justificación y explicación del método de análisis de la información empleado. A continuación, explicamos el proceso seguido para analizar la información recabada con cada instrumento y participante en particular (entrevistas a profesores, cuestionarios a profesores, grupos focales de alumnos, cuestionarios a alumnos y análisis focalizado de las observaciones de clase) y presentamos la secuenciación del proceso de análisis de la información.

Por último, exponemos y justificamos el método seguido para la triangulación y damos cuenta de las cuestiones y decisiones deontológicas y de confidencialidad tomadas antes y durante la investigación.

3.1 Introducción al planteamiento metodológico

Este apartado se subdivide en varios subapartados. Dado que nuestra investigación se sitúa en la intersección entre los estudios de interpretación y la investigación educativa en educación superior, realizaremos un breve repaso a cada uno de estos ámbitos por separado y, a continuación, revisaremos los procedimientos de recogida y métodos de análisis más habituales en el ámbito de nuestro estudio.

3.1.1 Metodologías de investigación en educación superior y evaluación

La investigación educativa tiene por finalidad «conocer (describir, comprender) con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran» (Martínez, 2007, p. 18). Aunque, como en toda investigación científica, se distingue también entre investigación básica, aplicada o investigación en la acción —en función del carácter teórico, aplicado o de intervención que esta tenga— esta distinción habitual se difumina cuando nos detenemos en su proyección en la práctica, puesto que toda investigación educativa tiene un efecto «expansivo y evolutivo, diluyéndose las fronteras entre su dimensión social, cultural, profesional o política, y las voces de los agentes educativos» (Colás Bravo, 1997, p. 139) y sirve, en definitiva, para cambiar las formas de interpretar la realidad, de múltiples maneras y mediante los distintos actores que en ella intervienen.

La investigación educativa se puede llevar a cabo, así mismo, mediante métodos y estudios diferentes: estudios de campo, correlacionales, experimentales de campo o de

laboratorio, estudios de casos, transversales o longitudinales, ya sea con un abordaje cualitativo, cuantitativo, socio-crítico o mixto.

Si nos limitamos al ámbito de la investigación educativa en evaluación, durante las últimas décadas observamos una pluralidad de metodologías de investigación que, además de la discusión teórica predominante en este ámbito de ciencias humanas, incluyen numerosos estudios de caso y cualitativos, empíricos, observacionales, comparativos, longitudinales, así como la utilización de cuestionarios, análisis de contenido o grupos de discusión (Buendía Eisman, 1996).

Por otro lado, cabe mencionar que la investigación actual en evaluación ya no suele considerar al profesor (agente de la evaluación) como científico experimental sino como observador participante (Buendía, 1996, p. 17) y ha desplazado, por tanto, el foco de investigación de la necesidad de crear un cuerpo de conocimientos científicos para aplicarlos a la enseñanza —en línea con el paradigma positivista de Galton (1889)— a la necesidad de crear un conocimiento del docente y de su práctica (Carter, 1990, p. 299). Tal concepción parte de que la situación de enseñanza-aprendizaje es siempre una situación de indagación-acción y que tanto profesores como alumnos crean y construyen activamente su realidad personal (Buendía, 1996, p. 17), por lo que la investigación en evaluación no solo se ciñe a la innovación en sus métodos sino al estudio del aula —y del proceso indagador que supone la evaluación— mediante metodologías empíricas y observacionales que puedan describirla en su complejidad.

Existen numerosos antecedentes de investigación en evaluación que se basan precisamente en el estudio etnográfico o de campo, entre los que destacamos el proyecto internacional de investigación sobre evaluación “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas” dirigido por Barros Fernández y actualmente en fase de realización, que tiene como objetivo describir, analizar e interpretar las prácticas de enseñanza y evaluación en distintas carreras de siete instituciones de enseñanza superior de estos países y que para ello combina la observación de clases con entrevistas individuales a profesores y colectivas a alumnos mediante grupos focales, así como la realización de un cuestionario común para todos.

3.1.2 Metodologías de investigación en interpretación y su didáctica

As a result the methodologies adopted by researchers in Interpreting Studies have been diverse and multifaceted, and a wide range of methodological possibilities is available, which can result in a high degree of complexity in discussions in the field.

(Sawyer, 2004, p. 10)

En la investigación en interpretación, el paradigma es por definición interdisciplinar y ha bebido del formalismo, simbolismo, metodología e instrumentos de las ciencias sociales y naturales (Neunzig, 2011, p. 15), tanto en lo que se refiere a la definición del objeto como al método (Sawyer, 2004, p. 10). Existe una pluralidad de metodologías complementarias para explorar el fenómeno de la interpretación de lenguas (Pöchhacker, 2001; citado en Sawyer 2004, p. 12), que han derivado en un consenso sobre la pertinencia de combinarlas para garantizar la fiabilidad de una investigación, una vez superado el debate “investigación experimental vs. observacional” que caracterizó a la disciplina en las últimas décadas del siglo pasado (Sawyer, 2004, p. 12). Su relevancia no depende, por tanto, del paradigma o método utilizado, sino del rigor en su aplicación (Gile, 2011) o de la importancia del problema que aborde (Tausch & Tausch, 1991; citado en Neunzig, 2011).

Tanto Sawyer (2004) como Pöchacher (2010) se detienen a tratar las metodologías que se pueden utilizar para investigar los estudios de interpretación en el ámbito educativo y ambos coinciden en la pertinencia de la utilización de estudios de caso: el primero, por ser de hecho la metodología utilizada en su investigación sobre un programa de estudios en Traducción e Interpretación y, el segundo, por tratarse de una forma viable de llevar a la práctica la investigación sobre el aula de interpretación desde el paradigma cualitativo: «As a more viable alternative, I have suggested fieldwork in the classroom setting, often on the basis of case studies drawing on a range of predominantly qualitative data» (Pöchhacker, 2010, p. 9).

También Gile constataba en 1998 la falta de datos descriptivos en la investigación en interpretación: «It does claim that in IR [interpreting research], there is a lack of descriptive data obtainable through simple methods, and that this weakens the power of more complex methods» (Gile, 1998).

En lo que a la investigación en la docencia de la interpretación se refiere, si bien son bastantes los precedentes que podemos considerar (cf. apartado sobre investigación en

didáctica), en relación con el abordaje metodológico nos parece pertinente mencionar las siguientes tesis doctorales como precedentes que allanan el camino de nuestro proyecto: el pionero proyecto de fin de carrera de Paneth sobre la formación de intérpretes (Universidad de Londres, 1957), las tesis de Sawyer e Iglesias de 2003 (presentadas en Monterey y en Granada respectivamente), las de Soler y Arumí (Universitat Pompeu Fabra, 2006) y la de Vargas-Urpi de 2011, esta última presentada también en la Universidad Autónoma de Barcelona. La tesis de David Sawyer da cuenta de un estudio de caso sobre planificación y evaluación en planes de estudios de interpretación en Monterey y la de Emilia Iglesias es el resultado de un estudio empírico sobre la situación académica y didáctica de la interpretación en la universidad española. Las dos tesis presentadas en la Universitat Pompeu Fabra en 2006 se centran en «La calidad en formación especializada en interpretación: análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un postgrado de interpretación de conferencia médica» (Emma Soler) y en el análisis de la incidencia de una acción pedagógica dirigida a la autorregulación mediante dos estudios de caso en el aula de iniciación al aprendizaje de la interpretación consecutiva (Marta Arumí) y, por último, la tesis de Vargas-Urpi (UAB, 2011) aborda la situación de la interpretación en los servicios públicos y la mediación intercultural del colectivo chino en Cataluña.

En el apartado 3.2 justificaremos la elección del método cualitativo de investigación y las características del abordaje, técnicas e instrumentos utilizados, pero antes repasaremos las técnicas de recogida y análisis de información más habituales en nuestro ámbito de investigación.

3.1.3 Procedimientos de recogida de información

Al margen del paradigma, metodología u objeto de estudio, las técnicas de recogida de información para la investigación educativa en interpretación son numerosas y se han visto multiplicadas en los últimos años gracias a los avances tecnológicos (Gile, 2011; Neunzig, 2011), algo característico no solo de la investigación en docencia de la interpretación sino de la investigación en enseñanza superior o del ámbito educativo en general. A las habituales técnicas de recopilación documental, el cuaderno de campo, las entrevistas estructuradas o en profundidad, cuestionarios, observación sistemática y participante, grupos focales, técnica Delphi, *Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades* etc., se han unido metodologías que combinan técnicas cualitativas y cuantitativas (Vargas-Urpi, 2012), que consideran los propios recursos del aula cuya incidencia se va a medir (Arumí Ribas, 2006), que aprovechan las nuevas formas de comunicación como Facebook para administrar técnicas de encuesta (García, 2012) o dan voz a los estudiantes (Giné, 2004).

Desde el prisma cualitativo, los procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de datos se clasifican en función de su nivel de intervención o interacción, en cuyo extremo de intervención casi nula tendríamos la observación documental a posteriori, como por ejemplo el análisis de traducciones ya realizadas (Neunzig, 2011, p. 27) o de las grabaciones de interpretaciones (Jiménez, 2000, p. 51). El problema de este método de investigación de campo no intrusiva es la tendencia a “falsificar” los resultados, cuando los investigadores escogen solo aquellas fuentes y ejemplos que apoyan sus hipótesis (Neunzig, 2011, p. 27) o la escasez de material (Jiménez, 2000, p. 51), si bien esta escasez ha sido superada en el ámbito de la interpretación institucional gracias a los bancos de discursos online dependientes de la ONU o la Unión Europea. La observación naturalista durante el proceso (de traducción, de interpretación o de docencia de la interpretación, como es nuestro caso) se considera también un tipo de estudio no intrusivo, aunque el mero hecho de observar ya supone una intervención (Gile, 2011, p. 53). Un paso más allá con respecto al grado de intervención e interacción estaría la utilización de técnicas de encuesta (entrevistas, cuestionarios y grupos focales) que nos permiten estudiar las actitudes, sentimientos y hábitos de los traductores pero cuya interferencia potencial es mayor (Gile, 2011, pp. 48, 53) y cuyas distintas formas de administración o realización (presencial, por escrito, con guion o sin él, individual o en grupo) comportan ventajas e inconvenientes específicos.

En nuestra investigación utilizaremos entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, grupos focales y observación no participante, que fundamentamos y detallamos en el apartado 3.2.3.

3.1.4 Métodos de análisis de la información

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa no está relacionada con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con el tipo de conocimiento que se pretende obtener. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control, mientras que los cualitativos se centran en la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 1998, p. 42). Por ello el método de análisis cobra una vital importancia en la definición del enfoque metodológico.

Antes del análisis propiamente dicho, es habitual la depuración y selección de datos, para garantizar que la información se ajusta a los criterios de precisión, rigor y objetividad. Es necesario que los criterios de dicha selección queden claros para evitar sesgos en los resultados tanto en la investigación de campo (Neunzig, 2011, p. 27) como en la investigación cualitativa, en la que esta depuración puede llevarse a cabo

mediante el descarte de casos atípicos o fuentes poco fiables (cuya respuesta refleja poca atención o seguimiento de las pautas establecidas, por ejemplo, en la respuesta a un cuestionario) (Martínez, 2007, pp. 93-94). Esta selección también se puede realizar mediante triangulación o contrastación, esto es, mediante la comparación de la información recogida con distintos métodos y procedimientos, con el fin de garantizar su validez y objetividad, si bien en las investigaciones cualitativas muchas veces interesa, precisamente, la descripción de casos atípicos por su carácter ideográfico, inductivo, interpretativo y particular, ya que esta descripción puede ser, en ocasiones, de gran valor para llegar a entender las diferencias que se producen entre casos particulares y los factores de diversidad que se encuentran implicados en las circunstancias que les rodean (Martínez, 2007, pp. 93-94).

En lo que al tratamiento y organización de datos se refiere, estos pueden incluir el inventario, transcripción y tratamiento de datos mediante programas de análisis, tanto cuantitativos (SPSS) como cualitativos (AtlasTi, NVivo u otros).

Desde el prisma de la investigación cualitativa, el análisis de la información se basa en el análisis del contenido y el discurso y puede implicar distintos niveles de inferencia y conceptualización, así como de formas lineales, cíclicas, cronológicas o simultáneas de establecer los temas que en ella aparecen. Nos ocuparemos de analizar las opciones tomadas para el análisis de la información de nuestra investigación en el apartado 3.2.7.

3.2 Opciones metodológicas de este trabajo

En este apartado justificaremos, en primer lugar, la línea metodológica (cualitativa) en la que se enmarca nuestra investigación y, en segundo lugar, el abordaje particular que decidimos utilizar: el estudio de caso (en el que el objeto o “caso” de nuestro estudio es la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias en el contexto de los cursos de posgrado analizados). A continuación, justificaremos y explicaremos de forma detallada la selección y diseño de los instrumentos de recogida de datos y los métodos y procedimientos de análisis de la información.

3.2.1 *El paradigma cualitativo*

Tal y como explica Jiménez (2000, p. 49):

El método cualitativo de investigación empírica es inductivo y está basado en la observación, se considera la situación como un todo y no se plantea el estudio a partir de unas expectativas previas o una clasificación preexistente; se trata de descubrir el significado de una respuesta desde la perspectiva de los sujetos participantes. Una vez reunido un cuerpo de materiales amplio y habiendo procedido a su descripción, puede llegarse a la teorización.

Si bien la investigación cualitativa se puede considerar como un tipo de investigación empírica, cuyo propósito es obtener conocimiento a partir de la realidad, nuestro método lo clasificaremos no solo dentro del paradigma cualitativo, sino como un método cualitativo-etnográfico, basado en la observación y en la recogida de información participante, puesto que nuestra intención es la de describir, conocer y comprender a fondo las concepciones y prácticas de evaluación desde su historia y dentro de su contexto y coordenadas ambientales. Esta línea de investigación se recomienda especialmente para el estudio de los comportamientos del alumnado y del profesorado que tienen lugar en las aulas, al facilitar la observación de la conducta de cada sujeto en relación con la de otros miembros del grupo y la interpretación de los significados que esta tiene en la cultura del grupo, en la que el lenguaje desempeña un papel fundamental (Martínez, 2007, pp. 31-32).

Nuestro objetivo es comprender la experiencia humana (Arumí, 2006, p. 177). Partimos, por tanto, de la existencia de tres realidades (Stake, 1998, p. 90):

- ♦ Una realidad externa capaz de estimularnos de forma simple, pero de la que no conocemos más que nuestras interpretaciones de estos estímulos.

- ♦ Una segunda realidad formada por esas interpretaciones del estímulo simple, una realidad experiencial que representa la realidad externa de forma tan convincente que pocas veces nos damos cuenta de nuestra incapacidad de verificarla.
- ♦ Una tercera realidad que es un universo de interpretaciones integradas, nuestra realidad racional.

Stake afirma que aunque, evidentemente, la segunda y la tercera se funden una con la otra (Stake, 1998, p. 90), el objetivo de la investigación no es descubrir la realidad, pues es imposible, sino construir una realidad más clara y una realidad más sólida (Stake, 1998, p. 91):

Realidades, sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática. La ciencia pretende construir una comprensión universal. La comprensión que alcance cada individuo será, evidentemente, hasta cierto punto única, pero se compartirán muchas cosas. Aunque la realidad que buscamos es de nuestra propia elaboración, constituye también una elaboración colectiva. Buscamos la realidad clara, aquella que resista el escrutinio y la duda (Stake, 1998, p. 91).

Para ello, es necesario tener en cuenta el enfoque progresivo en la definición y establecimiento de las preguntas de investigación, tal y como recomiendan Parlett y Hamilton (1972; citado en Stake, 1998, p. 30) para el estudio interpretativo de los programas en situaciones completas de aprendizaje. Según estos autores, este consiste en tres fases que se solapan e interrelacionan de un modo funcional, esto es: las áreas de problemas se clarifican y redefinen progresivamente y el curso que va a seguir el estudio no se puede trazar de antemano; los investigadores empiezan con una base de datos extensiva y reducen sistemáticamente la amplitud de la indagación para prestar una atención más detallada a los nuevos temas que surgen (Parlett y Hamilton, 1976, p. 148; citado en Stake, 1998, p. 30).

Tal y como adelantábamos en el apartado anterior, la ventaja fundamental de los estudios observacionales, con respecto a los experimentales, es el menor nivel de intrusión del investigador en la realidad, y por tanto, su mayor validez ecológica (Gile, 2011, p. 48), si bien la intervención nunca es nula, puesto que la mera observación modifica, consciente o inconscientemente, la conducta de las personas observadas (Gile, 2011, p. 53), especialmente cuando estas interactúan, como en el caso de las distintas técnicas de encuesta.

Con el fin de minimizar los riesgos (Stake, 2000, p. 448) y garantizar la validez de la investigación, nos parece oportuno seguir el consejo de Neunzig (2011) sobre la

necesidad de transparencia en los procedimientos de investigación en traducción (e interpretación) y por ello explicitamos las opciones metodológicas y decisiones que condicionaron nuestro trabajo en relación con la delimitación del campo (1.2), contexto (3.2.3.1) y objeto de estudio (1.3), así como con cuestiones deontológicas y de confidencialidad (3.2.10) y con los pormenores de la recogida (3.2.4), análisis de la información (3.2.8), obtención de resultados y conclusiones (3.2.9).

3.2.2 El estudio de caso

Dentro de la línea de investigación cualitativa, utilizaremos el estudio de caso, habitual también en el estudio de personas y programas en educación, ya que, tal y como recoge Stake en su introducción a la investigación con estudio de casos: «Las personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos» (Stake, 1998, p. 15).

Por otro lado, el enfoque predominante en los estudios de caso es el análisis en profundidad y estos se llevan a cabo, en la mayoría de ellos, en el escenario natural donde los actores se relacionan dando lugar a los fenómenos que se intenta estudiar (Archenti, 2007, p. 238), si bien en la bibliografía especializada sobre estudios de caso encontramos definiciones sobre esta estrategia de investigación que la alejan de la concepción tradicional que la asociaba únicamente a la investigación cualitativa.

Así, tanto Stake (1994, p. 236; 2000, p. 435) como Merriam (1997, p. 27), Archenti (2007, p. 238) o Yin (1993) definen el estudio de caso en función del objeto de estudio y no de la naturaleza del proceso de investigación:

Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied. By whatever methods, we chose to study the case. We could study it analitically or holistically, entirely by repeated measures or hermeneutically, organically or culturally, and by mixed methods –but we concentrate, at least for the time being, on the case (Stake 2000, p. 435).

Por tanto, «el objeto se puede abordar desde diferentes métodos y con diversas técnicas de recolección de datos y análisis (observación, entrevistas en profundidad, análisis documental, análisis de los datos estadísticos, sondeos, etcétera)» (Archenti, 2007, p. 238), cuya variedad metodológica suple la singularidad o unidad del objeto de estudio, si bien es habitual que se asocie a una metodología particular, tal y como lo define Creswell en la cita siguiente.

In which the researcher explores a single entity or phenomenon (“the case”) bounded by time and activity (a program, event, process, institution, or social group) and collects detailed information by using a variety of data collection procedures during a sustained period of time (Creswell, 1994, p. 12).

Dentro de los estudios de caso, estos se pueden clasificar como únicos frente a múltiples u holísticos frente a incrustados, en función de si se trata de un único caso o varios, o de si se aborda de forma global o con varias unidades de análisis. Al principio de nuestra investigación consideramos la pertinencia de abordarla como un estudio de caso múltiple, *cross-case* o colectivo (Merriam, 1997), en el que tomásemos cada uno de los centros como casos particulares y únicos y estudiásemos cada uno de ellos separadamente.

Tal opción conllevaba abordar los tres casos de forma individual y distinguiendo así el estudio claramente de un caso de estudio único con subunidades (Merriam, 1997, p. 40), lo que enseguida nos suscitó dilemas éticos y problemas de confidencialidad, puesto que sería relativamente fácil, para cualquier persona familiarizada con la docencia de la interpretación de conferencias a nivel de posgrado en la península ibérica, identificar cada uno de los centros y, por tanto, leer la tesis como una evaluación o comparación entre estos. Decidimos, en consecuencia, considerar la totalidad de los centros estudiados como un caso único y utilizar como unidad de análisis los grupos de participantes (profesorado o alumnado), de tal forma que los resultados ofreciesen un fresco heterogéneo y representativo de las características, tanto comunes como específicas, de las formas y concepciones sobre evaluación de estos centros, pero desde un punto de vista global en relación con los centros e incrustado, en relación con los grupos de sujetos.

Nuestro análisis se centrará en el estudio de una actividad (la evaluación formativa o para el aprendizaje) en la que participan distintos actores (profesores y alumnos), con el objetivo de describir y comprender el fenómeno, dentro del contexto en el que se produce (el aula). Lo abordaremos por tanto desde un prisma cualitativo, que entronca la perspectiva clásica del estudio de caso con la aproximación descriptiva característica de la fenomenología, tal y como recoge Creswell (2007, p. 78) en el siguiente cuadro-resumen sobre tipos de abordaje en la investigación cualitativa.

Characteristics	Narrative Research	Phenomenology	Grounded Theory	Ethnography	Case Study
Focus	Exploring the life of an individual	Understanding the essence of the experience	Developing a theory grounded in data from the field	Describing and interpreting a culture-sharing group	Developing an in-depth description and analysis of a case or multiple cases
Type of Problem Best Suited for Design	Needing to tell stories of individual experiences	Needing to describe the essence of a lived phenomenon	Grounding a theory in the views of participants	Describing and interpreting the shared patterns of culture of a group	Providing an in-depth understanding of a case or cases
Discipline Background	Drawing from the humanities including anthropology, literature, history, psychology, and sociology	Drawing from philosophy, psychology, and education	Drawing from sociology	Drawing from anthropology and sociology	Drawing from psychology, law, political science, medicine
Unit of Analysis	Studying one or more individuals	Studying several individuals that have shared the experience	Studying a process, action, or interaction involving many individuals	Studying a group that shares the same culture	Studying an event, a program, an activity, more than one individual

Tabla 10 Rasgos distintivos de los cinco abordajes cualitativos (Creswell, 2007, p. 78)

3.2.3 Recogida de la información

Según Yin (2003, p. 97-105), para sacar el máximo partido a la recogida de datos en los estudios de caso y evitar así problemas de validez y fiabilidad de las aseveraciones, conviene seguir los siguientes principios que hemos aplicado a nuestra investigación y que citamos textualmente:

- 1) *Use Multiple Sources of Evidence.*
- 2) *Create a Case Study Database.*
- 3) *Maintain a Chain of Evidence.*

El primer principio lo hemos aplicado al obtener, analizar y triangular información obtenida de varias fuentes, técnicas y procedimientos. El segundo, elaborando un inventario de toda la información recogida e incluyéndola en el estudio (anexos I, II, III, IV y V), de forma separada al informe en sí, con el fin de asegurar su fiabilidad (Yin, 2003, p. 102) y el tercero, garantizando la trazabilidad de los datos y presentándolos de tal forma que se cumplan las siguientes condiciones expuestas por Yin (2003, p. 105):

First, the report itself should have made sufficient citation to the relevant portions of the case study database—for example, by citing specific documents, interviews, or observations. Second, the database, upon inspection, should reveal the actual eviden-

ce and also indicate the circumstances under which the evidence was collected —for example, the time and place of an interview.

El objetivo es que quede claro de dónde viene cada aserto y cuál es la relación entre este y la información recogida (y analizada) en la investigación. En este apartado explicaremos pormenorizadamente las opciones metodológicas, características y el desarrollo de la recogida de la información sobre participantes y contextos, técnicas e instrumento (la secuenciación temporal del trabajo, así como la explicación del proceso de transcripción, tratamiento y análisis de la información, se abordan en los apartados 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6, 3.2.7 y 3.2.9).

3.2.3.1 Participantes y contextos

Los contextos de recogida de la información han sido tres centros universitarios de la península ibérica donde se imparten cursos de posgrado en interpretación de conferencias. Tal y como explicamos en los apartados 2.2 y 4.2.6, los nombres de los centros permanecerán en el anonimato para garantizar la transparencia y calidad de la investigación (Merriam, 1988).

Tanto en España como en Portugal, los primeros centros universitarios dedicados a la docencia de la interpretación nacieron en los años 70 u 80 del siglo XX y adoptan las directrices de los planes de estudios europeos. Desde entonces la formación se ha diversificado y multiplicado y en la actualidad los estudios de Traducción e Interpretación se imparten en veinte centros públicos y privados y se han asentado plenamente como una de las titulaciones recientes con mayor demanda en España (Arumí & Domínguez, 2013, pp. 13-14) y con un peso específico en Portugal, donde se imparten más de cuarenta cursos de diplomatura, licenciatura o posgrado en Traducción e Interpretación (Dias, 2001). Dentro de este abanico, la formación de posgrado en interpretación ha supuesto desde un primer momento el vínculo más directo con la realidad profesional, tanto desde su nacimiento en Portugal —por iniciativa de intérpretes en activo y con el apoyo de la Unión Europea en los años ochenta— como con el resurgir de la proliferación de másters especializados en numerosas facultades españolas ante la reconfiguración de los planes de estudio para adaptarlos al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una formación específica que ha servido de puente imprescindible entre la academia y el ejercicio de la profesión y que la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia promovió desde sus inicios.

Dada esta pluralidad de centros y programas de formación, nuestra selección se llevó a cabo de acuerdo con los criterios que enumeramos a continuación.

- ◆ Accesibilidad. Este factor, sin duda determinante en la investigación cualitativa (Morse, 1998), no ha supuesto filtro adicional alguno en la selección de los emplazamientos, puesto que no encontramos obstáculos administrativos ni de otra índole por parte de los coordinadores de los cursos de los tres centros seleccionados que impidiesen la realización de la investigación, sino que, bien al contrario, estos se mostraron receptivos y dispuestos a colaborar en la realización del estudio desde un primer momento.
- ◆ Prestigio y trayectoria. Hemos seleccionado centros que comparten un bagaje de experiencia en la docencia de la interpretación, respaldado por el propio prestigio del centro o de la red a la que pertenecen. Esto se debe a que nos interesa obtener una muestra representativa del fruto de la experiencia y reflexión de años de prácticas de evaluación en la enseñanza y aprendizaje de la interpretación de conferencias a nivel de posgrado.
- ◆ Diversidad geográfica. La investigación está limitada geográficamente a la península ibérica por motivos de proximidad, movilidad y necesidad de delimitación del ámbito de la investigación. Aun así, dentro de ésta, hemos intentado obtener una muestra lo más diversa posible, que refleje la heterogeneidad de los casos e impida su identificación con una especificidad cultural o geográfica determinada dentro del ámbito seleccionado.

La población del estudio está formada por los docentes y alumnos de cada uno de los cursos estudiados, dado que nos interesa tener la opinión de los distintos actores que intervienen en el proceso formativo. A continuación explicamos el número y selección de los participantes que conforman la muestra:

- ◆ Profesorado. La muestra principal está constituida por once docentes (siete mujeres y cuatro hombres, entre los que se incluyen los coordinadores de cada una de las formaciones), seleccionados para garantizar la diversidad de perfiles y combinación lingüística por cada centro académico y cribados en función de su presencia durante la observación de las clases y disponibilidad.
- ◆ Todos ellos son licenciados universitarios (en traducción —e interpretación— o lenguas modernas, salvo dos casos, que cursaron una carrera de otro ámbito) y la inmensa mayoría ha realizado al menos un curso universitario de posgrado en interpretación de conferencias. Prácticamente todos compaginan la docencia con la interpretación de conferencias *free lance* para el mercado local o las instituciones internacionales. En este sentido, cabe des-

tacar que casi el 70% se incorporó a la docencia de la interpretación de conferencias poco después de terminar un máster en interpretación. Tienen una media de siete años de experiencia en la enseñanza de la interpretación de conferencias y sus edades van de los 30 a los 58 años. Sus lenguas de trabajo son español, alemán, portugués, catalán, inglés, gallego, francés e italiano.

- ◆ Además de estos, también hemos obtenido información de otros 14 docentes (formadores, oradores u oyentes) que estuvieron presentes en las clases a las que asistimos y que analizamos en las observaciones de clase (fuentes secundarias).
- ◆ Alumnado. La muestra está formada por 34 alumnos de un total de 38. Si bien intentamos que esta cubriese la totalidad del alumnado, finalmente tuvimos que restringirla a aquellos que participaron en el grupo focal o en los cuestionarios, lo que supone alrededor del 85% del total de alumnos matriculados. A partir de los datos de los cuestionarios, en los que participaron 27 alumnos, podemos describir su perfil a grandes rasgos: todos son licenciados universitarios, la gran mayoría en Traducción e Interpretación (15) o disciplinas relacionadas con la comunicación, la filología y las lenguas modernas (5), si bien una cuarta parte de ellos ha cursado otros estudios (3 de Letras —Derecho, Clásicas o Historia— y 4 de Ciencias —Medicina, Veterinaria e Ingeniería Agrícola). Con respecto a la combinación lingüística, la mayoría de ellos (18) tienen como lengua A uno de los idiomas del país en el que realizan el máster, mientras que el resto es de lengua nativa inglesa (3), alemana (3) o griega (1); solo 3 tienen una lengua B (EN o FR) y dos tienen dos lenguas A (ES y CAT, aunque esta última no se imparte en el máster). La combinación lingüística se completa con ES o EN como lengua C para aquellos alumnos con lengua B, o con dos, tres o cuatro lenguas C (ES, PT, FR, EN, DE, IT, RO) para el resto.

3.2.3.2 Técnicas e instrumentos de recogida

Así, para obtener datos sobre la perspectiva y prácticas de evaluación de alumnos y profesores empleamos dos tipos de fuentes: primarias (aquella información provista directamente por alumnos y profesores sobre sus prácticas y opiniones) y secundarias: la observación de clases realizada por la investigadora, para contrastar y complementar las anteriores. Dentro de las fuentes primarias sobre la visión y prácticas de pro-

fesores y alumnos con respecto a la evaluación utilizamos dos tipos de instrumentos: un instrumento principal (entrevista individual o colectiva) y otro complementario (cuestionario), para garantizar la validez de la información recabada. Así, a continuación reproducimos la jerarquía y variedad de los instrumentos y fuentes utilizadas para la recogida de información, clasificadas por tipo de participante y relevancia en el proceso investigador:

- ◆ Fuentes primarias
 - Participante: profesor
 - Instrumento principal: entrevista individual
 - Instrumento complementario: cuestionario
 - Participante: alumno
 - Instrumento principal: grupo focal
 - Instrumento complementario: cuestionario
- ◆ Fuentes secundarias
 - Participante: investigadora
 - Observación de clases

En este apartado justificaremos por tanto la selección y función de las técnicas e instrumentos por los que optamos en nuestra investigación, que clasificamos como fuentes primarias y secundarias, y dentro de las primeras, principales o complementarios, en función de su relevancia en el análisis de la información. Además, recopilamos documentación interna suministrada por la institución (3.2.3.3) como información de apoyo contextual (que no adjuntamos para garantizar el anonimato de los centros, v. 3.2.10).

En el siguiente cuadro mostramos las técnicas e instrumentos utilizados para recoger datos de cada participante, así como la forma de recogida y procesado de la información empleada en cada caso (las fuentes primarias aparecen sobre fondo gris, mientras que las secundarias aparecen sobre fondo blanco).

PARTICIPANTE	TÉCNICA	INSTRUMENTO	RECOGIDA	PROCESADO DE LOS DATOS
Estudiante	Grupo focal		In situ, mediante grabación en vídeo y audio.	Transcripción completa de la conversación.
	Encuesta	Cuestionario de preguntas abiertas.	Por escrito: in situ o por correo electrónico.	Mecanografiado de las respuestas escritas a mano.
	Observación	Cuaderno de campo	In situ, por escrito, y mediante toma de notas posterior al escuchar la grabación de audio de la clase.	Inventariado de lo ocurrido en las clases y transcripción puntual.
Docente	Encuesta	Entrevista semi-estructurada	In situ, mediante grabación en audio.	Transcripción completa de la conversación.
	Encuesta	Cuestionario de preguntas abiertas.	Por escrito, enviada por correo electrónico.	Ninguno.
	Observación	Cuaderno de campo	In situ, por escrito, y mediante toma de notas posterior al escuchar la grabación de audio de la clase.	Inventariado de lo ocurrido en las clases y transcripción puntual.

Tabla 11 Técnicas e instrumentos de recogida de datos por tipo de participante

A continuación, detallamos las características de cada una de las técnicas e instrumentos utilizados.

3.2.3.2.1 Entrevistas

«In applied linguistics, interview research has increased dramatically in recent years, particularly in qualitative studies that aim to investigate participants' identities, experiences, beliefs, and orientations toward a range of phenomena.»

Talmy (2010)

Si bien el gran aumento de la investigación con entrevistas no ha supuesto una teorización sobre la entrevista cualitativa como método de investigación en el ámbito de la lingüística aplicada, las ciencias sociales sí lo han hecho de forma abundante y diversa (Talmy, 2011). De la lectura de dichas fuentes extrajimos principios y dilemas metodológicos cruciales para el diseño y uso de este instrumento que han condicionado nuestra investigación. Por ello, antes de detallar las características del instrumento que empleamos, nos detendremos en la exposición y debate sobre estos.

El primer punto ineludible es la construcción compartida del discurso y la consideración de las entrevistas como eventos de interacción co-construida en los que la identidad y posicionamiento de sus participantes repercuten significativamente en el análisis (Richards, 2009). Este punto de partida entronca con la concepción teórica constructivista (Alvesson, 2003), según la cual la información obtenida mediante la entrevista solo nos puede dar acceso a un determinado universo cultural y a su contenido de asunciones morales (Silverman, 1993) —y no al «pensamiento verdadero» de cada uno de los participantes.

Este será nuestro punto de partida, lo que no excluye que existan otras perspectivas (neopositivista, romántica etc.) que sí aspiran a averiguar la «verdad u opinión real» del entrevistado con respecto al objeto de investigación —bien mediante una postura neutral que evite cualquier tipo de empatía (neopositivista) o bien mediante el intento de establecer una relación de confianza genuina entre los participantes, con el fin de crear así las condiciones propicias para su confesión sincera (romántica), partiendo de que la voz «does, or at least can, given the right circumstance, express one's true self; and that the researcher or interviewer plays a central role in creating the liberatory conditions for this voice to be heard, by establishing trust, asking the right questions, and not interrupting» (Talmy, 2010). De hecho, esta ha sido siempre considerada la gran ventaja de la investigación cualitativa y de la entrevista en particular: la posibilidad de dar voz a los participantes frente a la utilización de resúmenes, tablas o estadísticas (Rivero, 2003). Con todo, esta (re)presentación genuina de «la voz» (momentánea) de cada uno de los participantes solo podría considerarse representativa de autoría desde

un estudio de carácter biográfico (Rivero, 2003) —cuyo alcance y metodología (narrativa, entrevista en profundidad, etnografía biográfica etc.) excedería las posibilidades y características de nuestra investigación.

Por consiguiente, nuestro estudio se enmarca en una óptica constructivista que se hace eco de las contribuciones de dos grandes teóricos del discurso en el siglo XX: Bajtín y Bourdieu. Al primero debemos las premisas epistemológicas de nuestro enfoque y al segundo, la descripción de los factores y relaciones que condicionan el objeto de estudio.

Desde el punto de vista epistemológico, cuando utilizamos las entrevistas como metodología de investigación asumimos:

- 1) La imposibilidad de revelar y representar la univocidad.
- 2) Una concepción dialógica del discurso.
- 3) La constatación de la existencia de una polifonía de voces en todo enunciado.

Es decir, ese sentido de direccionalidad enunciado por Bajtín es lo que dota de significación a las palabras, pues es en su intencionalidad, en su relacionalidad, que se reconoce todo un contexto situacional, así como las múltiples voces que pueblan una voz (Rivero, 2003).

El objeto de conocimiento de nuestra investigación es pues la multiplicidad de voces que constituyen el universo cultural de la docencia de la interpretación de conferencias a nivel de posgrado en lo que respecta a la evaluación en el aula. Esto es, acercarnos a bosquejar el *habitus* (Bourdieu, 1980) que condiciona y se (re)construye en la práctica del ejercicio de la docencia de la interpretación y la identidad asociada a esta (cf. Blommaert 2006):

Individuals and groups operating within such fields are endowed with a particular habitus or set of durable dispositions to act in particular ways. These dispositions are linked to social agents' particular histories, including their position vis-à-vis the structure of a particular field. Importantly, the formation of the habitus is understood not as an abstracted form of consciousness but as “constituted in practice and always oriented to practical functions” (Inghilleri, 2003, p. 245).

Para ello, en lo que a las entrevistas se refiere, procuramos crear un clima que diese pie a la exposición de ideas heterodoxas, con el fin de que ese universo reflejase, en la medida de lo posible, toda la heterogeneidad que pudiese albergar y con el propósito de contrarrestar el sesgo que las expectativas canónicas sobre lo ortodoxo como status y canon pudiesen producir.

Dado el tiempo y participantes de la entrevista nos pareció adecuado seguir los principios recogidos por Heyl (2001) sobre su puesta en práctica, por dos motivos: (1) recogen los puntos básicos de consenso sobre la realización de entrevistas desde la perspectiva cualitativa de más trayectoria en la reflexión epistemológica sobre las entrevistas (la entrevista etnográfica) y (2) se corresponden con nuestra percepción sobre cómo las realizamos. A partir de ellos, describimos el modo de realización y objetivos de las entrevistas con los docentes:

- 1) Intentamos ser conscientes en todo momento de la influencia de cada una de nuestras intervenciones, formas de expresarnos y actitudes corporales en el transcurso de las entrevistas.
- 2) Intentamos ser muy conscientes de nuestras propias concepciones y experiencia (dada nuestra condición de docentes de interpretación, intérpretes profesionales y exalumnas de un curso de posgrado de características similares a las de nuestro estudio), a medida que los distintos temas iban surgiendo en las entrevistas, de tal modo que pudiésemos evitar, en la medida de lo posible, la interferencia en su desarrollo y ayudar a la comunicación libre de concepciones que pudieran ser diametralmente opuestas a las nuestras o a nuestras expectativas sobre la persona entrevistada.
- 3) Adoptamos una actitud de escucha atenta y apertura total en las preguntas principales y de refuerzo asertivo en las respuestas —cuando notábamos esa necesidad en la persona entrevistada—, salvo cuando la intención de esta no nos quedaba clara y nos parecía que convenía hacer una pregunta más directa para esclarecerla.

Incluimos en los anteriores puntos el dilema sobre la pertinencia de mostrarse asertivos ante las respuestas de los participantes, algo que no era nuestra intención hacer en un primer momento (tal y como recomienda Seidman, 2006), pero que acabamos realizando al notar hasta qué punto añadía ruido a la comunicación la ausencia de asentimiento gestual y corporal o verbal mientras escuchábamos al entrevistado. Este hecho ilustra la imposibilidad de aislar la entrevista cualitativa como instrumento de investigación de su carácter interaccional y práctica social (Talmy, 2011) y pone de manifiesto cómo el compromiso con un comportamiento '*neutralistic*' no tiene por qué implicar la asunción de neutralidad en la conversación (Rapley, 2004, p. 21), un elemento central e ineludible en la realización de entrevistas cualitativas (Silverman, 2006).

Dentro de las posibilidades que ofrece la entrevista en función del margen que brinda en la organización y redacción de las preguntas, nos decidimos por una entrevista

semi-estructurada y de preguntas abiertas, es decir, diseñamos un guion que seguimos en todas ellas, pero con la libertad de reformular las preguntas del modo que resultase más natural y facilitase mejor la respuesta por parte del entrevistado, en función del desarrollo de la entrevista y su recepción.

Para su diseño redactamos una serie de preguntas sobre la evaluación en el aula de interpretación, con la intención de que surgiesen en ellas las concepciones propias de cada docente sobre qué y cómo evalúan en el aula, la relevancia de la evaluación para el aprendizaje y las posibilidades que ésta ofrece: desde cómo se sienten evaluando hasta cómo fomentan la asimilación de sus comentarios, pasando por el uso de autoevaluación, los criterios más y menos importantes y la recepción de los comentarios por parte de los alumnos etc. (v. anexo I).

El guion va precedido de una introducción en la que se explica el motivo de la entrevista, la política de confidencialidad y se presenta la investigación. A continuación, se piden una serie de datos personales (nombre y apellidos, edad, estudios, experiencia docente, experiencia profesional como intérprete y combinación lingüística). Estas dos partes introductorias cumplen la función de presentación y situación mutua de las dos personas que participan en la entrevista (investigadora y entrevistado/a) y sirven para facilitar la comunicación y romper el hielo al tiempo que nos informan sobre su pertinencia.

Las entrevistas se realizaron, como norma general, en los despachos de los profesores o en el aula de clase, en función de la preferencia y disponibilidad de estos y duraron una media de 40 minutos, siendo la más breve de 24 minutos y la más larga de 58 min y alcanzando un total de 353 minutos de entrevistas individuales con los docentes. Con respecto al idioma, si bien llevábamos previamente la idea de que se desarrollasen en castellano o portugués, lenguas a las que habíamos traducido todos los instrumentos, finalmente apreciamos que algunos docentes se podrían sentir más cómodos respondiendo en su lengua materna, por lo que les dimos total libertad para que se expresasen en aquella que prefiriesen. Esto tuvo como consecuencia la realización de dos entrevistas en dos idiomas no contemplados en un principio: gallego, inglés o francés.

3.2.3.2.2 Grupos focales

Los grupos focales, de discusión o entrevistas colectivas, cada vez más populares, siguen técnicas similares a las de las entrevistas individuales y se usan a menudo para triangular información obtenida mediante otros métodos dentro de la misma investigación (Hale & Napier, 2013, pp. 104-112). Las ventajas frente a las entrevistas individuales se derivan de la posibilidad de interacción entre los participantes (sinergia,

«efecto bola de nieve», estimulación, seguridad y espontaneidad) y de las características de la investigación (serendipia, especialización, mayor supervisión, estructura y rapidez), tal y como recogen Hale y Napier (2013, p. 105), de Hess (1968) y Fern (1983). Además, Krueger (1988, pp. 49-50) recoge las siguientes ventajas específicas:

- 1) Es un procedimiento de investigación con una clara vocación social.
 - ◆ Las personas son criaturas sociales que interactúan entre sí. Están influidos por los comentarios de otros y toman decisiones tras escuchar las advertencias y consejos de otras personas que les rodean. Los grupos de discusión sitúan a las personas en situaciones naturales, de la vida real.
 - ◆ Las entrevistas con una persona cada vez no pueden captar la naturaleza dinámica de la interacción en el grupo. Las inhibiciones a menudo se relajan en situaciones grupales y el clima de mayor naturalidad induce en un aumento de la espontaneidad de los participantes.
- 2) Su carácter abierto le permite al moderador desviarse del guion y explorar desviaciones inesperadas del discurso grupal, algo no posible en contextos más estructurados, como el de las encuestas por correo.
- 3) Su alta validez subjetiva.
 - ◆ La técnica es fácilmente comprendida y los resultados les parecen plausibles a los usuarios de la información.
 - ◆ No se presentan en complicadas listas de estadísticas, sino en terminología llana, salpicada por citas textuales de los propios participantes en el grupo.
- 4) Su coste relativamente reducido.
- 5) La rápida disponibilidad de los resultados.
- 6) La posibilidad de incrementar el tamaño de la muestra sin que aumente dramáticamente el tiempo consumido en el estudio.

En concreto, cuando hablamos de entrevista colectiva semiestructurada, destacan también como factores a nuestro favor la existencia de un guion que se aplica con flexibilidad, la facilidad para que los entrevistados se manifiesten de forma auténtica y su especial valor en la valoración del desarrollo de una idea común o un abanico de ideas sobre un tema en particular (Arumí, 2006, p. 225).

No obstante lo anterior, conviene tener en cuenta algunas limitaciones que afectan a la calidad de los resultados: el menor control con respecto a las entrevistas individuales

por parte del investigador, la dificultad de análisis de los datos, la necesaria formación de los moderadores, la complejidad y problemática en caso de darse diferencias intergrupos, la dificultad para reunir al grupo y la necesidad de que la discusión tenga lugar en un entorno facilitador (Krueger, 1988, p. 52). En lo que se refiere a la formación del moderador —o investigadora, en nuestro caso—, debe aunar experiencia, empatía, escucha activa, conocimiento del tema y sentido común —no imponerse al grupo, respetar su cultura (en el vestir, las formas) o relacionarse con calidez (por ejemplo, mediante el sentido del humor)— (Ortí, 1986; citado en Giné, 2004, p. 360). En nuestro caso, seguimos las tres pautas enumeradas en los puntos 1, 2 y 3 del apartado anterior (3.2.3.2.1) sobre la actitud mental y corporal para ayudar —del mejor modo y con la menor intromisión posibles— al desarrollo natural y no condicionado del grupo de discusión.

Según Robson (2011), el tamaño del grupo debe ser de 6-10 o 8-12 (Hale & Napier, 2013, p. 105). En nuestro caso accedimos a un total de 22 alumnos (6 del centro 1, 9 del centro 2 y 7 del centro 3) que participaron en sendos grupos focales con el mismo propósito que las entrevistas dirigidas a los docentes. La investigadora les preguntó por tanto sobre la utilidad de la evaluación, formas y experiencias relevantes de evaluación y su predisposición con respecto a ésta. El guion (v. Anexo III) del grupo de discusión consistió en una serie de preguntas abiertas, de tal forma que las cuestiones citadas anteriormente sirviesen de hilo conductor a partir de las cuales los alumnos pudiesen hablar libremente e interactuar entre ellos y con la investigadora. Los grupos focales duraron 40, 30 y 40 minutos respectivamente y se realizaron en un aula de cada uno de los centros.

3.2.3.2.3 Cuestionarios

La diferencia entre la entrevista y el cuestionario —ambas, técnicas de encuesta individual que operan a través de la formulación de preguntas por parte del investigador y de la emisión de respuestas por parte de los participantes en la investigación y se utilizan a menudo para obtener información relacionada con aspectos profesionales, personales o sociales de los participantes (Martínez, 2007)— radica en las numerosas condiciones distintas de la situación en la que se formulan los enunciados de una y otro, que recogemos en el siguiente cuadro de elaboración propia.

Entrevista	Grupo focal	Cuestionario
Presencia de la entrevistadora	Presencia de la investigadora y de los pares	Libertad de elección del lugar y momento
Oral	Oral	Escrito
Tiempo restringido	Tiempo restringido	Tiempo adaptable
Discurso más o menos espontáneo	Discurso más o menos espontáneo	Discurso meditado
Influencia de la investigadora	Influencia de la investigadora y de los pares	Deseabilidad social

Tabla 12 Rasgos distintivos de las técnicas de encuesta (elaboración propia a partir de Martínez, 2007)

Son precisamente estas diferencias las que justifican la pertinencia de su utilización para completar la información recabada mediante los dos instrumentos principales anteriores (entrevistas y grupos focales) sobre cada uno de los participantes, siguiendo el procedimiento de triangulación metodológica (ver 3.2.8).

Los cuestionarios suelen tener los siguientes elementos: información sobre los participantes, preguntas, sección abierta a comentarios y agradecimiento (Hale & Napier, 2013, p. 55). En nuestro caso, el propósito de los cuestionarios, dirigidos tanto a alumnos como profesores, fue el de obtener información sobre las mismas cuestiones expuestas en las entrevistas y grupos focales y así poder enriquecerlas desde nuevos ángulos. Por ello, optamos por preguntas abiertas que posibilitasen a los participantes la expresión de sus opiniones por escrito, un medio que propicia un tipo de respuesta más meditada e introspectiva y en la que es posible que algunas personas se pudiesen sentir más cómodas para expresar su opinión libremente, si bien este carácter meditado e introspectivo puede aumentar el riesgo de «deseabilidad social» o falta de sinceridad en las respuestas (Martínez, 2007), elemento crucial en la investigación cualitativa (v. 3.2.3.2.1). Conscientes de ello, en aras de garantizar la transparencia y validez de la investigación, decidimos presentar el análisis de la información obtenida mediante cada uno de los instrumentos por separado, para facilitar así el seguimiento del proceso de análisis e inferencia y la detección de discrepancias, contrastes y contradicciones en las voces que asoman en unos y otros instrumentos.

Las preguntas, una vez más, versaron sobre el cómo y el qué se evalúa, distribuidas en dos partes claramente diferenciadas, tras una breve introducción igual a la de las entrevistas (v. apartado 3.2.3.2.1). Estos cuestionarios fueron completados tanto por profesores como por alumnos, si bien las perspectivas de las preguntas difirieron en función del participante (v. anexos II y IV). Con respecto a los cuestionarios dirigidos al alumnado, estos fueron contestados en un aula de clase, tanto en el caso del centro

1 como del centro 3. En el centro 2, sin embargo, por cuestiones de horario, los alumnos no dispusieron de tanto tiempo y decidieron responder por correo electrónico, lo cual implicó que finalmente fuera un número muy reducido de ellos (cinco) los que se tomaran la molestia de completarlos. Algo similar sucedió con los profesores, a los cuales se les pidió que respondiesen por vía electrónica, lo cual supuso que finalmente contestaran seis de los diez profesores entrevistados. A continuación presentamos el número de participantes por cada tipo de instrumento de las fuentes primarias.

Instrumento	Participantes	
	Docentes	Estudiantes
Entrevista o grupo focal	10	33
Cuestionario	7	27

Tabla 13 Número de participantes por tipo de instrumento (fuentes primarias)

En los puntos dedicados al análisis de los cuestionarios de profesores y alumnos (3.2.7.2 y 3.2.7.4 respectivamente) explicamos cómo los cuestionarios fueron los únicos instrumentos en los que la formulación de determinadas preguntas (poco numerosas, pero de información relevante para la investigación —datos personales o enumeración de criterios que se emplean al evaluar—) propició una respuesta más fácilmente analizable mediante métodos cuantitativos, por lo que así procedimos a hacerlo en esos casos particulares.

3.2.3.2.4 Observación de clases

No faith can be more misleading than an unquestioned personal conviction that the apparent testimony of one's eyes must provide a purely objective account, scarcely requiring any validation beyond the claim itself. Utterly unbiased observation must rank as a primary myth and shibboleth of science, for we can only see what fits into our mental space, and all description includes interpretation as well as sensory reporting.

(Gould, 1998, p. 72; citado en Angrosino & Mays de Pérez, 2000, p. 696).

Aun siendo conscientes de la necesidad de no otorgar rango de “verdad” a aquello que observamos o creemos ver, tal y como se enuncia en la cita anterior, nos ha parecido

adecuado emplear la observación de clases para describir y comprender las concepciones y prácticas de evaluación para el aprendizaje en los centros estudiados. En este capítulo explicaremos el por qué y el papel de la observación en el diseño y desarrollo de nuestra investigación.

Tal y como recoge Silverman (2000), la fortaleza de la investigación cualitativa radica en su adecuación para abordar la práctica real in situ: «looking at how social interactions are routinely enacted» (Silverman, 2000), aun a pesar de sus limitaciones. La observación es, de hecho, por definición, el modo de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos, sujetos o situaciones de interés para describirlos, explicarlos o comprenderlos; hoy en día, además, la tradicional ruptura entre observación en la vida cotidiana y científica ha sido cuestionada y las corrientes metodológicas actuales tienden a destacar que las competencias observacionales desarrolladas en la vida social, junto con un esfuerzo reflexivo y crítico en torno de sus características, su significado e implicaciones, constituyen un fundamento de notable importancia para comprender el significado de la observación científica y para llevarla a cabo de manera apropiada (Piovani, 2007, pp. 191-192).

Dentro de la observación, se distingue entre directa e indirecta: la primera es aquella en la que el investigador se pone en contacto directo con el fenómeno de interés y la segunda, aquella en la que adquiere un conocimiento del objeto de estudio a través de observaciones previas realizadas por otras personas (Piovani, 2007, p. 193). Nuestra investigación se centra en la evaluación para el aprendizaje y, más concretamente, en las concepciones y prácticas sobre esta que se dan en los cursos de posgrado en los que se enmarca nuestro análisis. Por ello, cuando hablamos de prácticas de evaluación, la observación de clases se catalogaría como observación directa y no mediada ni controlada, puesto que presenciamos y analizamos el fenómeno in situ y lo hacemos en su ambiente natural —de ahí que se pueda denominar también naturalista o de campo, dado que se lleva a cabo en el lugar “natural” en el que se produce la actividad de interacción estudiada (evaluación formativa o para el aprendizaje): el aula (Angrosino & Mays de Pérez, 2000, p. 673).

Nuestra observación además es participante, esto es, se caracteriza por la presencia física de la investigadora en el terreno: alguien que se une temporalmente a un grupo con fines científicos y no oculta su función investigadora (Piovani, 2007, p. 197). Aun así, dentro de esta, la observación es participante en un sentido débil (Osorio, 1999), ya que nos situamos en el modo pasivo de observación, que implica mirar (en cuanto registro visual que permite describir lugares, ceremonias y personas) y escuchar; así como en el modo pasivo de participación, que conlleva estar (que implica solo la presencia física del investigador en el terreno) (Piovani, 2007, p. 195); si bien este carácter débil no implica una intromisión nula y siempre existe un riesgo de «reactividad» por

parte de los actores —que modifiquen sus comportamientos habituales al saberse observados (Piovani, 2007, p. 199; Gile, 2011, p. 53)—, que se diluye mediante el tiempo, la empatía o el grado de (in)visibilidad del investigador.

Por ello, tal y como ocurría en el caso de las entrevistas y como retomaremos en el análisis, cobran especial importancia las características personales del observador y el lugar desde el que se sitúa para realizar la observación, que intentamos realizar siguiendo las mismas premisas que explicamos para la entrevista y cuestionarios (v. 3.2.3.2.1). Además, en coherencia con lo anterior, la membresía del investigador con respecto al grupo es otro factor importante y que ha sido objeto de debates; estos van desde la tradición canónica de las ciencias sociales que considera al observador como un “extraño que está dentro” y que debe abandonar la investigación una vez se familiarice tanto con ella que se le considere nativo, hasta el cuestionamiento de Winch (1964) sobre la viabilidad de la interpretación de una cultura extraña sin que medien procesos de resocialización en el juego de lenguaje que esta cultura implica (Piovani, 2007, p. 196). En nuestro caso, nuestra condición de exalumna de un máster de interpretación de conferencias e investigadora nos proporciona la doble condición de miembro y extraño abogada por Piovani (2007, p. 196), ideal, a nuestro juicio, para llevar a cabo la observación participante tal y como se entiende en la actualidad: implicando la comprensión de una situación (Bernard, 1994) a través de un acceso privilegiado a los significados que los actores construyen (y le asignan) a su mundo (Platt, 1983; citado en Piovani, 2007, p. 197).

Y es que a pesar de que este tipo de investigación ha sido a menudo motivo de críticas por su falta de “objetividad”, desde la disolución del consenso ortodoxo de las ciencias sociales (Giddens, 1960) —ilustrado con elocuencia por la cita de Gould que abre este apartado—, se ha puesto en entredicho la pertinencia o posibilidad de alcanzar una objetividad en la observación como fin en sí mismo (Angrosino & Mays de Pérez, 2000, p. 674). Así, gracias a la resignificación de tradiciones epistemológicas surgidas desde la lógica canónica de recopilación de “datos objetivos” se han elaborado alternativas de investigación sociológica centradas en el acceso interpretativo al mundo de la vida social (Piovani, 2007, p. 198) y entre ellos la observación participante sobresale a menudo por su utilidad para realizar estudios exploratorios y descriptivos, además de para la construcción de teorías formales y sustantivas (Glaser & Strauss, 1967) y como complemento de otras formas de investigación (Piovani, 2007, p. 199).

En nuestro caso concreto, cabe destacar una de las principales ventajas señaladas por Valles (1997): que en cuanto modo directo de investigación, permite acceder a las situaciones investigadas en toda su complejidad y en el momento en que los acontecimientos suceden, sin artificios ni simplificaciones (Piovani, 2007). Por ello nos parece idónea para estudiar las prácticas de evaluación en el aula.

Las observaciones se realizaron en varias fases que se corresponden en gran medida con la concepción tradicional del trabajo de campo: captación inmediata de lo real, recolección de datos y posterior análisis en gabinete (Guber, 1991; citada en Piovani, 2007, pp. 201-202). A este desarrollo se añadieron análisis posteriores focalizados de las transcripciones, en forma de análisis del discurso (v. 3.2.7 y 3.2.8). A continuación relatamos el proceso de realización de las observaciones —para más información sobre el trabajo de campo y secuenciación del análisis consúltense los apartados 3.2.4 y 3.2.8, respectivamente.

La observación de campo consistió en la asistencia durante nueve días a las clases presenciales de los tres cursos estudiados. Para ello nos desplazamos a las tres localidades en las que se encuentran los centros en los que desarrollamos nuestro estudio entre los meses de abril y mayo de 2011 (4-8 abril, 26-29 abril y 8-12 mayo) y asistimos a más de 30 horas de clase. La selección del momento en que visitamos cada centro se realizó en función del calendario de cada uno de los cursos, de tal forma que interfiriésemos lo menos posible en el desarrollo normal de las clases y no coincidiese con una época de visitas especiales ni de exámenes finales.

Presenciamos y grabamos en vídeo o audio más de 30 horas de clase entre los tres centros de formación como observadores, intentando interferir lo menos posible en las clases. Durante estas horas tomamos notas relevantes sobre la evaluación en un cuaderno, sin que ni los alumnos ni los docentes conocieran el objeto ni objetivo de nuestro estudio.

La utilización de dos fuentes distintas de grabación (audio y vídeo) nos permitió duplicar la recogida en algunas sesiones de clase. Así, cuando los alumnos recibían el *feedback* desde las cabinas, podíamos utilizar una fuente para grabar lo que pasaba en el aula de clase (cámara de vídeo) y otra (grabadora de audio) para intentar recoger sus reacciones y comentarios, mediante la selección del número de cabina del alumno en cuestión, ya fuera a través de los auriculares o desde otra cabina, dependiendo del centro y del aula. Así mismo, cuando los docentes se dividían en grupos para dar el *feedback* a los estudiantes por separado, podíamos dejar una fuente grabando lo que uno de ellos decía en la propia aula de clase (cámara de vídeo) y llevar otra fuente al lugar en el que el otro docente decidiese dar el *feedback* al otro alumno o grupo de alumnos (normalmente fuera de la clase, en otra aula o en una cabina). Cuando no había divisiones de grupos en una misma sesión de clase, aprovechábamos la duplicidad de fuentes de recogida para situar una de ellas más cerca del profesor (grabadora de audio) y otra más cerca de los alumnos (cámara de vídeo). Todo esto, claro está, dentro de las posibilidades del aula en cuestión e intentando llamar la atención lo menos posible sobre nuestra presencia.

Con respecto a la situación de la cámara de vídeo, la instalamos siempre junto a nosotros, apoyada sobre la mesa que tuviésemos más cerca. En uno de los centros, debido a las dimensiones del aula, pudimos sentarnos en una esquina, en las sillas de los alumnos, como si fuésemos uno más, pero en un lugar bastante apartado del resto. Esto nos permitió captar con ella el máximo número de alumnos posible sin apenas tener que moverla. En otro de los centros seguimos el mismo procedimiento, aunque integrados en el aula como un alumno más, debido a las dimensiones más pequeñas de esta; en este centro, durante la simultánea, pedimos a algún docente que llevase consigo la grabadora de audio para grabar sus comentarios a los alumnos y nosotros nos quedamos atendiendo al *feedback* de los formadores que permanecían en el aula. Por último, en otro de los centros, el tamaño del aula nos obligó a apoyar por norma general la cámara de vídeo en la mesa de los docentes y grabar en audio las intervenciones de los alumnos desde las cabinas a través de los auriculares.

Las grabaciones de vídeo se realizaron en formato MOV con una cámara digital y las de audio con una grabadora digital en formato mp3.

3.2.3.3 Documentación interna

Como apoyo para elaborar la introducción contextual al estudio, recogimos todos los documentos disponibles sobre los cursos y extrajimos todas las referencias a la evaluación que apareciesen en ellos, para conocer el contexto académico e institucional sobre la forma en que esta se debe desarrollar en el aula. Para ello establecimos correspondencia formal con los directores de los másters, a los que solicitamos la documentación que nos pudiesen suministrar y estudiamos aquella recogida en la página web. Esta correspondencia se concretó en la respuesta a unas preguntas dirigidas a los coordinadores del máster, de las que tenemos respuesta en dos de los tres centros, que no adjuntamos para garantizar la confidencialidad.

Nombre	Centro	Contenido	Procedencia
Documento 1	1	Competencias y contenido del currículo	Coordinador
Documento 2	1	Competencias y contenido del currículo	Coordinador
Documento 3	1	Competencias y contenido del currículo	Coordinador
Documento 4	1	Distribución de clases semestral	Coordinador
Documento 5	2	Distribución de clases semanal	Coordinador
Documento 6	2	Cuestionario cubierto por el coordinador (respuestas breves)	Investigadora
Documento 7	3	Cuestionario cubierto por el coordinador (respuestas extensas)	Investigadora

Documento 8	3	Calendario anual de clases	Coordinador
Documento 9	3	Directrices de evaluación de los exámenes finales	Coordinador
Documento 10	3	Encuesta de evaluación de la docencia	Coordinador
Documento 11	3	Hoja de evaluación de los exámenes finales	Coordinador
Documento 12	3	Informe sobre las características del curso	Coordinador
Documento 13	3	Distribución de clases semanal	Coordinador
Documento 14	3	Lista de alumnos	Coordinador

Tabla 14 Documentos recibidos de los coordinadores

3.2.3.4 Métodos de grabación

Para la recogida de las entrevistas, grupos focales y la observación de las clases contamos con métodos de grabación de audio y vídeo, que detallamos a continuación.

Por un lado, las entrevistas individuales con los docentes fueron grabadas en audio, con el fin de fomentar un clima propicio y relajado para opinar libremente, y los grupos focales fueron grabados en audio y vídeo, para tener dos fuentes de recogida, dada la dificultad de la transcripción de una grabación colectiva, y para poder percibir también los silencios, asentimientos o discrepancias gestuales de aquellos sujetos que no están hablando en cada momento, por si fuesen relevantes.

Por otro, tal y como explicamos en el apartado 3.2.3.4, las clases fueron grabadas en audio o vídeo, por una sola fuente o ambas, en función de si la sesión de clase era dividida en dos para proporcionar el *feedback*.

3.2.4 Trabajo de campo

La introducción de los instrumentos se programó de tal manera que los participantes dispusiesen de la menor información posible sobre el tema de la investigación, con el fin de evitar que su conducta se viese condicionada por esta. Así, realizamos las entrevistas a los docentes una vez finalizada la grabación de sus clases y los grupos focales tuvieron lugar al final de la estancia en cada centro. Solo los coordinadores del máster eran conocedores a priori del objeto de investigación.

El trabajo de recogida de datos implicó distintas labores, más allá de la propia recogida in situ, y se desarrolló en las siguientes fases, que detallamos a continuación:

- 1) Noviembre 2010-diciembre 2010. Preparación teórica y metodológica: estudio de las metodologías de investigación etnográfico-cualitativa en educación y se-

lección de los procedimientos y técnicas de recogida de la información. En esta etapa profundizamos en la lectura de la bibliografía relevante sobre metodologías de investigación etnográfico-cualitativas en educación. Nos dimos cuenta de la importancia de triangular métodos y participantes y de la conveniencia de utilizar un método cualitativo que nos permitiese descubrir la realidad de las prácticas y percepciones sin categorías preestablecidas. Con estas ideas en mente, seleccionamos aquellos procedimientos y técnicas de recogida de datos que garantizaran la validez y fiabilidad de nuestro estudio.

- 2) Diciembre 2010-enero 2011. Diseño de los instrumentos y procedimientos de recogida de datos; programación temporal de su utilización. Diseñamos los instrumentos y los revisamos para que cumpliesen su función con cada uno de los tipos de participantes. Esto implicó la redacción de un borrador general con preguntas para las entrevistas y los cuestionarios y su adaptación y distribución en función del tipo de participante e instrumento, una revisión final del guion de las entrevistas semi-estructuradas, del guion del grupo focal y de los cuestionarios —dirigidos a los docentes y los dirigidos a los profesores— y la redacción definitiva de la versión de los instrumentos que emplearíamos en la investigación.
- 3) Noviembre 2010-diciembre 2010. Prospección sobre las instituciones académicas en las que se imparten los cursos de posgrado en la península ibérica. Selección de los 3 centros en base a los criterios mencionados (3.2.3.1). Esto implicó la visita a las páginas web y la obtención de información sobre los cursos en cuestión.
- 4) Diciembre 2010-febrero 2011. Contacto con los coordinadores de los cursos de posgrado y programación de las visitas. Nos dirigimos por correo electrónico a los coordinadores de los tres cursos de posgrado para explicarles el propósito de nuestra investigación y pedirles su consentimiento para realizarla. Una vez conocida su disposición a colaborar, nos pusimos de acuerdo en las mejores fechas para la realización de las visitas a los centros.
- 5) Enero 2011-marzo 2011. Preparación de la introducción de los instrumentos; redacción del protocolo de confidencialidad, traducción de los guiones y cuestionarios al portugués. Continuamos con la lectura de bibliografía relevante sobre las técnicas de observación de campo, la realización de los cuestionarios, las entrevistas semi-estructuradas y los grupos focales, por un lado. Por otro, redactamos el protocolo de consentimiento y confidencialidad tanto en castellano como en portugués y tradujimos al portugués todos los instrumentos, que fueron revisados por una filóloga portuguesa.

6) Abril y mayo de 2011. Estancia en los centros para la recogida de datos mediante entrevistas, cuestionarios, grupos focales y observación en el aula. Nos desplazamos a cada uno de los centros para realizar la recogida de datos. A continuación detallamos los pormenores de cada una de las recogidas.

a. Centro 1. 4-8 de abril de 2011.

Antes de nuestra visita al centro 1, nos pusimos en contacto con el coordinador para programar la investigación. Este nos sugirió que nos dirigiésemos directamente a los docentes por correo electrónico por lo que les solicitamos formalmente su colaboración, por un lado, en la asistencia y grabación de sus clases y, por el otro, en la realización de las entrevistas personales con cada uno de ellos. Posteriormente acordamos un calendario aproximado de realización de entrevistas, que concretamos durante nuestra estancia con un doble objetivo: adaptarnos a los momentos que mejor facilitasen la participación de los entrevistados y realizar las entrevistas una vez terminada la observación de las clases, para no influir en la conducta de los participantes al asegurarnos así de que no conociesen previamente el tema de la investigación. Asistimos a las clases, que grabamos en vídeo y audio, y realizamos las entrevistas, que grabamos en audio, una vez terminada la observación de la clase en la que participaba cada uno de los docentes. Con respecto a los cuestionarios de los alumnos, estos los cubrieron al finalizar la última clase que observamos de ellos, en la misma aula de clase, y el grupo focal se realizó al día siguiente en una sala del centro. Con respecto a los cuestionarios dirigidos a los profesores, se los enviamos por correo electrónico e insistimos posteriormente para que los cubriesen. En todos los casos firmaron el protocolo de consentimiento y confidencialidad.

b. Centro 2. 26-29 abril de 2011.

En este caso el coordinador gestionó previamente el consentimiento del profesorado y alumnado para participar en la investigación, por lo que no nos pusimos directamente en contacto con ellos por correo electrónico. Sí les entregamos el protocolo de consentimiento y confidencialidad igual que en el centro anterior. La recogida se realizó siguiendo los mismos principios que la del primer centro, con la salvedad de que durante las últimas clases a las que asistimos los alumnos sí conocían el objeto de nuestra investigación puesto que solo disponíamos de la hora previa a las últimas clases para realizar el grupo focal. Aun así, decidimos grabar igualmente esas clases por si hubiese algún dato relevante

para nuestra investigación, siendo conscientes del posible sesgo que el conocimiento del tema pudiese ocasionar en ellos. Con respecto a los cuestionarios, tanto los de los alumnos como los de los profesores se enviaron por correo electrónico, dado el poco tiempo disponible para cubrirlos antes o después de la última clase, si bien a un alumno le dio tiempo y prefirió cubrirlo a mano y entregarlo en el momento. Tanto en el caso de los profesores como en el de los alumnos, insistimos para que los cubriesen y devolviesen por correo electrónico.

c. Centro 3. 8-12 mayo.

Al igual que el centro 2, el coordinador informó previamente al profesorado de nuestra presencia y solo hubo una docente que prefirió que no asistiésemos ni grabásemos sus clases. El resto de profesorado y alumnado presente durante las clases no puso objeciones para colaborar en la investigación, al igual que en los centros anteriores. Les entregamos el protocolo de consentimiento y confidencialidad y realizamos las entrevistas y grupos focales según los principios explicados anteriormente. Los alumnos cubrieron los cuestionarios en un aula de clase a una hora que acordamos con ellos, una vez finalizada la observación de campo, y a continuación realizamos el grupo focal. Los cuestionarios para los profesores se enviaron por correo electrónico e insistimos posteriormente para que los cubriesen.

- 7) Junio-julio 2011. Inventariado de los instrumentos utilizados. Una vez realizada la recogida de datos, el primer paso fue crear una hoja de cálculo en la que incluimos todos los datos recopilados, ordenados por centro, participantes (nombre real y código), fecha de recogida, instrumento, hora, archivo de grabación en vídeo y en audio y observaciones.
- 8) Junio-julio 2011. Mecanografiado de las notas tomadas durante la observación. Para ello revisamos y pasamos a limpio las notas tomadas durante las clases en un documento similar al utilizado en el inventariado de los instrumentos, al que añadimos las notas en el espacio correspondiente a la clase, docente, centro, fecha, hora, archivo de vídeo y audio y minutaje al que hacen referencia.
- 9) Junio 2011-marzo 2012. Solicitud de cuestionarios y de información pendiente sobre los centros.
- 10) Marzo 2012-abril 2014. Transcripción de las entrevistas, grupos focales y mecanografiado de los cuestionarios cubiertos a mano por los alumnos (v. 3.2.8).

3.2.5 Transcripción y tratamiento previo al análisis

Con respecto a las grabaciones de las entrevistas y grupos focales, estas fueron transcritas de forma literal intentando reflejar fielmente la intención y matices del discurso patentes en la voz y otros elementos paratextuales propios de la lengua oral (dudas, sonrisas, asentimientos...), pero sin introducir códigos específicos ni impresiones personales. Tal y como justifica Vargas-Urpi (2012, p. 182), la transcripción palabra por palabra es el método más adecuado para «cenyir-nos al màxim a la manera d'expressar-se dels informants per tal d'evitar una presentació esbiaixada de les respostes aportades». Esta es la razón por la que realizamos una transcripción literal, manteniendo la gramática y la sintaxis de las intervenciones originales y sin corregir dudas propias de la oralidad (Vargas-Urpi, 2012, p. 182).

Ello no obstante, las características de nuestra tesis nos obligaron a eliminar de ellas cualquier tipo de dato personal y a cambiar ciertos rasgos dialectales del discurso para evitar la identificación de los participantes entrevistados individualmente, así como a traducir algunas transcripciones o parte de ellas a distintas lenguas y a reproducir en castellano todas las citas de las intervenciones incluidas en el capítulo de análisis (v. 3.2.10). Esta labor fue realizada por la investigadora, con la excepción de aquellas transcripciones traducidas al francés o del francés en las que las transcripciones o traducciones fueron revisadas por una traductora jurada de esta lengua.

Con respecto al tratamiento de la información recogida mediante los cuestionarios, todos los cuestionarios del profesorado y aquellos cuestionarios del alumnado que se enviaron por correo electrónico, al estar directamente en formato digital, no necesitaron ningún tipo de tratamiento previo al análisis. Solo aquellos cuestionarios que habían sido cubiertos directamente a mano por los alumnos (todos los cuestionarios de los centros 1 y 3 y algunos del centro 2) fueron mecanografiados en un documento de texto igual al que habían cubierto directamente en ordenador el resto de los participantes.

En lo que se refiere a la observación de campo, el procesado de estos datos consistió en el inventariado de las notas y la descripción de lo sucedido en cada una de las clases, a partir de los cuales procedimos a la transcripción únicamente de aquellas partes de la clase en las que se produce algún tipo de evaluación que resultasen relevantes en función de los resultados de la triangulación de la información obtenida mediante las entrevistas, grupos focales y cuestionarios.

3.2.6 Corpus de análisis

A continuación presentamos dos cuadros-resumen del corpus de análisis resultante de la recogida descrita en el apartado anterior, ordenada por tipo de instrumento, participante y centro.

Tipo de instrumento	Persona entrevistada		Centro	Duración
	Código	Tipo de participante		
Entrevista	D1	Docente	1	40 min
	D4	Docente	1	36 min
	D5	Docente	1	45 min
	D8	Docente	2	30 min
	D10	Docente	2	47 min
	D3	Docente	2	24 min
	D6	Docente	3	25 min
	D9	Docente	3	58 min
	D7	Docente	3	25 min
	D2	Docente	3	23 min
Grupo focal	E1, E2, E3, E4, E5 y E6		1	40 min
	E12, E34, E35, E13, E17, E9, E11, E10 y E14		2	30 min
	E21, E25, E22, E20, E23, E18 y E19		3	40 min

Tabla 15 Corpus de entrevistas y grupos focales

Participante		Centro	Medio	Procesado
Código	Tipo			
E1	Estudiante	1	In situ, a mano	Mecanografiado
E2	Estudiante	1	In situ, a mano	Mecanografiado
E3	Estudiante	1	In situ, a mano	Mecanografiado
E4	Estudiante	1	In situ, a mano	Mecanografiado
E5	Estudiante	1	In situ, a mano	Mecanografiado
E6	Estudiante	1	In situ, a mano	Mecanografiado
E35	Estudiante	2	On-line	Ninguno
E9	Estudiante	2	On-line	Ninguno
E10	Estudiante	2	On-line	Ninguno
E11	Estudiante	2	On-line	Ninguno

E34	Estudiante	2	In situ, a mano	Mecanografiado
E18	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E19	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E20	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E21	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E22	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E23	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E24	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E25	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E26	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E27	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E28	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E29	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E30	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E31	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E32	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
E33	Estudiante	3	In situ, a mano	Mecanografiado
D1	Docente	1	On-line	Ninguno
D4	Docente	1	On-line	Ninguno
D10	Docente	2	On-line	Ninguno
D6	Docente	3	On-line	Ninguno
D7	Docente	3	On-line	Ninguno
D2	Docente	3	On-line	Ninguno
D11	On-line	3	On-line	Ninguno

Tabla 16 Corpus de cuestionarios

Día	Hora inicio	Hora fin	IS o IC. Lenguas partida	Archivos audio	Archivos vídeo
05/04/2011	10:35 h	14:30 h	IS. EN.	1, 6, 8	18, 19, 1B
06/04/2011	10:30 h	11:30 h	IS e IC. EN.	9,10	1C, 1D
06/04/2011	11:30 h	13:00 h	IS. FR.	12-14	1E,1F
27/04/2011	9:00 h	13:00 h	IS e IC FR.	20-26	25-28, 2A, 2B
28/04/2011	9:00 h	12:30 h	IS. EN.	27-30	2C, 2D, 31-34
28/04/2011	14:00 h	17:00 h	IS. FR y EN.	32	38, 3B, 3C, 3D, 3E.
29/04/2011	10:30 h	13:00 h	IS e IC. FR y EN.	3F, 40-47	-
09/05/2011	9:00 h	10:30 h	IS. ES.	39	48-49, 4A, 4B
09/05/2011	10:30 h	12:00 h	IS. EN.	40	4C, 4D, 4E, 4F.

09/05/2011	12:00 h	13:00 h	IS. EN.	41-42	50-54
10/05/2011	9:00 h	10:30 h	IS e IC. DE.	46-47	55-59
10/05/2011	12:00 h	13:30 h	IC. FR.	49	5A, 5C, 5D, 5F.
10/05/2011	13:30 h	15:00 h	IC. IT.	50	60-63
10/05/2011	15:30 h	17:30 h	IS. HE.	51-52.	64-69, 6A, 6B, 6C.
11/05/2011	9:30 h	11 h	IS. EN.	55	6D, 6E, 6F, 70.
11/05/2011	11 h	12:30 h	IS. ES.	56-58	71-75, 77
11/05/2011	12:30 h	14:00 h	IC FR.	59-61	78-79, 7A, 001-005.

Tabla 17 Corpus de observaciones y grabaciones de clase

3.2.7 Procedimiento de análisis de la información

[Qualitative] Data analysis requires that the researcher be comfortable with developing categories and marking comparisons and contrasts. It also requires that the researcher be open to possibilities and see contrary or alternative explanations for the findings.

(Creswell, 1994, p. 153)

Tal y como explicamos en el subapartado 3.1.4, el método de análisis cobra una vital importancia en la definición del enfoque metodológico. En este subapartado exponemos, en primer lugar, la teoría que fundamenta la adopción del método empleado en nuestra investigación en lo que al análisis cualitativo de la información se refiere y, en segundo lugar, el procedimiento utilizado para analizar la información obtenida mediante cada uno de los instrumentos.

Nuestra investigación se enfoca dentro de una concepción constructivista del discurso y de la información que podemos obtener en nuestra investigación, tal y como adelantamos en los apartados anteriores dedicados a los métodos de análisis de la información y al enfoque metodológico de la investigación con cada uno de los instrumentos empleados. Por ello, hemos hecho especial hincapié en que nuestro objetivo es comprender la evaluación en el aula de interpretación de conferencias a nivel de posgrado como experiencia humana (Arumí, 2006, p. 177) y hacerlo, principalmente, a través de la polifonía de voces que expresan sus actores principales: profesorado y alumnado, con el objeto de bosquejar el *habitus* de esta práctica y describirla en su complejidad.

Nuestro objetivo como investigadores cualitativos de casos es intentar preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (Stake, 1998), partiendo de que el significado se construye mediante un proceso complejo en el que confluye nuestra percepción sobre el material y nuestro bagaje previo (Schreier, 2012, p. 2).

Para hablar de polifonía de voces a partir de información textual y discursiva, es preciso detenerse en el análisis del discurso. Esta transdisciplina enmarca el discurso en un contexto particular, entendido como práctica social. Hablar de discurso es, ante todo, hablar de cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo, de tal modo que la elección en la (inter)actuación discursiva entre unas opciones u otras se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales de tipo cognitivo y sociocultural dinámicos que pueden estar sujetos a revisión, negociación y cambio (Calsamiglia & Tusón, 2007). Por ello, aunque en nuestro trabajo no hayamos optado por un abordaje de análisis del discurso propiamente dicho —pues nos hemos centrado en el análisis del contenido, que explicamos más adelante— resulta prácticamente imposible no tener en cuenta estos parámetros contextuales en el análisis de la información, que cobra especial relevancia en el análisis focalizado de las observaciones de clase. De hecho, el contacto con otras disciplinas ha enriquecido el alcance y profundidad del análisis del discurso y ha dado lugar a diversas perspectivas o disciplinas de interés para nuestra investigación, tales como la etnografía de la comunicación (Gumperz & Hymes, 1964), el interaccionismo simbólico (Goffman, 1971), la etnometodología (Garfinkel, 1964), la sociolingüística interaccional (Bourdieu, 1982, 1990), la psicolingüística (Luria, 1979; Vygotsky, 1987), la pragmática (Austin, 1962; Verschueren, et al., 1995), el principio de cooperación (Grice, 1975), la teoría de la pertinencia (Sperber & Wilson, 1986), el principio de cortesía (Leech, 1983; Brown & Levinson, 1987), la lingüística funcional (Halliday, 1978, 1985), la lingüística textual (Van Dijk, 1977), la teoría de la enunciación (Bajtín, 1979) y el análisis de la conversación (Sacks, et al., 1974), tal y como recompilan Calsamiglia y Tusón (2007). Esta diversidad de enfoques, que refleja el momento de riqueza creativa del análisis del discurso como transdisciplina e instrumento, no es sinónimo de dispersión teórica, sino que las propuestas mencionadas se complementan entre sí y permiten una fácil integración en la tarea de comprender un fenómeno tan complejo como el lenguaje humano en su funcionamiento discursivo, es decir, social y cognitivo (Casamiglia & Tusón, 2007).

De toda formas, como adelantábamos, al margen de las herramientas que nos brinda el análisis del discurso, el análisis de la información puede realizarse mediante metodologías que beben de otros paradigmas de investigación, tales como el análisis del contenido o el análisis temático. La primera surgió como una manera de extrapolar las

principales ventajas del análisis cuantitativo del contenido —propio de las ciencias de la comunicación— al análisis cualitativo-interpretativo:

- 1) Ubicación del corpus de análisis dentro de un modelo comunicativo.
- 2) Utilización de unas normas de análisis con unos pasos y normas de procedimiento determinadas que implican la división del material en unidades de análisis del contenido.
- 3) Emplazamiento de las categorías en el centro del análisis.
- 4) Cumplimiento de los criterios de fiabilidad y validez (Mayring, 2000).

El análisis del contenido, desde la óptica cualitativa, se define, por tanto, como «the use of replicable and valid method for making specific inferences from text to other states or properties of its source» (Krippendorff, 1969). Este puede ser ecléctico y partir de la inexistencia de una forma «correcta» de llevarlo a cabo (Tesch, 1990) o bien seguir un protocolo estricto en cuanto a su procedimiento (Mayring, 2000).

Parlett & Hamilton (1976), tal y como recogimos en la introducción al paradigma cualitativo de este capítulo, defienden la reducción sistemática de la indagación para prestar una atención más detallada a los nuevos temas que surgen y por tanto parten de un enfoque progresivo en la definición y establecimiento de las preguntas de investigación. Así ha sucedido inevitablemente en nuestro estudio, con la diferencia de que nuestro enfoque no partía de la necesidad de reducción e indagación posterior y repetida en aquellas cuestiones que surgiesen como categorías de investigación, sino que partimos de una concepción de análisis cualitativa del contenido que, tal y como explica Schreier (2012), parte de la necesidad de «'translate' all those meanings in your material that are of interest to you into the categories of a coding frame» y de clasificar «successive parts of your material according to these categories», de una forma sistemática, flexible y que reduce la cantidad de información (Schreier, 2012, p. 5) pero que no hace necesaria la revisión repetida de un mismo material ni el establecimiento de categorías únicamente tras la revisión completa de este: «In QCA [Qualitative Content Analysis] you want to avoid going through your material several times [...]. Ideally, you will be able to finalise your coding frame based on a part of your material only» (Schreier, 2012, p. 41).

El análisis cualitativo del contenido se basa en dos procesos consecutivos y paralelos: «reducción» e «interpretación» (Marshall & Rossman, 1989) o «descontextualización» y «recontextualización» (Tesch, 1990) que suponen la reducción por parte del investigador de una cantidad ingente de información a patrones, categorías o temas y la interpretación posterior de esta información mediante un esquema o diagrama (Creswell, 1994). En este proceso, las categorías pueden venir dadas (deducción) o surgir de los textos (inducción), así como optar por abordajes mixtos (Vargas-Urpi, 2012, v. cita siguiente).

L'enfocament mixt en l'anàlisi, deductiva i inductiva. L'anàlisi deductiva es realitza mitjançant els codis que responen a algunes de les preguntes de recerca i objectius plantejats a l'inici [...]. L'anàlisi inductiva ens permet generar codis totalment inesperats des del punt de vista de les preguntes de recerca o dels objectius, però que, tot i així, poden ser importants a l'hora de descriure la realitat d'estudi [...]» (Vargas-Urpi, 2012).

Nuestro análisis ha seguido un enfoque fundamentalmente inductivo, en el que, a partir del contenido de la información, hemos establecido categorías que posteriormente hemos agrupado en bloques temáticos. Estos temas nos han servido de guía para la elaboración de los distintos informes de análisis (v. 3.2.7.1 y 3.2.7.2). Aun así, hablamos de enfoque mixto por lo siguiente:

- 1) Las categorías de análisis surgidas en los enunciados de los primeros corpus de análisis e instrumentos analizados han condicionado sin duda la categorización de los enunciados de los corpus e instrumentos posteriores.
- 2) Las categorías que surgieron en las respuestas a los cuestionarios apenas difieren de las contenidas en las preguntas (v. punto 3.2.7.2).

Ello se debe a la configuración inevitablemente cíclica o espiral (Giné, 2004) en el abordaje del análisis de la información, propia del paradigma cualitativo (volvemos una y otra vez por los caminos similares pero nuestra visión se modifica y se ve influida por el recorrido anterior) y, por otro, a la inevitable influencia de la secuenciación cronológica particular en la que dichas tareas se llevan a cabo sobre la percepción y abordaje de la investigadora a lo largo del proceso (segmentación, codificación, selección de categorías etc.), que detallamos en el punto 3.2.8.

Así, en cada uno de los corpus de información de las fuentes primarias, seguimos un proceso sistemático que ilustramos a continuación:

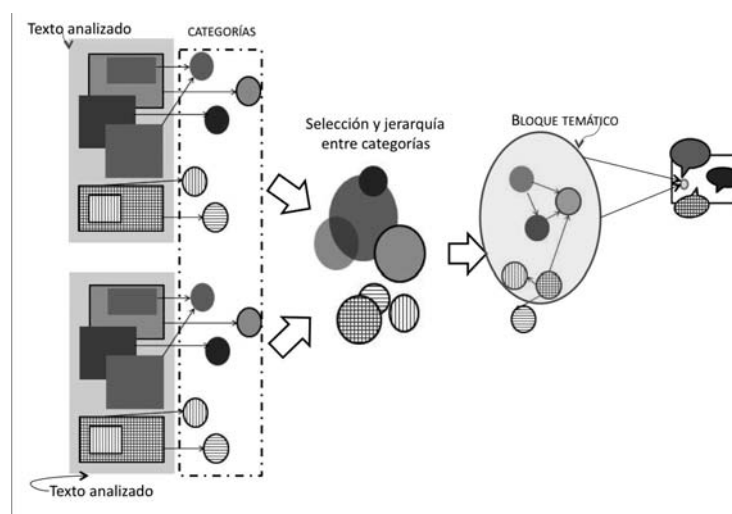


Ilustración 7 Proceso de análisis del contenido (elaboración propia)

En este proceso —que ejemplificamos en detalle en el apartado 3.2.7.1— el primer paso consiste en establecer la asociación entre unidades hermenéuticas y categorías en función del contenido de las primeras. Una vez analizados varios materiales del mismo tipo de fuente (entrevista de profesores, por ejemplo), filtramos las categorías en función de su prevalencia y realizamos un informe preliminar de análisis en el que agrupamos las categorías por bloques temáticos. Posteriormente repetimos el proceso con el resto de los materiales del mismo tipo, hasta obtener un informe completo.

Para realizar esta tarea nos ayudamos del programa informático de análisis cualitativo de datos AtlasTi, que permite la visualización de los documentos que componen el corpus, así como el etiquetado por fragmentos de los textos que conforman dichos documentos y la extracción parcial y cribada de algunos de ellos, en función de distintos parámetros, tales como etiquetas, participante o documento (v. Ilustración 4). De esta forma, se facilita en gran medida el trabajo de análisis de aquella información recabada mediante los instrumentos principales de nuestra investigación: cuestionarios, entrevistas y grupos focales.

En los siguientes subapartados nos detenemos en el proceso seguido para el análisis de la información recabada a partir de cada tipo de participante e instrumento, que ejemplificamos con detalle en el primero de ellos.

3.2.7.1 Procedimiento de análisis de las entrevistas a los profesores

El análisis de las entrevistas a los profesores fue nuestro primer contacto con el programa AtlasTi y con el proceso de análisis de la información desde el prisma cualitativo, por lo que este se realizó en tres fases:

- ◆ Codificación piloto de una entrevista (D1)
- ◆ Codificación de las entrevistas a D1, D2, D3, D4 y D5 → borrador de análisis (análisis del contenido de las entrevistas a D1, D2, D3, D4 y D5)
- ◆ Codificación de las entrevistas a D6, D7, D8, D9 y D10 y elaboración de un informe final.

En primer lugar, creamos un proyecto de análisis e introducimos en él el documento de texto que recogía la transcripción de la entrevista a la docente D1. Una vez incorporado al proyecto, lo leímos con atención y fuimos dividiendo el texto en fragmentos y vinculando cada uno de ellos a una o varias etiquetas (categorías) que se correspondiesen con la información contenida en ellos. Estas categorías no las establecimos previamente —ni las buscamos en función de la pregunta a la que estuviesen respondi-

do—, sino que fuimos segmentando el texto y etiquetando los fragmentos resultantes en función del contenido que apareciese en ellos.

A continuación mostramos una captura de pantalla y explicamos la asignación de etiquetas a partir de un ejemplo real del etiquetado de la transcripción de la entrevista. Nos encontramos en la parte de la entrevista, en la que D1 nos cuenta su experiencia y opinión a raíz de la pregunta «E independientemente de su relevancia o de su utilidad, ¿hay algún tipo de evaluación en la que te sientas especialmente cómoda o incómoda?». En la línea 60 dice:

Claro, cuando hay un alumno o dos, que empiezan a discutir y empiezan a decir “que no, que claro, que en realidad es lo otro, porque afecta”... Yo tengo que hacer una parada muy honda y decir, bueno, a ver, a ver, hasta que encuentras la estrategia correcta para que ellos vean, ¿no?, y entiendan (D1).

Identificamos que en este fragmento se hace referencia a la recepción de la evaluación por parte de los alumnos (aunque haya sido como contestación a la pregunta sobre la incomodidad ante la evaluación) y decidimos asignarle esta etiqueta. Para etiquetar ese fragmento como “recepción de la evaluación” debemos seleccionarlo (tal y como aparece destacado en la siguiente captura de pantalla) primero y a continuación, haciendo clic sobre él con el botón derecho del ratón, elegir la opción “Coding” y luego “Open coding” y escribir “Recepción de la evaluación”. En el caso de que ya hubiese aparecido antes un contenido al que nos pareciese pertinente asignar la categoría “Recepción de la evaluación”, ya tendríamos esa etiqueta en el proyecto y solo tendríamos que seleccionarla de la lista (“Coding”>“Code by List”>“Recepción de la evaluación”).

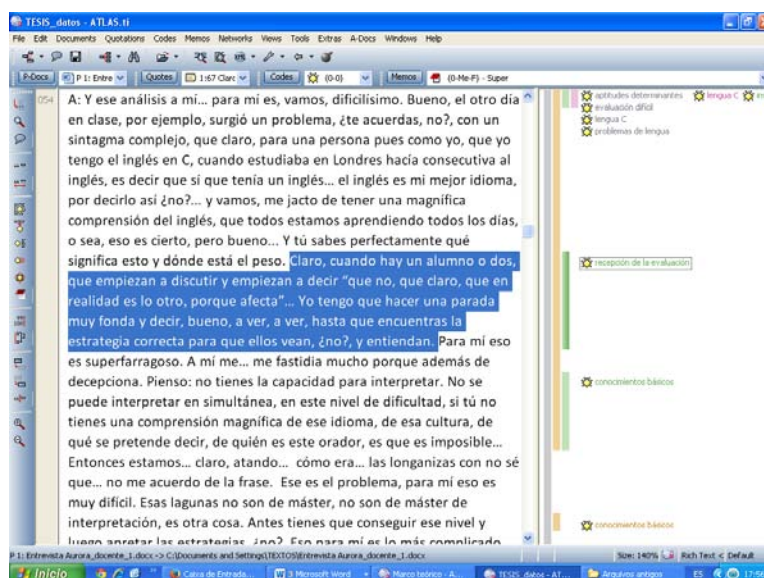


Ilustración 8 Captura de pantalla del programa AtlasTi

Este fue el proceso que seguimos para codificar la entrevista. Conviene señalar también que, dado que el contenido de un mismo fragmento, o una parte de él, puede hacer referencia a varias ideas distintas, podemos asignarle varios códigos o seleccionar una parte de dicho fragmento —o incluirlo en una selección mayor—, sin que esto afecte en la selección de texto o asignación previa de categorías que hayamos realizado. Para distinguir a qué categoría(s) hace referencia cada fragmento, el programa AtlasTi asigna colores distintos a las barras y nombres de las etiquetas, que vemos en el margen derecho. Así, en la imagen anterior podemos distinguir la barra vertical de color verde que señala las líneas (60-64) en las que se encuentra la cita referente a “recepción de la evaluación” (también en color verde), que acabamos de explicar.

Una vez etiquetada gran parte de la entrevista, cotejamos nuestra codificación con la directora de tesis, para solventar dudas sobre el establecimiento de las categorías y el análisis del contenido, dado que, al tratarse de la primera vez que realizábamos un trabajo de este tipo, nos pareció pertinente tener una segunda opinión sobre si nuestra apreciación acerca del contenido era la adecuada para la investigación. Una vez recibido el visto bueno por parte de la directora, pulimos el etiquetado de la entrevista a la docente 1 (D1), eliminando alguna etiqueta redundante y codificamos, siguiendo el mismo método, cuatro entrevistas más: las de D2, D3, D4 y D5.

El siguiente dibujo ilustra el proceso. En él los rectángulos representan las unidades hermenéuticas delimitadas y los círculos del mismo color las categorías a las que estas hacen referencia. En uno de los rectángulos podríamos situar la cita reproducida anteriormente y en el círculo al que señala la flecha que sale de él la categoría «recepción de la evaluación».

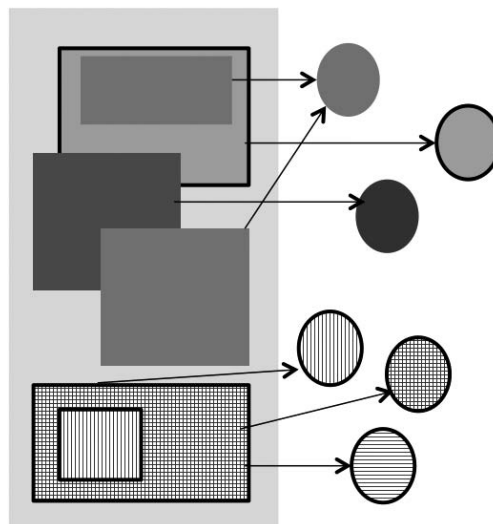


Ilustración 9 Primer paso del proceso de análisis del contenido: segmentación de unidades hermenéuticas y asignación de categorías (elaboración propia)

Una vez finalizado el proceso de etiquetado nos dispusimos a realizar un informe en el que recogiésemos, de forma organizada, la información encontrada en las entrevistas. Para ello, en primer lugar, mediante la función “Code Manager” identificamos aquellas categorías más frecuentes en ellas. Desde la ventana resultante, las fuimos seleccionando por etiquetas sueltas o grupos de proximidad semántica y, mediante la función Output>Quotations for Selected Code(s) generamos un documento de texto que recogía todas aquellas citas, acompañadas de los códigos a los que estaban asociadas y ordenadas por número de documento. No hicimos, por tanto, ninguna agrupación semántica previa de categorías en hiperónimos ni eliminamos categorías similares, sino que, una vez identificadas las categorías de mayor peso en las entrevistas (esto es, las que aparecían con una frecuencia indiscutible), incluimos en los distintos documentos de texto generados a partir de la selección de citas aquellos códigos de gran afinidad semántica que nos parecía pertinente considerar también como categorías muy próximas.



Ilustración 10 Segundo paso del proceso de análisis del contenido: categorías más frecuentes (elaboración propia)

En esa primera versión del proyecto de análisis, en la que solo habíamos analizado e introducido cinco documentos (las cinco entrevistas a los docentes D1, D2, D3, D4 y D5) las categorías más frecuentes —al margen de aquellas referidas a los datos personales de los docentes o a señalar las preguntas—, fueron: relevancia de la evaluación (60 citas), criterio de evaluación (56 citas), características de una buena evaluación (25), autoevaluación (25), sentimientos del docente ante la evaluación (22), consenso en los criterios (21), recepción de la evaluación (21), aptitudes determinantes (20), utilidad de la evaluación (19 citas), diversidad de perfiles (19), criterios explícitos (18), criterios explícitos (18), coevaluación (15), adecuación a la fase de aprendizaje (15) y tipo de evaluación (13).

A continuación reproducimos las categorías más frecuentes en el análisis de todas las fuentes primarias, para que se pueda cotejar la pertinencia del método de análisis cualitativo del contenido (Schreier, 2012), en el que se establecen categorías a medida que se va analizando la información —sin necesidad de repasar una y otra vez la misma información— sin que ello vaya en detrimento de la coherencia y diversidad del análisis:

CATEGORÍAS MÁS FRECUENTES EN EL ANÁLISIS DE LAS FUENTES PRIMARIAS		
Al menos 30 veces	Entre 20 y 29 veces	De 10 a 19 veces
<ul style="list-style-type: none"> ♦ autoevaluación ♦ características de una buena evaluación ♦ coevaluación ♦ consecutiva ♦ consenso en los criterios ♦ criterio de evaluación ♦ criterios explícitos ♦ estrategias para integrar el <i>feedback</i> ♦ evaluación apreciada por los alumnos ♦ evaluación perjudicial ♦ función de la evaluación ♦ método utilizado por el docente ♦ recepción de la evaluación ♦ relevancia de la evaluación ♦ sentimientos del docente ante la evaluación ♦ simultánea ♦ tipo de evaluación ♦ utilidad de la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ adecuación a la fase de aprendizaje ♦ agentes de la evaluación ♦ aptitudes determinantes ♦ aspecto emocional ♦ autoanálisis del alumno ♦ diversidad de perfiles ♦ ejemplo de clase ♦ instrumento de evaluación ♦ inutilidad de la evaluación ♦ objetivos de aprendizaje ♦ prioridad en los criterios ♦ selección de criterios ♦ visión del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ adaptación al tipo de alumno ♦ aspectos psicológicos ♦ autonomía de los alumnos ♦ contundencia ♦ criterio menos relevante ♦ definición ♦ diagnóstico del problema ♦ dificultad de evaluar ♦ dificultad para encajar el <i>feedback</i> ♦ disparidad en las evaluaciones ♦ estrategias docentes ♦ evaluación como proceso ♦ evaluación como reorientación ♦ evaluación como validación ♦ evaluación para el aprendizaje ♦ fase inicial ♦ forma ♦ incorporación del <i>feedback</i> ♦ papel del docente ♦ práctica ♦ presión ♦ pruebas de aptitud ♦ repetición ♦ subjetividad en la evaluación ♦ trabajo en equipo

Tabla 18 Categorías más frecuentes en el análisis de las fuentes primarias

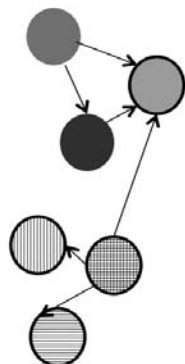


Ilustración 11 Tercer paso del proceso de análisis del contenido: establecimiento de relaciones entre categorías (elaboración propia)

A modo de ensayo, elaboramos un borrador en el que presentamos, relacionamos y contrastamos de forma breve y precisa las opiniones de los docentes sobre unas pocas cuestiones relacionadas con la relevancia, utilidad y características de una buena evaluación. Se lo enviamos a la directora y una vez obtenido su visto bueno, empleamos el mismo método para analizar las entrevistas con respecto al resto de temas más frecuentes, lo que nos llevó a completarlo con los siguientes apartados: perspectivas pedagógicas con respecto a la evaluación, sentimientos del docente ante la evaluación, recepción de la evaluación, autoevaluación y coevaluación y criterios de evaluación. El informe final de análisis del contenido de las cinco entrevistas constó de 30 páginas y fue igualmente revisado y aprobado por la directora. En la siguiente imagen ilustramos la representación de los elementos tratados en el informe, formado por una serie de puntos en los que condensamos y traemos a colación la información presente en las entrevistas:



Ilustración 12 Quinto paso del proceso de análisis del contenido. Redacción del informe a partir de cada bloque temático (contenido condensado sobre la información acerca de las categorías relacionadas y citas correspondientes, elaboración propia)

A continuación repetimos el proceso con las cinco entrevistas restantes. Una vez realizada la codificación, empleamos el mismo procedimiento para extraer las citas asociadas a las categorías más relevantes, con la diferencia de que, en lugar de elaborar

un informe aparte, fuimos incorporando las conclusiones al informe de análisis de las cinco primeras entrevistas, ampliándolo y completándolo en función de la información contenida en las cinco últimas, lo que nos dio lugar al informe final recogido en el punto 4.1.1.1.

3.2.7.2 Procedimiento de análisis de los cuestionarios de los profesores

En este apartado explicamos el procedimiento empleado para el análisis de los cuestionarios, que realizamos después del de las entrevistas a los profesores.

Para ello, introdujimos todos los cuestionarios de los profesores (D1, D2, D4, D6, D7, D10 y D11) en el mismo proyecto de análisis —en el que ya habíamos codificado las entrevistas a los profesores— como nuevos documentos primarios. En un principio abordamos su codificación con la misma perspectiva abierta a categorías no preconcebidas. Sin embargo, el carácter escrito de las respuestas hizo que en la mayoría de los casos, estas se ciñesen a tratar las cuestiones mencionadas en las preguntas, por lo que la codificación se realizó sin que apareciesen en ellas categorías muy distintas de las ya creadas en el proyecto de análisis o de las explícitas en las preguntas. Una vez realizada la codificación, extrajimos las citas asociadas a las categorías principales y elaboramos un informe (v. 4.1.1.2) que dividimos en nueve apartados: definición de evaluación; relevancia de la evaluación; método utilizado por el docente; integración de la evaluación en el aula; instrumentos y formas de evaluación; utilidad de la evaluación; criterios de evaluación; selección y comunicación de los criterios de evaluación.

Además, con respecto a la primera parte del cuestionario dedicada a obtener los datos personales que nos servirían para describir el perfil de participantes pero que, por motivos deontológicos y de confidencialidad hemos eliminado de los anexos (v. 3.2.10), y creamos una hoja de cálculo en la que recogimos los datos de todos los docentes que participaron en la investigación y a partir de la cual describimos los perfiles recogidos en el punto 3.2.3.1.

3.2.7.3 Procedimiento de análisis de los grupos focales de los alumnos

El proceso de análisis de los grupos focales siguió el mismo recorrido que el análisis de las entrevistas, con la salvedad de que, en vez de analizar primero cada entrevista por separado y luego ir añadiendo las siguientes, transcribimos un primer grupo focal, lo analizamos con AtlasTi y a continuación elaboramos un informe a modo de borrador sobre este grupo focal, que fue enviado a la directora de tesis y revisado por ella. Una vez obtenida su aprobación, procedimos a repetir el proceso transcribiendo y anali-

zando los siguientes grupos focales y añadiendo la información obtenida en estos al primer informe preliminar.

Con respecto a las categorías surgidas en el análisis, comprobamos que estas no diferían en gran medida de las aparecidas en el análisis de la información de los profesores, si bien intentamos mantenernos alerta y no ceñirnos únicamente a ellas.

3.2.7.4 Procedimiento de análisis de los cuestionarios de los alumnos

El análisis de los cuestionarios de los alumnos fue casi idéntico al análisis de los cuestionarios de los profesores (v. 3.2.7.2), con la salvedad de que fue más habitual que quedasen preguntas sin responder. Aun así, decidimos no desdeñar ningún cuestionario ya que todos respondían a alguna pregunta, el solo hecho de responder a unas u otras aportaba información relevante y no hubo ningún cuestionario en el que percibiésemos un intento deliberado de proveer información no veraz.

También recogimos los datos personales en una hoja de cálculo, a partir de la cual pudimos describir los perfiles de los participantes del punto 3.2.3.1.

3.2.7.5 Procedimiento de análisis de las observaciones de clase como fuente secundaria

Empleamos las observaciones de clase como fuente secundaria, por lo que el abordaje del análisis se realizó partiendo de los bloques y sub-bloques temáticos surgidos en el análisis de las fuentes primarias que presentamos en los apartados anteriores. Estas categorías nos sirvieron para saber bajo qué paraguas podíamos ubicar cada uno de los fragmentos de las clases que grabamos y presenciamos y nos valieron de guía para la descripción y análisis general de lo que ocurría en el aula.

Dado que estos bloques temáticos —de entrevistas y cuestionarios— coinciden en algunos puntos, elaboramos una lista común —de la que eliminamos elementos redundantes y que organizamos semánticamente— que limitó y condicionó el análisis de las observaciones de clase, es decir: solo asignamos estas categorías predeterminadas —y no otras— a las grabaciones (aunque dejamos una sección para anotar o precisar otras cuestiones relevantes, además de las notas tomadas durante la observación presencial). A continuación presentamos dichas categorías, ordenadas en forma de marco conceptual.

- **Relevancia**
- **Utilidad**
 - ◆ **Dificultad** de evaluar
- **Definición**
- **Funciones y características**
 - ◆ La evaluación como **reorientación**
 - ◆ Claridad, **concisión** y contundencia
 - ◆ **Diagnóstico** y autorregulación
 - ◆ Adaptación al alumno, variabilidad y **psicología**
 - ◆ **Evaluación como diálogo** y aprendizaje significativo
- **Método utilizado** por el docente/integración de la evaluación en el aula
- **Sentimientos** del docente
 - ◆ **Situaciones incómodas**: frustración, desinterés y decepción
 - ◆ **Situaciones preferidas**
 - ◆ **(in)seguridad**
- **Recepción** de la evaluación
 - ◆ **Estrategias** para potenciar la asimilación/integración del *feedback*
 - ◆ **Personalidad** del alumno
 - ◆ **Objeto de evaluación**
- **Autoevaluación**
- **Coevaluación**
- **Criterios de evaluación**
 - ◆ **Contenido**
 - ◆ **Técnica**
 - ◆ **Lengua y expresión**
 - ◆ **Forma o presentación**
 - ◆ **Resolución de problemas, gestión del estrés, preparación profesional**
- Selección y comunicación de los criterios/**criterios explícitos**

— Tipos de evaluación

- ◆ **Evaluación en el aula** tras la realización del ejercicio
- ◆ **Evaluación por varios profesores**
- ◆ **Exámenes**

— Instrumentos

- ◆ **Plantillas de autoevaluación**
- ◆ **Criterios establecidos a nivel institucional**
- ◆ **Diario de aprendizaje**

Este análisis, por tanto, se realizó mediante el visionado de las grabaciones de clase y la asignación de categorías generales a cada uno de los fragmentos, en función de lo que sucedía en ellos. Esta asignación se realizó a partir de la hoja de inventariado de observaciones de clase, en la que complementamos la descripción y notas realizadas durante la observación in situ con una nueva columna de apuntes sobre cuestiones relevantes, al margen de las categorías preestablecidas.

Tal y como explica Stake (1998, p. 77), casi con toda seguridad, los datos recogidos fueron muchos más de los que se podían analizar, y después de realizar un gran número de buenas observaciones, es importante identificar las mejores y prescindir de las demás. Por lo tanto, en primer lugar, decidimos no considerar un par de sesiones de clases en las que las lenguas de trabajo no eran conocidas por nosotras o los profesores habían sido estudiados suficientemente en otras sesiones en el centro en el que habíamos presenciado y grabado más horas de clase. Y en segundo lugar, dado que los límites de validez y utilidad de un método de investigación deben entenderse en relación con otros métodos observacionales y considerando el objeto de interés de la investigación (Piovani, 2007, p. 199), en nuestro caso la observación de clases tiene como objetivo servir de fuente secundaria de recogida de información —con el propósito de contrastar y complementar la información analizada de las fuentes primarias (información sobre las opiniones y prácticas de alumnos y profesores en torno a la evaluación para el aprendizaje obtenida mediante entrevistas, grupos focales y cuestionarios)—, por lo que seleccionamos para su transcripción aquellos fragmentos que, a nuestro juicio, mejor ilustraban las prácticas de evaluación, las anécdotas y referencias realizadas por los participantes en los demás instrumentos de recogida directa de sus impresiones sobre la evaluación (entrevistas, grupos focales y cuestionarios) y las categorías surgidas durante el análisis de las fuentes primarias.

Posteriormente, tras visionar las grabaciones, analizarlas por categorías (v. anexo V), transcribir los fragmentos seleccionados y analizarlos según su propósito, desarrollo y contenido (4.2.1.1), repasamos dichas transcripciones y elaboramos unos cuadros en

los que analizamos, en primer lugar, la recepción de la evaluación y la participación de los alumnos en ella (4.2.1.2) y, en segundo lugar, la secuencia de evaluación y referencia a los criterios en función de su abordaje como proceso o producto (4.2.1.3).

Como resultado de dicho análisis y del visionado de las clases, elaboramos el informe de resultados de las observaciones (5.4), en el que completamos nuestras impresiones con el análisis focalizado de las transcripciones del apartado 4.2.1.

Por otra parte, las observaciones de clase nos ofrecieron también datos cuantitativos sobre el tiempo empleado en la evaluación (v. anexo V).

3.2.8 La secuenciación del proceso de análisis de la información

Al igual que la recogida de información, el proceso de análisis se desarrolló en distintas fases que implicaron tareas diversas. Tal y como recoge Giné (2004):

Els estudis interpretatius difereixen de les metodologies de caire quantitatiu o positivista també en la seqüenciació dels passos o etapes del procés investigador. En estudis interpretatius com el present, l'anàlisi bibliogràfica, la formulació d'hipòtesis o temes a indagar, la recollida i l'anàlisi de dades s'esdevenen simultàniament i no pas en fases consecutives i separades temporalment en el decurs del procés (Giné, 2004, pp. 377-378).

En nuestro caso, aunque la fase de recogida se realizó previa y separadamente a la del análisis de la información (v. 3.2.3), algunas tareas de transcripción y procesado sí se realizaron de forma paralela a este. Además, todas ellas se compaginaron con la revisión bibliográfica y la elaboración del marco teórico.

Por ello nos parece imprescindible —en aras de la transparencia y validez de la investigación— exponer, por orden cronológico, la relación de tareas realizadas a lo largo de la investigación en lo que al proceso de análisis se refiere y de aquellas labores simultáneas o paralelas a estas que hayan podido influir en él de un modo u otro.

- 1) Junio-septiembre 2012. Familiarización, instalación y experimentación con el programa AtlasTi. Sesión presencial en Barcelona con la Dra. Vargas y familiarización y aprendizaje por parte de la investigadora.
- 2) Octubre-diciembre 2012. Revisión de las transcripciones de las entrevistas a los profesores. Escucha atenta, corrección, revisión y adaptación mínima para garantizar la confidencialidad.
- 3) Noviembre 2012. Etiquetado de la entrevista a D1 mediante AtlasTi. Crea-

- ción de un proyecto de análisis en el programa AtlasTi e introducción de la transcripción de la entrevista como documento primario, lectura atenta del texto, identificación de fragmentos y creación y asignación de categorías en función del contenido.
- 4) Diciembre 2012. Revisión conjunta con la directora de tesis del etiquetado de la entrevista a D1 mediante AtlasTi. Sesión presencial de tutoría sobre la segmentación y codificación de la transcripción de la entrevista de D1.
 - 5) Enero-abril 2013. Repaso del etiquetado de la entrevista a D1 y etiquetado de las entrevistas a D2, D3, D4 y D5 mediante AtlasTi. Introducción de la transcripción de las entrevistas como documentos primarios en AtlasTi, lectura atenta del texto, identificación de fragmentos y creación y asignación de categorías en función del contenido.
 - 6) Abril-mayo 2013. Borrador de análisis de las entrevistas a D1, D2, D3, D4 y D5. Identificación de las categorías más frecuentes en las entrevistas analizadas y etiquetadas (v. punto anterior) y extracción de los fragmentos en los que estas aparecen mediante el programa AtlasTi. Elaboración de un primer borrador de 5 páginas en el que presento, resumo, relaciono y contrasto de forma breve y precisa las opiniones de los docentes sobre unas pocas cuestiones relacionadas con la evaluación en el aula que resultaron estar más presentes en las entrevistas, ordenadas por temas y acompañadas de las citas correspondientes. Revisión y visto bueno de la directora de tesis.
 - 7) Mayo 2013. Elaboración de un informe de 30 páginas en el que presento, resumo, relaciono y contrasto de forma breve y precisa las opiniones de los docentes sobre aquellas cuestiones relacionadas con la evaluación en el aula que resultaron estar más presentes en las cinco entrevistas, ordenadas por temas y acompañadas de las citas correspondientes.
 - 8) Junio 2013. Etiquetado de las entrevistas a D6, D7, D8, D9 y D10. Introducción de la transcripción de las entrevistas como documentos primarios en AtlasTi, lectura atenta del texto, identificación de fragmentos y creación y asignación de categorías en función del contenido.
 - 9) Julio 2013. Elaboración de un informe de 70 páginas en el que se completa el informe anterior de 30 páginas con la información recopilada a partir

- del análisis de las entrevistas a D6, D7, D8, D9 y D10. Revisión y visto bueno de la directora de tesis.
- 10) Agosto 2013. Etiquetado de los cuestionarios a los docentes mediante AtlasTi. Introducción en la unidad hermenéutica de los cuestionarios a D1, D2, D4, D6, D7, D10 y D11 como documentos primarios. Lectura atenta del texto, identificación de fragmentos y creación y asignación de categorías en función del contenido.
 - 11) Septiembre 2013. Elaboración de un informe de 30 páginas en el que presento, resumo, relaciono y contrasto de forma breve y precisa las opiniones de los docentes sobre aquellas cuestiones relacionadas con la evaluación en el aula que resultaron estar más presentes en los cuestionarios a los docentes, ordenadas por temas y acompañadas de las citas correspondientes.
 - 12) Octubre 2013. Revisión y visto bueno del informe anterior por parte de la directora de tesis.
 - 13) Octubre-noviembre 2013. Triangulación de las fuentes primarias desde la perspectiva del profesor. Puesta en común del análisis de las entrevistas y cuestionarios del profesorado, partiendo de la síntesis de los bloques temáticos.
 - 14) Diciembre 2013-enero 2014. Consulta del inventario de grabaciones de clase, visionado y asignación de categorías predeterminadas (bloques temáticos surgidos en el análisis de las entrevistas y cuestionarios del profesorado), selección y transcripción de pasajes significativos. Análisis de las transcripciones y borrador de informe de observación de las clases del centro 1.
 - 15) Enero-febrero 2014. Ídem con los centros 1 y 2.
 - 16) Marzo 2014. Ídem con el centro 3. Finalización de la tabla de análisis de las observaciones de todos los centros (v. anexo V), transcripción y análisis de pasajes significativos y elaboración del informe final de de las observaciones de clase a partir de las observaciones de todos los centros.
 - 17) Marzo 2014. Redacción de la parte teórica dedicada a la evaluación en el ámbito de la educación.
 - 18) Abril 2014. Sesión presencial de tutoría sobre el planteamiento del análisis

- y la triangulación de la información. Finalización de la transcripción de los grupos focales. Análisis del grupo focal del C3 mediante AtlasTi. Elaboración de un informe de análisis del grupo focal del C3.
- 19) Mayo 2014. Análisis de los demás grupos focales mediante AtlasTi y elaboración de un informe final de análisis de 52 páginas de la información de los grupos focales.
 - 20) Junio 2014. Categorización y análisis de los cuestionarios a los alumnos. Elaboración de un informe de análisis de la información de los cuestionarios de los alumnos de los tres centros.
 - 21) Julio 2014. Análisis de la recepción de la evaluación y la participación de los alumnos a partir de las transcripciones realizadas (v. 14), con el fin de analizar de forma más focalizada el papel de los alumnos en la evaluación.
 - 22) Julio 2014. Triangulación de la información de los datos de las fuentes primarias desde el punto de vista del alumno: entrevistas y cuestionarios.
 - 23) Septiembre 2014. Puesta en común y comparación estadística de los datos cuantitativos sobre los criterios empleados para evaluar desde el punto de vista de profesor y alumno. Finalización del capítulo de resultados. Triangulación de métodos y participantes: redacción de la primera parte de las conclusiones.
 - 24) Octubre-diciembre 2014. Revisión teórica y metodológica: actualización, lectura y repaso de la bibliografía especializada. Revisión del índice y redacción del capítulo metodológico.
 - 25) Enero 2015-marzo 2015. Revisión de la estructura de la tesis y finalización del capítulo metodológico.
 - 26) Abril 2015-mayo 2015. Redacción de la parte del capítulo teórico dedicado a la evaluación en la docencia de la interpretación de conferencias.
 - 27) Junio-julio 2015. Redacción de la introducción y finalización de las conclusiones.

3.2.9 Triangulación: el proceso hacia las conclusiones

La validez y fiabilidad de una investigación cualitativa de calidad debe fundamentarse, a nuestro juicio, en el rigor, transparencia y puesta en cuestión de su proceso de diseño y ejecución. Estas consideraciones se concretan, a nuestro modo de ver, en dos pilares sobre los que se ha apoyado nuestro estudio:

- 1) La utilización, complementariedad y contraste de distintas fuentes y métodos de investigación.
- 2) La transparencia del proceso de recogida y análisis para garantizar la trazabilidad de los resultados.

El proceso de triangulación cobra, por tanto, una importancia crucial ya que supone el punto de intersección de los presupuestos anteriores y su diseño y ejecución cobra una relevancia fundamental para el establecimiento de resultados. Sin embargo, cuanto más cree uno en la realidad construida, más difícil resulta creer que cualquier observación o interpretación compleja se pueda triangular. Para Denzin y muchos investigadores cualitativos, las estrategias de la triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único (Flick, 1992). La perspectiva adoptada en nuestra investigación parte del objetivo de ofrecer resultados y llegar a conclusiones fiables y válidas sobre, por un lado, la opinión de cada uno de los actores principales del proceso de evaluación (profesorado y alumnado) y, por otro, sobre cómo estas visiones se complementan, convergen o divergen entre sí, contrastadas e ilustradas mediante las observaciones de clase realizadas por la investigadora.

El camino hacia los resultados y conclusiones se ha realizado, por tanto, en varios pasos con distintas trayectorias y actores en juego. La primera visión analizada fue la de los profesores, cuya información (v. 4.1) se trianguló contrastando la información provista por ellos en las entrevistas (v. 4.1.1) y en los cuestionarios (v. 4.1.2), y que giraba en torno a los grandes bloques temáticos que recogemos en el siguiente cuadro:

BLOQUES TEMÁTICOS PARA LA TRIANGULACIÓN DEL ANÁLISIS DEL PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES	
Entrevistas	Cuestionarios
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Relevancia y utilidad de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> – Según la fase del curso – Percepción de los alumnos – La dificultad de la evaluación ◆ Funciones y características de una buena evaluación: <ul style="list-style-type: none"> – La evaluación como reorientación – Claridad, concisión y contundencia – Diagnóstico y autorregulación – Adaptación al alumno, variabilidad y psicología – Evaluación como diálogo y aprendizaje significativo – Existencia o no de aptitudes y actitudes imprescindibles para que la evaluación sea relevante ◆ Los sentimientos del docente ante la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> – Situaciones incómodas: frustración, desinterés y decepción – Situaciones, modalidades y métodos de preferencia – ¿Los profesores se sienten seguros al evaluar? ◆ La recepción de la evaluación, <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo reciben los alumnos el <i>feedback</i>? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que influyen en la recepción del <i>feedback</i>: la personalidad del alumno, el objeto de evaluación y las estrategias para potenciar la asimilación del <i>feedback</i> ◆ La autoevaluación y coevaluación. ◆ Los criterios de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Definición de evaluación: «¿Qué entiendes por evaluación?» ◆ Relevancia de la evaluación: «¿Te parece que la evaluación desempeña un papel importante en el aprendizaje de la interpretación de conferencias? ¿Por qué?» ◆ Método utilizado por el docente: «¿cómo evalúas y en qué momentos?» ◆ Integración de la evaluación en el aula: «¿Cómo integras la evaluación dentro del aula?» ◆ Instrumentos y formas de evaluación: «Enumera los distintos instrumentos o formas de evaluación que se empleen en el curso que impartes.» ◆ La utilidad de la evaluación: «¿hay alguna forma o método de evaluación que creas más útil para el aprendizaje de los alumnos?, ¿hay alguna forma o método de evaluación que consideres poco útil?, ¿hay alguna forma o método de evaluación que creas que puede resultar perjudicial?» ◆ La recepción de la evaluación: ¿Qué crees que hacen los estudiantes a partir de tus evaluaciones? ¿Cómo reciben los estudiantes tus evaluaciones? ¿Cómo potencias que hagan algo a partir de tus evaluaciones? ◆ Los criterios de evaluación. Criterios para consecutiva y para simultánea ◆ La selección y comunicación de los criterios de evaluación, la visión de los alumnos y el consenso entre los docentes.

Tabla 19 Bloques temáticos para la triangulación del análisis desde el punto de vista de los profesores

Para triangular la información provista por estos pusimos en común la información de los puntos 4.1.1 y 4.1.2 del capítulo de análisis, de la que se derivan los resultados que conforman el punto 5.1, que lleva por título *La evaluación para el aprendizaje desde el punto de vista del profesor*. En él mostramos los resultados organizados en torno a los siguientes puntos, que surgen de la conjunción y confluencia de aquellos que recapitulamos en el cuadro anterior:

- ◆ Percepción general sobre la evaluación: definición
- ◆ Relevancia de la evaluación
- ◆ Dificultad de la evaluación
- ◆ Funciones y características de una buena evaluación
- ◆ Método utilizado por el profesorado
- ◆ Sentimientos del docente ante la evaluación
- ◆ Recepción de la evaluación
- ◆ Integración de la evaluación en el aula y estrategias para potenciar la asimilación del *feedback*
- ◆ Formas e instrumentos de evaluación
- ◆ La autoevaluación
- ◆ La coevaluación
- ◆ Factores que influyen en la selección de los criterios de evaluación: consideraciones pedagógicas, consenso y disparidad
- ◆ Selección de los criterios de evaluación
- ◆ Criterios de evaluación relevantes
- ◆ Explicitación de los criterios de evaluación
- ◆ Percepción de los alumnos sobre los criterios de evaluación
- ◆ Los criterios de evaluación

Con respecto a la triangulación del punto de vista del alumno, cuyos resultados conforman el punto 5.2 (*La evaluación para el aprendizaje desde el punto de vista del alumno*), esta se presenta centrándose en los siguientes puntos en los que confluyen los grandes bloques temáticos abordados por ellos en los grupos focales y cuestionarios —que recogemos en el cuadro posterior.

- ◆ Percepción general sobre la evaluación: definición, función, relevancia y utilidad
- ◆ Cómo, cuándo, dónde y quién realiza la evaluación; opinión de los alumnos
- ◆ Evaluación no útil o perjudicial para los alumnos
- ◆ Evaluación más útil o preferida por los alumnos
- ◆ Características de una buena evaluación: cómo debe ser para que ayude al aprendizaje
- ◆ Recepción de la evaluación
- ◆ Autoevaluación y coevaluación
- ◆ Criterios de evaluación
 - Criterios explícitos, consenso e instrumentos de evaluación
 - Criterios más o menos relevantes
 - Criterios más o menos útiles

BLOQUES TEMÁTICOS PARA LA TRIANGULACIÓN DEL ANÁLISIS DEL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS	
Grupos focales	Cuestionarios
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Definición de evaluación ◆ Función, utilidad y relevancia de la evaluación ◆ Método empleado en el máster y evaluación preferida por los alumnos ◆ Características de una buena evaluación ◆ Recepción de la evaluación ◆ Evaluación para el aprendizaje ◆ Participación de los alumnos en la evaluación ◆ Criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Quiénes evalúan ◆ Dónde, cuándo y cómo se realiza la evaluación ◆ Tipos de evaluación ◆ Características (C1, C3, C2) ◆ Recepción de la evaluación ◆ Criterios que se emplean para evaluar y opinión de los alumnos sobre su selección y utilidad ◆ Evaluación preferida por los alumnos (C1, C2, C3)

Tabla 20 Bloques temáticos para la triangulación del análisis desde el punto de vista de los alumnos

Así mismo, a la vista de la coincidencia y concisión de las respuestas sobre los criterios empleados en la evaluación en el aula por parte de alumnos y profesores en su respuesta a las preguntas de los cuestionarios, decidimos utilizar un abordaje cuantitativo y estadístico para la comparación de los datos, de cuyos resultados y procedimiento damos cuenta en el apartado 5.3.

En cuarto lugar, incluimos los resultados sobre el punto de vista de la investigadora a partir de nuestra impresión de la observación presencial y visionado posterior de las grabaciones y del análisis focalizado de clases recogido en el subapartado 4.2.1, estructurado en los siguientes puntos:

- ◆ Relevancia y dificultad de la evaluación
- ◆ La evaluación: función, método y características
- ◆ Recepción de la evaluación
- ◆ Participación de los alumnos durante la evaluación en el aula
- ◆ Instrumentos de evaluación
- ◆ Criterios de evaluación de la interpretación como proceso y producto

Por último, en la primera parte del sexto capítulo exponemos las conclusiones resultantes de la triangulación del punto de vista de profesorado y alumnado entre sí y con el punto de vista de la investigadora, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación:

1. ¿Hasta qué punto es importante la evaluación en el aula de interpretación?
2. ¿Por qué tiene tanto peso? ¿Cuál es su función? ¿Es útil evaluar tanto?
3. ¿En qué consiste la evaluación en el aula?
4. ¿Qué formas y tipos de evaluación se utilizan? ¿Utilizan algún instrumento de apoyo?
5. ¿Cómo se produce la evaluación? ¿Qué les parece a los alumnos?
6. ¿Cuáles son las concepciones y estilos de evaluación de los profesores?
7. ¿Qué evaluación contribuye más (o menos) al aprendizaje?
8. ¿Qué caracteriza a una buena evaluación?
9. ¿Con qué predisposición se enfrentan a él los profesores?
10. ¿Cómo reciben los alumnos el *feedback*?

11. ¿Qué estrategias se utilizan para potenciar la asimilación del *feedback*?
12. ¿Participan los alumnos en su propia evaluación? ¿Y en la de sus compañeros? ¿Se evalúan mutuamente o se autoevalúan? ¿Les parece bien a los profesores?
13. ¿Cómo se seleccionan los criterios de evaluación? ¿Existe un consenso sobre cuáles son o deben ser los criterios de evaluación más importantes? ¿Comparten esta visión alumnos y profesores?
14. ¿Están suficientemente explicitados?
15. ¿Cuáles son los criterios que se emplean? ¿Hay alguna diferencia entre la visión de alumnos y profesores?

3.2.10 Consideraciones deontológicas y confidencialidad

Para mantener la confidencialidad y el compromiso ético con la investigación hemos decidido tomar las siguientes precauciones:

1) Anonimato de los centros

Tomar los tres centros como partes de un estudio de caso único (cf. 3.2.2) en el que no realizamos una descripción detallada de cada uno de los centros, sino que los consideramos contextos cuyas características no se detallarán en ningún caso de forma aislada, para evitar la inferencia de qué centro se está hablando en cada caso y la posible lectura comparativa entre ellos.

2) Idioma y variantes dialectales

Aunque las entrevistas, cuestionarios y grupos focales se realizaron en distintos idiomas, en función de la preferencia de los participantes y fueron transcritas en un primer momento respetando el idioma original en que se llevaron a cabo, decidimos realizar dos labores de traducción y adaptación dialectal para garantizar el anonimato y confidencialidad de las contribuciones de los participantes:

a) Por un lado, traducimos al castellano todas las citas que reproducimos en la tesis, cambiando las características dialectales de algunos participantes.

b) Por otro, traducimos al portugués, francés, castellano o gallego la totalidad o parte de algunas entrevistas individuales o colectivas elegidas

al azar, manteniendo una coherencia en las características dialectales empleadas y cambiando en algún caso también la lengua empleada en la realización de las preguntas.

c) Eliminamos los datos personales de las entrevistas y cuestionarios de los participantes.

Gracias a las anteriores precauciones, hemos podido reproducir todas las entrevistas, grupos focales y cuestionarios en los anexos incluidos en formato digital y aumentar así la transparencia y validez de la investigación sin que por ello sea posible inferir quién habla en cada momento (no se sabe en qué lengua se expresó originalmente cada participante ni si lo que se está leyendo es una traducción, una adaptación dialectal o el original).

3) Referencias a idiomas o nacionalidades de los participantes

Las referencias personales a los idiomas, nacionalidades o lugares que aparecen en las citas que reproducimos se sustituyen por denominaciones al concepto o la relación que estas tienen con la persona participante. Así, por ejemplo, si alguien menciona el portugués, por ser su lengua activa, en vez de “portugués”, aparecerá “[lengua A del participante]” en la reproducción de la cita, de tal modo que no se pueda deducir la nacionalidad o combinación lingüística de la persona en cuestión, o bien [idioma x] o [idioma] en función de las necesidades del discurso. Aquellas partes que hacen referencia a datos geográficos también han sido eliminadas y únicamente se indican con el símbolo [...].

4) Protocolo de confidencialidad

Se elaboró un acuerdo de consentimiento y confidencialidad (v. anexo VII) que fue entregado a los participantes antes de la realización de las entrevistas, grupos focales y cuestionarios. En él, además de solicitar su consentimiento en la utilización de los datos, se explica el propósito de la investigación y la forma de garantizar la confidencialidad y el anonimato de las contribuciones de los participantes. Además, hemos eliminado la condición de coordinadores de aquellos docentes que también ejercían esta función para evitar su identificación.

5) Visión de género

Si bien nos parece que el género es una cuestión transversal difícil de obviar en cualquier estudio sociológico, dados los límites de esta tesis y la falta de

formación específica en la materia por parte de la investigadora, no hemos tenido en cuenta este elemento como variable específica en la investigación. En consecuencia, si bien podríamos haber optado por utilizar el femenino como genérico —dada la conformación mayoritariamente femenina de los grupos participantes en nuestro estudio— esta utilización podría, a nuestro juicio, dar la impresión errónea de que hubiésemos optado por un enfoque transversal de género —no siendo este el caso.

Por tanto, con el objetivo de evitar tal malentendido y contribuir al anonimato, hemos utilizado el masculino como género no marcado.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo presentamos el análisis de la información obtenida mediante los distintos instrumentos sobre las concepciones y prácticas de evaluación en el aula. Lo exponemos ordenado por tipo de fuente, por tipo de participante y por tipo de instrumento, de la siguiente forma:

- ◆ Fuentes primarias
 - Profesor
 - Instrumento principal: entrevista individual
 - Instrumento complementario: cuestionario
 - Alumno
 - Instrumento principal: grupo focal
 - Instrumento complementario: cuestionario
- ◆ Fuentes secundarias
 - Investigadora
 - Observación de clases

4.1 Análisis de las fuentes primarias

En este apartado presentamos el análisis de la información obtenida de las fuentes primarias, ordenada por tipo de participante y por tipo de instrumento. Así, en el primer subapartado, recogemos el análisis de las entrevistas individuales a los profesores, se-

guido del análisis de los cuestionarios cubiertos por estos y en el segundo subapartado exponemos el análisis de los grupos focales con los alumnos, seguido del análisis de los cuestionarios cubiertos por estos.

4.1.1 Punto de vista del profesor

El punto de vista del profesor fue analizado a través de un instrumento principal (entrevista individual) y un instrumento complementario (cuestionarios). Este apartado se subdivide, por tanto, en dos: el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas individuales con D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9 y D10 y el análisis de la información escrita por los docentes D1, D2, D4, D6, D7, D10 y D11 en los cuestionarios cubiertos por estos.

4.1.1.1 Análisis de las entrevistas

Las entrevistas y los cuestionarios contenían distintas preguntas (v. anexos I y II) cuyo objetivo era que los docentes contribuyesen a responder a las preguntas de investigación (v. 1.3).

En sus respuestas aparecieron diversos temas y categorías (v. 3.2.7) en los que distinguimos siete grandes bloques temáticos:

- ◆ la relevancia y utilidad de la evaluación
- ◆ las funciones y características de una buena evaluación
- ◆ los sentimientos del docente ante la evaluación
- ◆ la recepción de la evaluación
- ◆ la autoevaluación y coevaluación
- ◆ los criterios de evaluación

A continuación presentamos el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas a los docentes en torno a cada uno de estos grandes bloques temáticos.

4.1.1.1.1 La relevancia y utilidad de la evaluación

La relevancia de la evaluación ha sido sin duda el tema más recurrente en las entrevistas realizadas a los docentes. No solo surgió cuando respondían a la pregunta directa sobre cuál es la relevancia que otorgan a la evaluación en el proceso formativo, sino que aparecía también a propósito de otras preguntas relacionadas con esta.

En sus respuestas, todos los docentes destacan el papel central de la evaluación en el proceso formativo en interpretación de conferencias y su gran importancia: «fundamental en el proceso de aprendizaje» (D2), «esencial» (D5), «central como medio de orientación al estudiante» (D3), «muy importante» (D4, D1), «parece que es un tema muy, muy importante» (D4), «extremadamente importante» (D3), «es fundamental; y recibir una buena evaluación es fundamental» (D6), «es un momento fundamental» (D8), «es un momento muy importante, [...] es relevante, para mí muy relevante» (D10), «es importante» (D7). Como resume D2:

Los comentarios son fundamentales para adquirir la técnica y es lo que diferencia seguramente al alumno que ha pasado por un curso de especialización en interpretación del que solo lo ha hecho, en fin, en la carrera y ya no hablemos del que no tiene formación específica (D2).

D8 respalda el argumento anterior con la afirmación de que las referencias sobre lo que es una buena o mala interpretación no están del todo claras en el mercado, lo que otorga más relevancia si cabe a la necesidad de adquirirlas durante la formación:

Y es uno de los problemas con los que cojea el mundo de la interpretación en España, es que nadie sabe realmente evaluar o darle una nota a un intérprete, o saber lo que un intérprete sabe en realidad o no. Queremos darles aquí a los alumnos esas pautas. Con nuestros comentarios. Sobre todo con los comentarios de los compañeros que también trabajan activamente en el mercado. Tanto aquí como en el extranjero para la interpretación (D9).

En la misma línea, D8 destaca la importancia de la evaluación en la preparación para el mundo profesional y en el conocimiento sobre el propio desempeño:

Yo creo que es casi el único punto de referencia que se llevan ellos antes de entrar en el mercado, en el mercado laboral, y para saber más o menos qué es lo que se hace o no se hace en cabina, y qué es lo que se hace o lo que no, tiene que haber una evaluación previa. Si no hay evaluación es difícil también luego saber cuál es una interpretación buena y cuál es una mala (D8).

Observamos, además, que el fomento de la capacidad de autoevaluación es un objetivo fundamental compartido por todos los docentes, íntimamente ligado a la relevancia que otorgan a la evaluación; es decir: la evaluación importa en la medida en que contribuye a la capacidad de autoanálisis, autorregulación y mejora del alumno durante y después de la formación (cf. apartado 2.3 y 6.1):

Sí, sí, fundamental; y recibir una buena evaluación es fundamental. Y también consideramos muy importante en el máster la autoevaluación: que los alumnos aprendan también

a evaluarse, y también la *peer evaluation*, que evalúen a sus compañeros, de tal forma que cuando terminen su formación sepan qué hacen bien y qué tienen que mejorar, tanto para mejorar en el ejercicio de la interpretación como por ejemplo si añaden lenguas a su combinación (D6).

Primero, para aconsejar a los estudiantes y orientarlos en lo que hacen y también para ayudar a desarrollar su capacidad de autoevaluación (D10).

La evaluación [más útil es aquella] que implica también dar las bases y herramientas para la autoevaluación posterior (D9).

Dentro de este consenso general, sin embargo, encontramos voces que cuestionan la utilidad de la evaluación en aquellos alumnos que carecen de unas determinadas aptitudes:

Y yo creo muchísimo en eso, ¿no?, en que el alumno sepa qué tiene que valorar, tú seas capaz de ayudarle a que él entienda qué tiene que valorar y vaya aplicandoselo. Entonces, en ese sentido, claro, es muy importante. Pero... si no está... o sea, esa materia prima, ¿no?, que tú percibes el primer día, el segundo, el tercero, que ves que hay gente que tiene... no sé, un talento natural, una capacidad de entender, ¿sabes?, de conciliar, de que converjan ciertas cosas, ¿no?, de lo que es la comunicación. Si no tienen eso... es muy poco útil (D1).

Así, si bien la relevancia de la evaluación viene determinada, para esta docente, por la capacidad del alumno para autoevaluarse, entender los comentarios del docente, incorporarlos y gestionar esa información cuando practica, si no hay un buen punto de partida, una capacidad para encarar correctamente la labor de interpretación, su aprendizaje, la gestión de las tareas y la integración del *feedback*, la utilidad de la evaluación es nula:

Hay personas que tienen talento y que incorporan todo lo que tú vas sugiriendo y entonces ves que realmente al final sí, son esas personas las que salen adelante. Y esas otras personas en las que dudas porque ves que cometen errores que no son errores... es, es un planteamiento, es una decisión errónea en un principio... es que... no sé, casi diría que en prácticamente ningún caso consiguen llegar a la excelencia en la interpretación, o sea, en lo poco que yo puedo aportar en este sentido (D1).

Con lo cual, claro, la evaluación... la evaluación es clave para el que empieza para... sobre todo, ayudarle a bueno, a gestionar, ¿no?, todo eso que se le viene encima y a dónde tiene que llegar. Y esa persona es la que realmente se autoevalúa todo el tiempo (D1).

En función de la fase del curso en la que se encuentren

Por otro lado, esta relevancia de la evaluación, aunque prácticamente incuestionable, varía también en función del momento del curso. Tanto para D2, como para D4, D6 y D7, la primera fase es primordial: el *feedback* es más importante pero no debe resultar excesivo y es preciso aprender a aceptarlo. A medida que avanza el curso, con todo, su relevancia disminuye en favor de la práctica:

En el sentido de que llega un punto que ya se repite mucho, entonces yo creo que a medida que va avanzando el curso conviene ir reduciendo un poco el tiempo que se utiliza —en general, por supuesto— para la evaluación y dar más paso a que practiquen lo máximo posible y apliquen esos comentarios (D2).

La relevancia de la evaluación al principio de curso tiene que ver también con el conocimiento de unos conceptos teóricos fundamentales y su papel crucial en la autonomía posterior del alumno con respecto a la práctica y la evaluación:

Creo que es más relevante al principio de la formación para que se comprendan bien los... la teoría que pueda haber y que [...] esos conceptos queden bien asentados. Y luego es verdad que no es tan relevante, a lo mejor con práctica tutelada pero ya con una cierta base teórica se puede practicar uno solo. Pues eso, como te digo al final quizás no sea tan relevante. Al principio sí, al principio sí para no cometer errores y repetir esos errores continuamente en las prácticas, ¿no?, sino que se tenga una tutela adecuada, que sepa identificar los problemas, darles solución, eso es muy importante al principio, sí, o sea que es relevante, creo que sí, sí, sí (D7).

Por último, D5 describe el papel de la evaluación en la formación en interpretación mediante una analogía con el aprendizaje de la música a nivel avanzado, igualando la formación de posgrado en interpretación de conferencias con una *master class*:

Yo siempre establezco la analogía entre la interpretación o la adquisición de las habilidades, del estilo, del saber hacer con el aprendizaje de la música, pero a nivel avanzado. [...] En parte es escucharse, escuchar a otros, recibir críticas, ofrecerlas, ¿no?, es un, es un... aprendizaje, es como un *master class* continuo.

Sobre la percepción de los alumnos de su relevancia

Según D7, es muy relevante para los alumnos, pues es el motivo por el que se forman:

Yo creo que [tiene] muchísima [relevancia] en el sentido de que creo que por eso se forman, para recibir evaluación de profesionales o de pedagogos de la interpretación, eso es lo que buscan —no solo practicar, ¿no?, y que les lean discursos e interpretar—

sino que lo que buscan es adquirir la técnica a través de la evaluación del profesorado, sí (D7).

A los docentes les parece que a los alumnos les importa sobremanera la evaluación y la primera etapa del curso resulta crucial, bien para conseguir que esta no les abrume o supere:

Sobre todo en el primer semestre se trata de formar... no sé, un espíritu, ¿no?, de... de equipo, y ahí yo creo que la crítica, la evaluación formativa es más laboriosa, ¿no?, porque tienen que saber aceptarla y encajarla (D5).

O para comprenderla y adquirir autonomía para practicar por su cuenta (D7):

Sí, yo creo que, que... en línea con lo que te he dicho, sí. Entienden que al principio es muy importante, que luego pueden practicar por su cuenta... sí, en general es así, ¿no? (D7).

Sin embargo, la mayoría de los docentes coinciden en que, si bien los alumnos valoran la evaluación formativa, están especialmente preocupados por la sumativa, como puntuación o validación, y por la comprensión de los criterios de evaluación y objetivos de aprendizaje, y a menudo no tanto por la información que esta les pueda proporcionar en relación a su evolución y mejora personales:

Sí [los alumnos dan mucha importancia a la evaluación], pero creo que le dan más importancia a la evaluación por parte de los profesores que a la autoevaluación, lo cual impide que desarrollen adecuadamente su capacidad de autoanálisis (D3).

Para ellos a veces la evaluación es algo distinto. Algunas veces aún siguen muy pendientes de las notas, y quieren tener una puntuación y a veces cuestionan por qué 13 y no 14 y por qué 11 y no 13. Y hay que enseñarles a los alumnos, y sobre todo al principio resulta difícil, que no es tanto una cuestión de sacar 11 y no 12, o 12 y no 13, o lo que sea, sino el hecho de indicar tendencias, estar comparando, claro, con una proyección anterior, si están progresando, ¿no?, o si están yendo hacia atrás. Y a algunos todavía les cuesta separarse de lo que saben del colegio, de que hay que conseguir tal nota y no otra (D8).

Sí, pero de otra manera. Porque creo que vienen muchos de ellos con otra concepción de la evaluación de la universidad: te pongo una nota y ya sabes hacerlo. Y no la toman la evaluación como algo que no se queda en la evaluación siempre, sino que es digamos un trampolín para luego seguir mejorando, seguir trabajando. Ellos vienen con que «me han dado una evaluación», sé hacer las cosas. Y la evaluación nuestra es

más bien: sabes hacer hasta aquí, [en] esto tienes, digamos, una base ya sentada, pero tienes que seguir trabajando (D9).

Esta preocupación por la visión de los profesores provoca frustración en los alumnos cuando perciben disparidad en las evaluaciones recibidas:

Sí, yo creo que sí. Que es muy importante. Que a veces igual se sienten frustrados. Justamente porque creo que existe una disparidad [en las evaluaciones realizadas por distintos docentes] (D4).

No obstante, la concepción de la evaluación por parte de los alumnos varía, a juicio de los docentes, en función de la experiencia vital y madurez de cada uno de ellos; aquellos que ya han tenido algún tipo de experiencia laboral, por ejemplo, saben encajarla mejor (cf. apartado 5.1):

Y creo que el enfoque, como muchos de ellos, son todavía bien jóvenes, acaban de terminar los estudios en la universidad, vienen todavía con eso [la nota como validación]. No es el caso de los alumnos que ya tienen experiencia vital y que ya han trabajado, no en la interpretación sino que hayan estado inmersos en el mundo laboral. Ya saben que las cosas son... las enfocamos de otra manera. Saben también encajar de otra manera la evaluación (D9).

D10 expone las dificultades para que los estudiantes entiendan su importancia, especialmente cuando esta no se realiza de forma sucinta y proporcionada y estos acaban por considerarla una pérdida de tiempo:

No siempre, no siempre [los alumnos le dan la misma importancia que los docentes a la evaluación]. Es muy difícil transmitírselo, a los estudiantes. A algunos sí, pero a muchos no. Y a veces notamos los síntomas de impaciencia en algunos. Pero es cierto que hay formadores que se toman la evaluación con mucha calma, y que, a pesar de la formación que han recibido, cursillos etc., sobre evaluación, siguen teniendo problemas a la hora de dosificar la evaluación, de equilibrarla y organizarla, de que el tiempo que dedican a cada punto de la evaluación sea proporcionado, y a buscar la... a dedicarle, digamos, un tiempo razonable. A mí esto me parece fundamental: encontrar el término medio, precisamente para que no haya... para que los estudiantes no tengan la impresión de que perdemos demasiado tiempo, porque si lo hacemos, estamos perdiendo credibilidad en cierto sentido, y además su nivel de atención disminuye. Y luego además que cuando evaluamos a un alumno, los otros esperan, y eso también hay que tenerlo en cuenta, son muchos parámetros a los que hay que prestar atención (D10).

La dificultad de la evaluación

La dificultad es otra idea que aparece de forma recurrente cuando los docentes hacen referencia a la relevancia, función y utilidad de la evaluación. Y al hablar de la dificultad se refieren no solo a la dificultad a la hora de valorar una prestación, sino, y especialmente, a la elección del *feedback* que se da al estudiante en cada momento y a la dificultad para que el alumno lo integre e incorpore las correcciones y consejos de forma satisfactoria.

A veces nos olvidamos, creo, los profesores, del impacto que tiene todo lo que le dices a un alumno, ¿verdad? Y a veces haces una evaluación, no es que la hagas de forma inexacta, pero que tampoco mides cada palabra... Sin embargo ellos la reciben como una esponja (D6).

A ver, yo creo que es importante pero también yo creo que es la parte más difícil para el profesor. Porque nunca sabes si te excederás o qué hay que... [...] Por tanto, es... importante pero para mí... yo creo que es lo más difícil. Es lo más difícil (D5).

Creo que la evaluación es extremadamente importante, creo que es muy difícil realizar una evaluación, y que es extremadamente difícil para el estudiante descifrar toda la evaluación que recibe (D4).

A veces es muy difícil... pero bueno. Hay que... te exige mucha concentración. A veces a mí me cuesta (D10).

Detectamos así mismo que la dificultad de la evaluación para cada docente parece depender también de los sentimientos de este ante la tarea de evaluar, y ante la consecución de aquello que cada uno de ellos considera «una buena evaluación», tal y como trataremos en los apartados siguientes (cf. apartados 2 y 3).

4.1.1.1.2 Funciones y características de una buena evaluación

Hay varios elementos en los que coinciden algunos profesores a la hora de definir las características de una buena evaluación y su función en el proceso formativo en interpretación de conferencias.

La evaluación como reorientación

El primero de ellos hace hincapié en la función reorientadora e informativa de la evaluación. Esta debe orientar a los alumnos en su aprendizaje, informándolos sobre sus

aciertos y fallos y dándoles consejos para mejorar su prestación, tal y como se aprecia en las citas siguientes:

[...] que se les den indicaciones sobre su evolución, sobre lo que tiene que hacer, sobre lo que hace bien también, que a veces nos olvidamos, sobre lo que tiene que mejorar... en fin, ¿no? (D2).

[...] nosotros tenemos la convicción de que conviene combinar el *feedback* positivo con el negativo (D2).

Hay que incluir los aspectos... aquello que se hace bien, aquello que no se hace bien (D9).

Creo que esta es una función: apuntar cuáles son tus problemas y cómo puedes solucionarlos. Y tener claro hacia dónde vas (D4).

Para orientar a los alumnos, porque sin esa evaluación nunca llegan a saber si van por buen camino, cuáles son sus errores o cuáles son las partes que tienen que mejorar, o cuál es la evaluación, creo que es fundamental, sí (D8).

Qué es lo que no hizo bien, por qué. Qué errores se repiten, ¿no? Ver si es una cuestión puntual derivada de la dificultad del discurso o si realmente es una dificultad de adquisición de técnica, y dar un diagnóstico y una solución (D6).

Para dar consejos, claro, a los alumnos y orientarlos en lo que hacen, para ayudarlos también a desarrollar una capacidad de autoevaluación también (D10).

Claridad, concisión y contundencia

Un segundo elemento es el de la claridad y concisión de la evaluación: «la evaluación debe ser concisa, clara» (D3), «la evaluación debe ser clara» (D10), si bien esta cualidad aparece matizada en función de la personalidad del alumno por parte de D2. Esta docente, aunque defiende la necesidad de no engañar al alumno en el fondo de lo que se le dice, reconoce que hay alumnos que son más sensibles a la evaluación y es necesario mostrar cierta prudencia con ellos a la hora de darles el *feedback* y especialmente en lo relativo a la forma en la que se les da:

[...] que yo creo que [en nuestro máster se] es igual de duro que en otros, ¿no?, pero sí en las formas, porque nos parece que no tienen ningún sentido torturar al alumno durante nueve meses y que en todo caso no es en absoluto pedagógico, porque llega un momento en que el alumno ya se cierra totalmente a los comentarios y bueno, lo único que quiere es salir de esa situación. Por eso se lo decimos claramente, pero

bueno, de una forma más o menos agradable, con lo cual... por lo cual, la... suelen asumirlo bien (D2).

Y sobre todo creo que en la interpretación, y sobre todo en la simultánea, en mi opinión, lo que hay que ser es muy incisivos, o sea, tienes que ir directamente a aquello que no hace bien, darle un diagnóstico de por qué no lo hace bien y ofrecerle soluciones. Yo creo que eso es lo único que realmente vale al final, ¿sabes? Que a veces creo que nos perdemos un poco en divagaciones (D6).

[...] no creo que exista una metodología que uno pueda aplicar en general, sino que hay alumnos que necesitan que uno sea un poco más duro con ellos, porque es lo que buscan, que alguien les diga las cosas muy claramente, y hay otros con los que uno tiene que ser un poco más prudente (D2).

Con respecto a la utilización de protocolos o metodologías estándar, tales como empezar siempre con algo positivo, D6 arguye que esto puede perder su eficacia cuando los alumnos se acostumbran a ello:

No sé, por ejemplo, a mí siempre se me dijo, ¿no?, cuando empecé a dar clase; tienes que empezar destacando los puntos positivos, ¿no?, y después pasar a los errores. Pero claro: el alumno no es tonto, y muchas veces se da cuenta de que ese es el método habitual y entonces que lo primero que le dices es un poco de “sí, sí, vale” o de relleno, ¿no?, entonces está esperando realmente lo malo, ¿no?

Por tanto, la dificultad de realizar una buena evaluación radica precisamente en lograr ese equilibrio entre concisión y motivación a la hora de dar el *feedback*:

Yo creo que es muy importante motivar al alumno, no desalentarlo, pero también que sea muy consciente de sus errores, ¿no? Y esto es una tarea que considero muy complicada (D6).

D1, sin embargo, echa en falta que se someta a los alumnos a más presión, puesto que esta es la realidad con la que se van a enfrentar en su futuro laboral:

Tienen que estar sometidos a mucha más presión. Y yo creo que aquí en ese aspecto vamos flojos de presión. Necesitan más presión. Hay posgrados de interpretación en el mundo que son terroríficos por la presión que imprimen y aquí, bueno, ellos dicen que están muy presionados, pero no es cierto: están muy cuidados y yo creo que necesitan mayor presión, mucha mayor, es decir, hay que ir autogestionando, ¿no?, la tensión y sabiendo enfrentarse porque si no luego es muy duro, ¿no? (D1).

D9 comparte esta idea de la dureza del mundo de la interpretación profesional y la relaciona con la importancia de la contundencia y claridad del *feedback*:

Lo importante es que se lo lleven todo... [que recojan y asimilen las críticas]. Esa es mi idea. De todas maneras siempre intento que las críticas se escuchen porque el mundo de la interpretación es muy duro. Y no creo que en el máster les demos del todo la impresión de lo realmente duro que es ese mundo, por la preparación y por los otros profesionales que están ahí (D9).

Diagnosis y autorregulación

Otro elemento compartido por los docentes como característico de una buena evaluación es su carácter diagnóstico y su objetivo de propiciar la autorregulación del alumno:

Bueno, primero que una buena evaluación debería hacerte reflexionar sobre los problemas que tienes, tomar conciencia de cuáles son tus problemas y apuntar posibles vías de solución. Esto es tremendamente difícil (D4).

Es decir: cuanto más seas capaz de llegar a las estrategias que aplica el alumno, si eres capaz de diferenciarlas, de ver dónde están sus problemas (D1).

Y si esa persona es capaz... y eso yo lo digo muchas veces, ¿no?: tenemos que detectar dónde está el problema para entonces poder llegar a una solución, si no... no es posible (D1).

Siempre se trata de que el alumno sea cada vez más autónomo, por lo menos es lo que intentamos la mayoría de los docentes (D6).

La estructuración de la evaluación también, cuando sacamos a colación un problema que aparece durante una interpretación, hay que diagnosticarlo siempre y proponer una estrategia. Intentar, con el alumno, en su caso, ver por qué ha tenido el problema en ese momento... y cuál puede ser la estrategia que puede aplicar la siguiente vez (D10).

Muy relacionada con este carácter diagnóstico de la evaluación, aparece la necesidad de que la evaluación sea relevante para el alumno y para el momento formativo, estableciendo prioridades y organizándola en función de estas:

La evaluación debe ser relevante para el momento de formación, el momento formativo. La evaluación debe ser concisa, clara, debe dar ejemplos, debe ser una evaluación

estructurada, que realice un diagnóstico de la prestación del alumno y no se limite a dar una larga lista de errores (D3).

Por ejemplo, durante la clase, después de cada curso, creo que es importantísimo no apuntar todos los errores, ¿no?, sino jerarquizarlos, ¿no? Por ejemplo, tuvimos hace poco un ejemplo de esto, de una interpretación consecutiva a partir del [lengua C]. Si hubiese anotado todos los errores por orden cronológico, todos los fallos o faltas, para empezar habría tardado muchísimo y tampoco habría sido bueno para el alumno. Por eso creo que hay que concretar los aspectos más relevantes, que indican esquemas, que están en la base de aquellos errores, y no “esto lo has dicho mal” y “esto, no sé qué”, porque eso varía de un discurso a otro (D8).

Creo que debe ser clara y estar bien organizada. Debe basarse en apenas unos pocos ejemplos. Y organizarse en función de las prioridades, esta es mi opinión (D10).

Para D10, esta jerarquía en la presentación y selección del contenido del *feedback* debe establecerse en función de tres elementos. El primero son los objetivos de aprendizaje y estrategias que el alumno deba tener en mente durante la práctica que se esté evaluando:

Lo ideal es que antes de cada prestación se sepan los objetivos establecidos para cada alumno. Y ver en función de esos objetivos, objetivos establecidos según las dificultades previas, por ejemplo, y en función de estos, qué estrategias concretas va a aplicar el alumno. Para mí eso es lo ideal. Poder evaluar... centrar la evaluación en objetivos concretos, ligados por ejemplo a las dificultades específicas del discurso de partida, las dificultades del alumno, las estrategias que debe llevar a cabo (D10).

En segundo lugar, en función del tipo de errores cometidos:

Además, también se deben establecer prioridades en función del tipo de error, del tipo de error, o sea: los errores que deforman el mensaje por completo o que no lo dejan incompleto, los errores de expresión, ese tipo de cosas. E intentar organizarlos en función de la evaluación (D10).

Y en tercer lugar, en función de la calidad de la interpretación y de la gravedad de los errores:

Y después, en tercer lugar [...], en función de la calidad. Yo intento empezar mi evaluación con una apreciación global sobre la prestación del estudiante y a continuación procuro seleccionar aquellos errores que me parecen fundamentales y que creo que en este ejercicio en concreto han entorpecido la comprensión del discurso y han im-

pedido la transmisión del mensaje etc. Y como norma general acabo con cuestiones relacionadas con la lengua, la expresión y así.

Si la evaluación no es relevante o si se pierde en detalles sin importancia, puede ser contraproducente (cf. 1.2) y perder la atención del alumno, algo fundamental para que le saquen el máximo provecho a la formación:

Creo que también para un alumno no solo es importante ser evaluado como escuchar también la evaluación de los demás [...], es muy importante que desarrollen una buena calidad de escucha durante el tiempo que se dedica a la evaluación (D10).

Pero creo que es importante dedicarle tiempo, pero no demasiado, hay que saber dosificarlo. (Pausa). Para que los alumnos no tengan la impresión de que les hacemos perder el tiempo, que pasan tres horas de clase siendo evaluados y que no practican lo suficiente (D10).

Por otra parte, resulta complicado que la evaluación sea relevante cuando el diagnóstico varía en función del docente. Esto se debe, para D4, a la subjetividad de la interpretación y la consecuente diversidad de prioridades en la evaluación, lo cual confunde al alumno y dificulta la asimilación del *feedback*:

Pero claro, para eso yo creo que debe existir un diagnóstico compartido. Que todo el mundo esté de acuerdo en qué problemas tiene el alumno. Ya sé que soy muy repetitiva. Pero para mí el problema es que a veces el alumno según con qué profesor hables pues tiene problemas distintos, ¿sabes? Y claro, yo creo que esto a veces puede ser muy confuso para el alumno. Pero esto yo lo achaco pues a que la interpretación es algo muy subjetivo y que supongo que yo priorizo ciertos aspectos de la interpretación que quizá otros profesores no prioricen y consideren que otros aspectos son más importantes (D4).

D8 hace hincapié precisamente en la importancia de transmitir cuáles son las prioridades en la evaluación (cf. apartado 8) y el porqué de ellas para propiciar el aprendizaje de los estudiantes:

Los criterios no los inventamos nosotros. Quiero decir que hay un patrimonio, que aunque no sea ciencia exacta, y los estudios sean relativamente recientes, ¿no?, está ahí, y hay un cierto consenso en relación con lo que se espera de un intérprete. Por eso no creo que haya mucha flexibilidad con respecto a esto, y es importante que los alumnos se den cuenta de ello, ¿no? [...] Tienen que transmitirse para que lo comprendan, no para transmitir algo que no se entienda porque el formador *x* o *y* dijo que... sino el por qué, creo que es importante (D8).

Adaptación al alumno, variabilidad y psicología

Por otro lado, la evaluación debe depender, según los docentes, de la evolución del alumno y de su personalidad. Debe ser por tanto personalizada: «sirve la autoevaluación cuanto más individualizada sea» (D1).

[...] las características que tiene que tener son fundamentalmente esas. Es decir: a quién evalúo... qué características tiene, dónde está situado, ¿no? ... en cuanto a las competencias que ya tiene para enfrentar esta formación, y en función de eso tienes que hacer pues un análisis muy individualizado de por qué o cómo encara determinadas situaciones del proceso interpretativo, ¿no?, pero tiene que ser muy individualizado. Yo tengo... ahora tenemos un grupo de [...] alumnos y la verdad es que lo que le digo a uno no vale para los restantes... a ver, no es que no valga —sí que son elementos que hay que trabajar y que a todos les pueden servir, evidentemente— pero es que es curioso cómo cada uno de ellos... —no es que sea curioso, es lo lógico, es lo lógico— cómo cada uno de ellos necesita una aportación mía en ámbitos completamente distintos, ¿no? E incluso lo que cada uno individualmente tiene que trabajar, lo que tiene que profundizar más... son parcelas muy diferentes (D1).

Los elementos citados en los subapartados anteriores se repiten y solapan en las respuestas de los docentes y es frecuente que aparezcan relacionados entre sí: es decir, una buena evaluación no depende de la aplicación de un único tipo de abordaje, sino que depende de la conjunción de varios elementos simultáneos, lo cual suele exigir unas ciertas dotes de psicología y no hay una única metodología válida en todos los casos:

No... no hay fórmula mágica por desgracia, o sea... porque no. Porque en función del discurso puedes tener dificultades muy variadas e igual lo que no era un problema hace dos días, pues en ese discurso, por lo que sea, se convierte en un problema. Sí que a veces hay problemas que son recurrentes en algunos alumnos pero... a veces son problemas muy puntuales y que solo podemos descubrir escuchando el discurso (D4).

Para D2, por ejemplo, una buena evaluación debe tener en cuenta la personalidad del alumno pero su pertinencia no depende de que sea muy pormenorizada, sino de su claridad:

Pues efectivamente tendría que ver con lo que decíamos antes. Hemos visto que hay alumnos que si se les da demasiado *feedback* positivo, no lo aceptan. Creen que uno tiene que ser más duro, que no se le está diciendo la verdad, que es un simple consuelo y demás, ¿no? En otros casos hemos visto que el alumno ha perdido totalmente el Norte, incluso alumnos que han necesitado asistencia psicológica porque sienten que se ejerce demasiada presión sobre ellos... por lo tanto creemos que tiene que ser una

evaluación adaptada al perfil del alumno pero eso sí, siempre teniendo en cuenta que hay que decir las cosas de una forma muy clara. Porque si no, a veces también podemos caer en la tentación de pensar que es muy obvio lo que estamos diciendo y que no hay que entrar en demasiado detalle pero por lo que hemos visto hay que dejar muy claro lo que uno quiere decir, tal vez lo que variaría serían más bien las formas según el alumno (D2).

Para D9, la eficacia depende de saber ajustarse al perfil del alumno y dar el *feedback* con realismo pero psicología, en el momento adecuado y apoyado en algún ejemplo, como también defiende D10:

Es una formación constante... no solo las clases, son nueve meses para darles simplemente las pautas. [inaudible] Y por eso tienes que ser efectivo y ajustarse al perfil del alumno, ajustarse al día que tiene ese alumno precisamente. Pues si hoy no haces la crítica, otro día cuando veas que ya está mucho mejor, pues la crítica que no dijiste ayer pues se la colocas hoy. Pero aquí solo puedes marcar pautas, pero pautas que sean realistas y que no engañen ni pinten de color de rosa un mundo que es [inaudible] (D9).

Lo que sí es importante siempre que se haga un comentario, es apoyarlo en un ejemplo. ¿Y dónde fue? Pues fue esto... A veces con que solo des un ejemplo basta ya para hacer un comentario bien, bien presentado y sobre todo que sea fértil para quien lo está escuchando, que pueda sacar sus conclusiones. No es tampoco sacar tres y cuatro. También al compañero. Colocarlo para que las de cal compensen las de arena. Y viceversa. Porque al fin y al cabo se lo están tomando personalmente. Al fin y al cabo, se desmoronan muy fácilmente. Y no, no es el caso, no es la intención, pero ocurre. Y entonces sabes que son nueve meses, y tienes que mantenerlos ahí para que ellos vayan cogiendo también el fondo, vayan cogiendo la condición física (D9).

Creo que... es importante [diagnosticar el problema y proponer una estrategia], citando algún ejemplo pero no... desde luego no todos para tampoco desmoralizar al alumno (D10).

Tanto para D7 como para D9 es muy importante crear un clima de empatía y confianza, poniéndose en lugar del alumno e intentando ayudarlo, a partir de cada discurso y momento del curso, a encauzar su técnica, por un lado, y a romper la barrera profesor-alumno e involucrarlo en la clase, por otro:

O sea, intento ponerme en el lugar del alumno: qué es lo que esperaría él de mí. Porque dependiendo del momento del curso y de la fase de madurez de la técnica del alumno intento orientar los comentarios de una manera u otra, pero siempre con ese

enfoque, ¿no?, de ponerse en el lugar del alumno. Y... ya has visto el método cómo es aquí: o sea, muy práctico, muy dinámico y trabajando sobre cada discurso el contenido y luego también aprovechando la excusa de cada discurso, de cada recurso para generalizar también un poco en la técnica etc., ¿no? (D7).

Intentar saltar la barrera de profesor-alumno o persona mayor- ...aunque no sea tan mayor... -alumno que acaba de salir de la universidad, todo eso... incluso la disposición en clase. Muchas veces, el profesor de alemán lo hace muy bien, que se salta la mesa que tiene y se pone delante de la mesa intentando hacer un círculo para que sea más bien una ronda, y que el profesor les pregunte y hacer ejercicios que rompan esa barrera también. Que luego a la larga ayuda mucho a la hora de evaluar, que la gente ya te replica, con toda la... “no, no era así, era esto”... y uno puede... puedes realmente sacar más provecho (D9).

En un clima así, a D7 le gusta asegurarse de que no queden dudas sin resolver, sin miedo a reconocer las propias dudas o carencias del docente, al igual que D10:

Ponerse en el lugar del alumno. Sí. Empatía, sí. (Pausa). Ser coherente también con lo que uno dice. No dejar dudas en el alumno, o problemas sin resolver, o fallos en la interpretación, sin solución. Al menos si no puedes dar la solución concreta, preguntar, sugerir o hacer mención a ese detalle, pero que no queden cosas en el aire, ¿no? Y transmitir confianza también al alumno. Si a lo mejor te preguntan por un término concreto que ni siquiera lo sabes tampoco, pues con tranquilidad decirle que se puede buscar, a lo mejor en la clase del día siguiente tú tienes la iniciativa de buscar ese término y le das la respuesta. En fin, que vea allí que... que hay confianza, que pueda confiar. Y esa empatía (D7).

Cuando [corrijo una interpretación] hacia una lengua que no es mi lengua materna, como el [], [] o el [], doy algunos ejemplos de lo que me ha parecido que ‘es algo que nunca había oído en esta lengua’, así que ‘comprobadlo’, ‘me ha llamado la atención esto, me ha parecido extraño, comprobadlo’ (D10).

De este modo, se fomenta un clima de aprendizaje mutuo que contribuye a sobrellevar los ineludibles nervios con confianza y sinceridad:

Y el asunto es que los comentarios no es solo para su beneficio, sino para mi beneficio también. Porque cuando yo empecé aquí también empecé muy verde. Me llegaban alumnos que eran... que tenían otras experiencias. Y yo también sus comentarios y sus actitudes y las cosas que veo también ha ido ganando mi experiencia dando clase, yo con cada uno de los alumnos saco algo en concreto. Y si no lo saco aquí luego lo extrapolo en otras actividades presentes que tengo en mi experiencia laboral, así que... (D9).

Donde puede haber espacio para el humor:

Es para que ganemos todos lo que intento hacer y siempre intentarlo con una sonrisa porque creo que con chistes también las cosas entran también un poquito mejor. Porque la situación sobre todo al final de curso se vuelve muy tensa, la gente... ya conoces... acaban de salir de los exámenes y están, pues, sabiendo que solo les queda un mes de clase, con los nervios, hechos un problema, y es difícil decirle a ellos: pues mira, esta situación de nervios es el estándar. Y el asunto es que los comentarios no es solo para su beneficio, sino para mi beneficio también (D9).

Pero sin engañarlos con respecto a la realidad del mundo profesional y la importancia de saber lidiar con la presión, motivo este por el cual el propio formador reconoce que le costaría dedicarse a interpretar:

Y es a lo mejor [la situación de presión] una de las cosas por las que yo no me he decidido a meterme del todo en el mundo de la interpretación. Porque [] sí lo hace y tiene nervios de acero. Y yo sé que a lo mejor en ese aspecto, a lo mejor las técnicas, las herramientas, los recursos los puedo sacar pero mis nervios... no lo sé. Y hay que ser uno sincero y saber reconocer también hasta dónde... Todo eso se lo tienes que trasladar a ellos, ¿no? Y decirles: hay esto. Hay que ser también sinceros porque se meten en un mundo muy difícil y es una formación constante... (D9).

Para ello, D4, por otra parte, nos muestra un ejemplo paradigmático de evaluación adaptada a la evolución del alumno y de consideración de cuestiones psicológicas y emocionales. En la siguiente cita nos relata cómo adaptó su forma de evaluar al caso de una alumna que tenía pocas posibilidades de aprobar el máster en la combinación lingüística que impartía esta docente y que había sufrido ansiedad a lo largo del curso. El abordaje de D4 es el de conjugar el *feedback* positivo con el negativo, intentar motivarla y colaborar en todo lo posible para que esta alumna le saque el máximo provecho a la formación, estableciendo objetivos de aprendizaje adaptados a su situación actual, aun sabiendo que es muy probable que no alcance el nivel necesario para aprobar en la combinación lingüística que imparte D4:

Bueno, intentas también adaptarte un poco al grupo que tienes. Esto también lo creo. Yo también cuando hago la corrección pienso en el alumno, en qué tipo de persona es... No sé, por ejemplo, hoy, E3. E3 es una chica que tiene muchos problemas en [lengua C2]. Hasta hace dos semanas lloraba día sí y día también en clase. No terminaba las frases, apagaba el micrófono... Bueno, pues hoy se ha saltado mucha información pero ha podido terminar las frases. Pues yo creo que es importante animarla... (D4).

A ver a esta chica, posibilidades de aprobar el máster... de [lengua C2] al menos tie-

ne muy pocas. No sé cómo irá en [lengua C1], de [lengua C2] tiene muy pocas pero bueno, ella va mejorando. Yo creo que se trata un poco de potenciar que mejore lo máximo que pueda, y animarla porque yo creo que ella ya lo está pasando muy mal. Pues al menos si un día le sale un poco mejor, decírselo, porque también creo que es importante: decir las cosas malas pero también las buenas. Porque si no te daba la impresión, yo me acuerdo, según qué profesores, parecía que era una inepta total. Y yo creo que... ya sé que en el mundo de la interpretación se da mucho esto de machacar al alumno, pero creo que también hay que destacar lo positivo, porque también te motiva a trabajar. No solo te motiva que te digan que eres tonto sino que también te motiva que te digan... oye, pues hoy has terminado las frases. Pues el próximo día esta chica espero que venga pues menos asustada. Esta chica nos confesó que entraba en la cabina aterrorizada. Pues claro, si tú estás aterrorizado no puedes interpretar. Pues vamos a intentar que entre más relajada, que pueda terminar las frases, que... bueno, que vaya cogiendo fondo de [lengua C] y pueda mejorar... no sabemos hasta dónde llegará (D4).

Evaluación como diálogo y aprendizaje significativo

En la línea de conjugar los parámetros anteriores, son varios los docentes que definen una buena evaluación como aquella que da cuenta de los puntos positivos y negativos y ofrece una crítica constructiva:

[...] intentando ser constructivos siempre, siempre hay que hacer una crítica constructiva (D6).

Para D9 el objetivo es realizarla en pie de igualdad con los alumnos, buscando su implicación dialógica y mayéutica, para conseguir un aprendizaje significativo y una reflexión sobre el proceso de interpretación:

En principio algo que procuro que presente mi evaluación o mi comentario es que no está hablando el profesor al alumno de arriba abajo, sino que quiero que sea que cuando yo hago un comentario, en principio espero una respuesta también, un comentario por parte de ellos. Empezando por ahí, por la situación (D9).

Tiene que ser interactivo. Yo le digo algo y debe ir acompañado con un ejemplo para que ellos vean: ah, este es el ejemplo, y entonces puedan... pueda establecerse también un diálogo sobre ese objeto que es en el momento el objeto de la evaluación: es tal frase o tal expresión. Yo digo "a mí me parece esto". Y yo le pregunto: y por qué lo has utilizado tú. Y a mí lo que me interesa no es solo el resultado, sino los mecanismos que hay detrás. Y solo puedo extraer los mecanismos, lo que ha pensado la persona en ese momento, cuando le pregunto; y no solamente digo: esto está mal y se hace así; no.

Yo quiero saber por qué tú lo hiciste así, porque a lo mejor de tres pasos que se llegan hasta llegar... hasta ese punto, pues se han dado dos bien.

Así, se puede conseguir que avancen en su aprendizaje hacia su zona de desarrollo próximo, una vez mejorada su metacognición:

Lo importante es luego dar el último empujoncito, ¿sabes?, pues vale, pues con un poquito de esfuerzo llegas ahí. Y solo con la... con el intercambio de opiniones uno llega a profundizar y a ver más los mecanismos y todos los pasos que se han hecho para todo el proceso (D9).

Sin miedo a reconocer los propios errores del docente (cf. 2.4):

Por otro lado también, y ellos lo saben también en clase, que a veces mis comentarios, pues pueden equivocarse, porque, como viste hoy en clase, había oído una cosa y resulta que la frase anterior era otra, digo, pues mira, pues yo había escuchado otra cosa, no hay problema. Yo también me puedo equivocar con algo que he escuchado en clase (D9).

Pero no por ello traspasando la distancia necesaria entre profesor y alumno:

Y no pretendo nunca, nunca ser amigo de los alumnos. Y no porque no quiera, sino que... Quiero intentar mantenerlo en un nivel profesional pero que sin embargo sepan que estamos todos en el mismo nivel. Que uno tenga un poco más de experiencia en la docencia pero ellos traen otras experiencias que a mí me ayudan a entender a ellos y a entender distintos perfiles de alumnos que yo pueda tener en el futuro (D9).

Este abordaje constructivo se refleja también en la selección de criterios de evaluación, que se van sumando y planificando de forma progresiva (cf. apartado 8):

Lo primero, lo primero que se me viene en mente ahora es la fase del curso en que estamos. Yo cuando avanzan en el curso pues básicamente eso es digamos, lo que utilizo siempre, la fase del curso en que estamos, a eso vamos ajustando la evaluación. Y conforme vas avanzando en el curso pues vas profundizando cada vez más en los... en la evaluación que haces (D9).

Y también tiene que saber uno con los comentarios qué es lo que deberían saber ellos en esta fase del curso, es eso también, ¿no? Y entonces hasta dónde pueden ir los comentarios y hasta qué punto puedo... digo, incluir esta clase de ejercicios dentro del ejercicio de interpretación. Todo. Eso no estaría mal tenerlo incluso bien plasmado en una especie de, como se llama eso, programa pedagógico del curso, no? Efectivamente [programación curricular]. Hasta tal fecha, esto, esto, mejor elaborado, eso. Creo que sí (D9).

Y según el cual las cuestiones personales se deben tratar hacia el final:

Se lo vas... se lo vas colocando progresivamente, a lo largo... según va progresando el curso. Luego también aparecen, aparecen también a lo largo del curso aspectos personales y que sabes que al principio del curso no son los que hay que tocarlos, pero luego sí, lo de los nervios, lo de la entereza, lo de no te tomes de manera personal las críticas que te hacemos... (D9).

Existencia o no de aptitudes y actitudes imprescindibles para que la evaluación sea relevante

El relato final del subapartado 4.1.1.2.4 sobre las impresiones de D4 en relación con la evaluación revela una concepción de la evaluación como aprendizaje, en la que ninguna evaluación se considera inútil y no se exige un mínimo por parte del alumno para que la evaluación se considere oportuna o relevante. El punto de partida es la prestación del alumno y su evolución anterior, siendo la función de la evaluación contribuir a su mejoría, en la medida de sus posibilidades actuales, y lograr que este avance hacia el horizonte de los criterios finales. Desde este punto de vista, una corrección excesiva, en el caso de la alumna citada anteriormente (cf. subapartado 2.4), resultaría contraproducente:

Pero sí que creo que es importante adaptarte... Decía esto porque hay que adaptarse un poco la corrección también en función del alumno. A ver, a esta chica, seguramente cada vez la podría machacar muchísimo porque la pobre, bueno, sabe... poco [lengua C2] y tiene muchos problemas. Pues claro, evidentemente a esta chica puedo hacerle el triple de correcciones que le haré a otro. Porque los otros tienen el [lengua C2] como lengua... primera lengua extranjera. Algunos son de escuela [de lengua C2]. Pues claro, estos tienen una base mucho más sólida. Esta chica la puedo corregir mucho más pero hay que ver de dónde viene... Ya veremos hasta dónde llegará. Pero en función de dónde viene, de los progresos que va haciendo... pues poco a poco. Porque está claro que ella no puede pasar de cero al nivel que están los otros de un día para otro (D4).

Yo lo que quiero es sacar la gente lo mejor que tienen dentro para ver si luego son realmente buenos, pueden ser buenos intérpretes, de lo que se saque. Y algunos son así, otros son así... (D9).

Es un curso corto y se impone un ritmo y ese ritmo lo tienen que enganchar todos (D9). Progresiva, exactamente, y... bueno, y es unitaria para todos: es en progreso (D9).

Tal concepción pedagógica es diametralmente opuesta, por tanto, a la afirmación de D1 de que la evaluación solo es útil para aquellos estudiantes que poseen determinadas aptitudes de entrada (cf. apartado 1.1) y que refleja una concepción de la evaluación como selección:

Hay alumnos... bueno, pues que, que por mucha evaluación individualizada que hagas, por mucho que intentes ayudarles a que vean todas esas variables, a que las tengan en cuenta, o atienden a una o atienden a otra, y no hay una capacidad natural para gestionar todo eso (D1).

Y eso cuesta muchísimo. Y son alumnos a lo mejor que sí que han empezado el máster porque se supone que tienen, pues, unos conocimientos lingüísticos correctos y culturales y tal... pero no tienen, no sé... ese sentido común, esa capacidad de comunicar, de decidir en un momento dado. Y eso para mí es cada vez más claro (D1).

Para D1 si no hay un talento natural para la interpretación o para el aprendizaje de la interpretación —para tomar decisiones, adaptarse y gestionar distintos problemas a la vez—, la evaluación es una pérdida de tiempo y una fuente de frustración. Además, por su experiencia, las intuiciones que tienen los docentes sobre la aptitud de los alumnos para la interpretación se acaban cumpliendo:

[...] a pesar de muchos colegas y de mucha lectura y de informaciones contradictorias, cada vez me reafirmo más en que esa percepción que tienes nada más empezar a formar a un alumno de posgrado, estoy hablando, sobre su talento, digámoslo así, es lo que al final sale adelante... es decir, es que es como una visión. Hay personas que tienen talento y que incorporan todo lo que tú vas sugiriendo y entonces ves que realmente al final sí, son esas personas las que salen adelante. Y esas otras personas en las que dudas porque ves que cometen errores que no son errores... es, es un planteamiento, es una decisión errónea en un principio... es que... no sé, casi diría que en prácticamente ningún caso consiguen llegar a la excelencia en la interpretación, o sea, en lo poco que yo puedo aportar en este sentido (D1).

4.1.1.1.3 Sentimientos del docente ante la evaluación

Tal y como comentábamos en los apartados anteriores, los sentimientos del docente ante la tarea de evaluar parten de la complejidad de la elección del *feedback* que se da al estudiante en cada momento y la dificultad para que el alumno lo integre e incorpore las correcciones y consejos de forma satisfactoria. Abordaremos a continuación, en dos subapartados distintos, las situaciones identificadas como incómodas *per se* por los docentes y aquellas que los docentes prefieran frente a otras.

Situaciones incómodas: frustración, desinterés y decepción

En este subapartado analizamos las situaciones que los distintos docentes señalaron como especialmente incómodas y motivo de frustración, desinterés y decepción.

En primer lugar, como adelantábamos en la introducción al apartado, el hecho de que algunos alumnos se muestren reacios a oír y asimilar comentarios desfavorables provoca frustración y desinterés en el trabajo del profesor, y resulta una pérdida de tiempo y energía, tal y como señalan D4 y D10:

De hecho a mí a veces me parece bastante insoportable, como formadora, esas reacciones de los estudiantes que no acaban nunca, que digo, por supuesto que tienen derecho a pensar que nos equivocamos, lo que decimos no es palabra de Dios, no somos perfectos tampoco, podemos equivocarnos y, claro que nos equivocamos. Creo que hay que mantener un espacio abierto pero los alumnos lo aprovechan a menudo para... muchas veces dejamos que se nos vaya de las manos. Dejamos que se nos vaya de las manos y tenemos reacciones interminables a veces, de alumnos que replican lo que se les dice y me parece que no es... (D10).

Simplemente algunos es como si les resbalara. Otros siempre tienen excusas. Esto creo que es lo más frecuente: “ah, sí, pero es que hoy tengo un mal día”, “ah, sí, pero es que me duele mucho la cabeza hoy”. Es que... mucho, esto es muy frecuente, que es como un escudo, yo creo, la protección, “es que hoy no...”, o sea, hay muy pocos, yo creo, que encajen bien las críticas. Y después hay un porcentaje que también directamente ya... no, o sea... que te discuten sistemáticamente todo y esto es muy pesado. Yo creo que... (suspira)... es muy cansino para los alumnos y para el profesor. Y hace que te desmoralices, que pierdas interés, porque son clases que chupan mucha energía y si tú ya sabes de antemano que tienes a este alumno... esto es... es más cuesta arriba. Y de estos, por desgracia, en los últimos años hemos tenido... y creo que esta gente hace también que la dinámica del grupo se altere (D4).

Lo anterior puede incluso provocar pánico cuando la incapacidad para encajar el *feedback* es muy elevada y se detecta a principios de curso, dado que se considera que la formación va a suponer una pérdida de tiempo para el alumno:

[...] nos causó un poco... casi pánico, ¿no? Y luego fue justificado. Pero al final, mira, ha repetido, se ha tomado dos años y este año lo ha aprovechado muy bien (D5).

D5 nos explica el porqué de este sentimiento que tuvieron los docentes ante el caso extremo de un alumno que era incapaz de tener en cuenta la evaluación que recibía y mostraba desconfianza hacia los comentarios de los profesores: no supo sacar prove-

cho al curso y suspendió. El año siguiente, sin embargo, hizo propósito de enmienda, repitió curso y la sensación de la docente es de aprovechamiento y mejoría por su parte y de que seguramente supere el curso con éxito:

Muchas veces tienen conocimientos lingüísticos adecuados, pero sabemos que hay una resistencia a todo tipo de evaluación. Y eso... sabemos que va a ser un curso muy difícil de enseñar, ¿no?, que le va a costar integrarse, que... Y ha sido así. De hecho uno de los estudiantes de esta mañana, que este año es modélico, el año pasado suspendió básicamente porque era incapaz de fiarse del criterio de los profesores, por orgullo... por... también por timidez, ¿no?, una especie de timidez que tenía. Era un mecanismo de autodefensa: rechazar cualquier comentario de cualquier profesor. Entonces no aprendió. Sabía mucho; la lengua materna era muy buena, pero no aprendió, no asimiló las enseñanzas que intentamos darle. Y... incluso le aconsejamos que no repitiera este año. Pues pasó todo el verano haciendo examen de conciencia y al final del verano nos escribió diciendo que había habido un cambio, ¿no?, de chip, y ahora veía el por qué. El por qué de la evaluación, el por qué de las críticas y bueno, tuvimos dudas sobre si realmente pasaría lo mismo. Pero no, no, era verdad, y este año realmente ha progresado muchísimo, o sea, tendría que pasar algo extraordinario para que no aprobara y bien (D5).

Para D1 la evaluación es farragosa o gratificante en función de aquello que deban trabajar los alumnos. Así, le resulta incómodo tener que explicar cuestiones sintácticas y dedicar buena parte de la clase a ello cuando el alumno carece de un nivel de comprensión suficiente en la lengua extranjera, puesto que esta no es su tarea ni ámbito profesional.

Para mí lo más incómodo, empezamos por ahí... o lo más farragoso, o lo que más trabajo me cuesta elaborar para que llegue al alumno son los problemas de lengua; es decir, si yo tengo alumnos que tienen una magnífica comprensión del idioma de partida y un buen manejo del idioma de llegada... bueno, pues las estrategias se trabajan muy bien, no hay problema, ¿no?: las decisiones etc., todo esto. Pero, claro, el problema es cuando tienes alumnos que tienen un problema de comprensión, que hay un sintagma complejo en inglés y tienes que pasarte 20 minutos analizando por qué lo han entendido mal, cuál es el núcleo, dónde están, a qué califica qué, qué depende de qué... Claro, yo no soy lingüista (D1).

Cuando el alumno carece de esta base, en consecuencia, la profesora experimenta un sentimiento de frustración ante el cuestionamiento de su *autoritas* y se siente decepcionada por la incompetencia del alumno para comprender una cuestión lingüística básica cuyo conocimiento se da por descontado:

Bueno, el otro día en clase, por ejemplo, surgió un problema, ¿te acuerdas, no?, con un sintagma complejo, que claro, para una persona pues como yo, que yo tengo el inglés en C, cuando estudiaba en Londres hacía consecutiva al inglés, es decir que sí que tenía un inglés... el inglés es mi mejor idioma, por decirlo así ¿no?... y vamos, me jacto de tener una magnífica comprensión del inglés, que todos estamos aprendiendo todos los días, o sea, eso es cierto, pero bueno... Y tú sabes perfectamente qué significa esto y dónde está el peso. Claro, cuando hay un alumno o dos, que empiezan a discutir y empiezan a decir “que no, que claro, que en realidad es lo otro, porque afecta”... Yo tengo que hacer una parada muy fonda y decir, bueno, a ver, a ver, hasta que encuentras la estrategia correcta para que ellos vean, ¿no?, y entiendan. Para mí eso es superfarragoso. A mí me... me fastidia mucho porque además me decepciona. Pienso: no tienes la capacidad para interpretar. No se puede interpretar en simultánea, en este nivel de dificultad, si tú no tienes una comprensión magnífica de ese idioma, de esa cultura, de qué se pretende decir, de quién es este orador, es que es imposible... Entonces estamos... claro, atando... cómo era... las longanizas con no sé que... no me acuerdo de la frase. Ese es el problema, para mí eso es muy difícil. Esas lagunas no son de máster, no son de máster de interpretación, es otra cosa. Antes tienes que conseguir ese nivel y luego apretar las estrategias, ¿no? Eso para mí es lo más complicado (D1).

Algo parecido le sucede a D10 cuando tiene que evaluar interpretaciones de alumnos que trabajan hacia lenguas que no son la lengua materna de la docente, en primer lugar, porque es consciente de sus limitaciones y, en segundo lugar, porque los alumnos no la escuchan con la misma consideración:

A veces nos vemos en la tesitura de evaluar interpretaciones hacia lenguas que no son nuestras lenguas maternas, que son lenguas pasivas. Y ahí la cosa se complica. Acabo de evaluar del [lengua C de D10] al [lengua C de D10] y eso es mucho más difícil, sin duda. Este año he estado yo sola en algunas sesiones en las que se interpretaba del [lengua A de D10] al [lengua C de D10] y estaba yo sola con los estudiantes de [lengua A=lengua C de D10] y a veces era muy difícil transmitirles lo que les quería decir, que los aceptasen. Es verdad que a veces las evaluaciones son duras, pero intentamos darlas de la mejor forma posible, darlas con gentileza, pero a veces los alumnos reaccionan y el hecho de que no sea [del país de la lengua A de los alumnos] hace que discutan más mi evaluación (D10).

Y esto incluso cuando no hay dudas de lo acertado de la corrección. D10 comenta el caso de cómo le contestan a sus comentarios para, acto seguido, aceptarlos sin problema cuando quien los hace es un formador con la misma lengua materna que los alumnos:

En serio, a veces puedo equivocarme, claro, pero en ocasiones han hecho la evaluación justo a continuación intérpretes [de la misma lengua A que los alumnos] y era idéntica a la mía: la mía la habían replicado y la suya no; por eso que yo ahí veo un obstáculo este año en que estoy mucho más implicada en la formación (D10).

Otra situación difícil descrita por D1 es aquella en la que el alumno presenta vicios adquiridos difíciles de superar o que la docente no sabe cómo ayudar a salvar por tratarse de problemas poco habituales, como la entonación que no se corresponde con el contenido del discurso —hábito adquirido, probablemente por haber empezado a trabajar, antes de finalizar el curso, como intérprete de simultánea:

Son unos problemas de entonación, de línea melódica... que yo tengo que aprender. Todavía estoy aprendiendo y leyendo para ver cómo se puede tratar ese problema, ¿no?... que es un tema... que no tenemos en la evaluación habitualmente, es decir, porque tenemos gente más virgen, que habla un castellano natural, y que aprenden la técnica con una progresión (D1).

Por otro lado, según D4, las dificultades para asimilar el *feedback* se acentúan cuando existe una disparidad de criterios de evaluación o de perspectivas acerca de esta por parte de los distintos docentes, como parece manifestar la discrepancia, por ejemplo, con respecto a la importancia de la utilización de un determinado tono o entonación:

No... Bueno, no... A mí a veces lo que me preocupa es lo que comentaba un poco antes: la disparidad de criterios, ¿no? Que un alumno te venga y te diga, como E1 hoy: “bueno, es que me han dicho que mi tono de voz es irritante”. Claro, hay que pensar, bueno, pues a mí no me lo parece. Bueno, aquí, claro... ¿Qué le decimos a este estudiante? Si alguien le dice “es que tu tono de voz me molesta” y yo le digo pues me parece que tu tono de voz es agradable... Creo que le estamos mandando a este alumno... A mí me preocupa la situación en la que dejamos a este alumno (D4).

D5 afirma en un principio que no hay ningún tipo de evaluación en la que se sienta especialmente incómoda, si bien posteriormente reconoce que el examen final no suele ser una situación agradable para los profesores debido a su función selectiva de ingreso en la profesión y al hecho de que la valoración de la prestación de los alumnos recaiga en un 80% en evaluadores externos, tal y como se aprecia en las citas de la página siguiente.

Hombre, en el examen final a veces nos encontramos incómodos. Porque no es una evaluación académica, es una evaluación, un examen, que si aprueban ellos saben perfectamente que la evaluación es la puerta, es el portal que lleva al ejercicio de la profesión, ¿no? Y... Ante nosotros, con nosotros y un jurado, examinadores externos.

No los conocen. Es interesante pero, claro, sufrimos, porque... Casi siempre son los resultados que uno espera, pero sabemos que a veces pasan cosas raras. Entonces no debemos defender a nuestros alumnos, no es nuestro papel (D5).

[...] nuestra opinión cuenta, creo que es un 20%. O sea... el resto, el peso principal de la evaluación, está en manos de los dos o tres externos. Y lo hemos querido así... (D5).

Pero sí, a veces es incómodo... a nivel humano (D5).

D8 se siente menos cómodo a la hora de puntuar:

Pues un poco como te decía antes. Digamos que cuando me siento menos cómodo es al dar una puntuación a una prestación, al dar una cifra; puedo decir si salió mal o mejor, etcétera, pero reducir todo eso a una cifra, para mí... y tampoco sé hasta qué punto es útil para el alumno. Porque hay aspectos positivos y aspectos negativos. Cómo lo juntamos todo para después urdir una nota. No es plato de gusto para mí (D8).

Situaciones, modalidades y métodos de preferencia

En este subapartado presentamos aquellas situaciones, modalidades de interpretación o métodos de evaluación que los distintos docentes prefieren frente a otras, así como los motivos de tales preferencias.

Por un lado, D1 se siente cómoda en la parte comunicativa y la discusión sobre decisiones y estrategias, es decir, en aquellos ámbitos que domina como intérprete:

Y en cambio, lo que más me gusta es toda la parte comunicativa. Es entrar ya en por qué decido esto o lo otro, cómo resuelvo cuando me ocurre esto o lo otro, cómo encarar, ¿no?, cómo, cuando yo anticipo que me viene un chorro, ¿no?, de información encadenada que no sé por dónde va... cómo, qué estrategias utilizo yo como comunicadora para mantener ese nivel de comunicación e ir gestionando toda esa información, a mí eso es lo que más me gusta, pero claro, es que son niveles muy distintos (D1).

Al igual que D10, que prefiere evaluar hacia su lengua materna (cf. 4.1). D6, por su parte, prefiere tener libertad a la hora de evaluar y no tener que adaptarse a una lista de criterios fija que puede resultar redundante:

Yo creo que como más cómoda me siento es dando una evaluación que me dé... o sea, general, en el sentido de que se me permita la libertad de elegir qué criterios destacar. Me parece muy difícil evaluar con una lista de criterios fija, porque hay veces que es muy redundante, hay criterios que el alumno no necesita que se le evalúen y otros sin embargo son los únicos que realmente debes comentar (D6).

D7 se siente cómodo precisamente por esa libertad que siente a la hora de evaluar o dirigir la clase, ya sea como orador o como formador:

Sí, efectivamente, sí [no hay ningún tipo de evaluación en la que se sienta incómodo]. No me he visto en el problema de que se me imponga algún tipo de evaluación en el que, para el que yo no esté de acuerdo, o preparado, no, no. No sé, creo que en el máster, por lo menos, se confía bastante en la capacidad del profesor y se le da bastante libertad para que enfoque esa evaluación un poco a su criterio, ¿no?, según su criterio. Pues habrás visto que en las escuchas pues evalúo de una forma y como orador, pues también tengo libertad para elegir, claro, mis discursos, introducirlos a lo mejor, hacer comentarios también con respecto a las posibles trampillas que pueda tener el discurso, o que se le puedan sacar jugo. Entonces dependiendo del formato de la clase pues tener más iniciativa o menos, ¿no? (D7).

D2, al igual que D6 o D10, define sus preferencias de evaluación en función de la modalidad de interpretación: “y aun así creo que es mucho más difícil evaluar la interpretación simultánea que la consecutiva y tengo más seguridad en la consecutiva” (D6), “yo prefiero la consecutiva” (D2). A todas ellas les resulta más fácil de evaluar que la simultánea, especialmente a final de curso:

A mí me parece más fácil de evaluar... bueno, porque tienes el tema de la presentación, tienes al alumno delante. Hay muchísimas cosas que comentar en este sentido. También es más fácil, yo creo, dar ejemplos prácticos, demostrárselo al alumno (D2).

La simultánea a veces, sobre todo también en la línea de lo que decía antes, a medida que va avanzando el curso se hace más difícil de evaluar. Porque hay ciertos consejos, indicaciones que se dan al alumno, pero ya llega un momento que siempre es lo mismo, ¿no? (D2).

Creo que la evaluación de simultánea es difícilísima, obviamente, creo que es... es algo que exige mucha práctica, y que necesitaría que le dedicáramos algún tiempo para investigar, para ver cómo hacen los formadores para evaluar la simultánea, porque no es fácil en absoluto y sí, hace falta mucha práctica para ser capaz de escuchar dos flujos en paralelo (D10).

D3, al igual que D5 en el subapartado anterior, afirma sentirse cómodo con todos los métodos de evaluación, ya que considera que tiene experiencia suficiente para ello. Aún así, al preguntarle específicamente por algún método o forma de evaluar en el que se sienta más a gusto, no duda en nombrar el *feedback* en clase, frente a otros tipos de evaluación que no tienen lugar en el aula: la evaluación escrita de un examen o la

evaluación en tutorías, debido a la importancia que cobra en estos últimos la elección de las palabras o el apoyo psicológico, afirmación compartida por D6 y D9:

Para mí, claro, el *feedback* en clase es lo más fácil (D3).

Yo diría que las tutorías a veces exigen más del profesor, porque normalmente los alumnos que buscan al profesor fuera de clase son aquellos que se alejan de los objetivos de aprendizaje y el profesor entonces no se limita a dar una evaluación sino que está motivando al alumno para que mejore su prestación o su esfuerzo. De todas formas creo que los alumnos buscan al profesor para oír un mensaje distinto del que recibieron en el aula y por eso resulta más exigente para el profesor, puesto que se trata de que el profesor les dore la píldora (D3).

Y con respecto a la evaluación escrita, depende de si se trata de una evaluación de una práctica de clase o de la evaluación escrita de un examen. Y la evaluación escrita de un examen también demanda mucho del profesor, porque debe dar con el lenguaje apropiado y el tono adecuado para presentar los resultados. Y yo creo que es necesaria alguna experiencia para dar con la lengua y el tono apropiados, sobre todo en mi caso en el que normalmente escribo estas evaluaciones en mi lengua B (D3).

La evaluación por escrito me parece muy peligrosa. Porque a veces nos olvidamos, creo, los profesores, del impacto que tiene todo lo que le dices a un alumno, ¿verdad? [...] Y a veces haces una evaluación, no es que la hagas de forma inexacta, pero que tampoco mides cada palabra... Sin embargo ellos la reciben como una esponja. Y cuando está escrita el impacto es mucho mayor. Y tienes que medir muchísimo lo que les dices (D6).

Uno entiende todas las circunstancias personales de los alumnos y por eso cuando uno... si uno lo hace escrito y cae en un mal día, cae todo en un saco sin fondo. Y como la crítica, o digamos los comentarios constructivos o críticas un poco más duras se pueden digamos “colocar” si no hoy, mañana con la misma, digamos con la misma premisa, pues... se puede todo digamos empaquetar de manera que llegue en el momento justo la crítica que necesita escuchar. Se puede posponer, mientras que la escrita... a lo mejor ya es como más... [irremediable] (D9).

D7 prefiere también el *feedback* en el aula, ya sea ante toda la clase o en grupos más reducidos:

El diálogo directo con el alumno después del discurso en concreto... comentar cómo ha ido, muchas veces empiezo preguntándole al alumno qué percepción tiene él o ella,

para orientar luego los comentarios al efecto que quizás piensa el alumno que tiene, o lo que se podría mejorar. A veces lo hacemos en *petit* comité si salimos en pequeños grupos, y ahí pues una relación un poquito más personal, que sea ahí o en toda la clase, igual de cómodos en mi caso en ambos casos. El... si además estás en privado puedes a lo mejor incidir un poquito más en detalles personales (D7).

Y ante todo el grupo pues intentas generalizar un poquito más, para que los comentarios también los pueda aprovechar el resto de la clase. Pero en fin, sí, ese es el método que suelo seguir y me siento cómodo con ese método, sí, sí (D7).

Al igual que D9, porque es más interactiva y tiene más información sobre cómo se percibe la crítica:

En clase, porque es más interactiva. A veces la gente, los alumnos, no te responden pero ves en los ojos que ese día no están como para recibir crítica. Y entonces pues intentas de todas maneras dar la misma crítica, pero la empaquetas de otra manera (D9).

Seguridad de los profesores ante la evaluación

A pesar de que, tal y como hemos tratado hasta ahora, los docentes reconocen sentirse menos cómodos ante la evaluación que se produce en determinadas circunstancias (disparidad de criterios o enfoques entre los docentes, correcciones sobre cuestiones básicas o poco habituales, exámenes finales en los que su opinión no es determinante) o con determinados métodos o modalidades (evaluación en tutorías, evaluación por escrito, interpretación simultánea), la mayoría de ellos afirman sentirse seguros en cuanto a la forma en cómo evalúan.

Para D1 esta seguridad tiene su origen en el respeto y el trato a los alumnos en pie de igualdad:

Yo sí, totalmente segura, sí, totalmente, en el sentido de que yo no hago —creo que no—, no hago una evaluación desde las alturas, ¿no? Yo siempre les digo que soy... pues una intérprete y que posiblemente el día de mañana seamos colegas, con lo cual... (D1).

Para D2, D6, D7, D8 y D9, en que han ido ganando seguridad con el tiempo. En concreto D2 lo atribuye a la experiencia docente y a las lecturas y a formación específica en psicología, aunque afirma que nunca se parte de cero dado que siempre se puede aprovechar la experiencia propia como intérprete:

Bueno, yo creo que uno va ganando seguridad. El primer año pues, te das cuenta de que por un lado tienes que aprender a aplicar esos conocimientos más de la praxis

—en ese sentido también hay que decir que tal vez el docente de interpretación al no haber recibido una formación específica como pueda ser un magisterio o un especialista, un licenciado en historia que dé clases de historia, ¿no? Nuestro caso es un poco... siempre puedes sacar de la experiencia, leer mucho, que eso es lo que hacemos todos pero por supuesto en los primeros meses pues se siente más inseguridad, que yo creo que no se demuestra, porque bueno, uno como intérprete ya ha aprendido a utilizar esas herramientas también, ¿no?, también en ese sentido, pero la verdad es que a medida que ha ido avanzado el tiempo me he sentido más segura, he leído más sobre el tema, también intento introducir mucho el tema psicológico ya que, bueno, me he formado también en ese sentido y creo que puede ser de gran utilidad, en fin, en esta formación y bueno (D2).

Lo mismo le sucede a D6, que se siente satisfecha por la seguridad que ha adquirido gracias a las lecturas específicas y de la que carecía al principio:

Ahora sí (risas), ahora sí. De hecho estoy contenta porque en las encuestas de evaluación parece que me dan la razón. Bueno, eso, también hay gente a la que no le gusta la forma de evaluar de una. A veces también pasa. Intento, ¿no?, relativizarlo todo, ¿no?, tanto las buenas como las malas. Pero ahora sí que me siento segura. El primer año no, porque creo que me faltaba formación para enseñar interpretación. Es decir: empecé a dar clases al acabar el máster y claro, das un poco las clases, enseñas interpretación en base a lo que a ti te enseñaron y la impresión que tienes, o lo que a ti te costaba cuando hacías el máster. Luego cuando empecé a estudiar y a leer bibliografía, a estudiar, vamos, y a leer, sobre interpretación y pedagogía de la interpretación, fue cuando de verdad adquirí seguridad (D6).

O a D7, que admite que la experiencia docente le ayudó mucho a adquirir seguridad y confianza en su intuición y disfruta al dar el *feedback*:

En líneas generales, sí. Me imagino que también la experiencia pues te va facilitando eso, ¿no? Yo recuerdo que al principio, en los primeros años, en esto que te digo que imitábamos entre comillas el modelo que habían puesto en práctica con nosotros, pues yo iba por ahí y a lo mejor les transmitía más ejemplos de... poniéndome directamente en el lugar de ellos, ¿no?, y diciéndoles incluso, pues yo hace dos años, o hace un año, estaba sentado ahí y recuerdo que esto y lo otro, y bueno, pues por ahí enfocaba el... la... los comentarios, ¿no? Y ya con los años, pues sí, te sientes más seguro e improvisas más, te basas más en tu intuición, sí, pero en líneas generales, sí, sí, me gusta, me gusta, me gusta mucho.

D8 también se identificaba más con los alumnos al principio y la inseguridad del comienzo la relaciona con las dudas sobre su propio desempeño como intérprete y sobre

su *autoritas* para juzgar a los alumnos poco después de acabar el máster. El hecho de aceptar la subjetividad presente en la evaluación le ayudó a ganar seguridad, a pesar de que se trate de un proceso y tenga altos y bajos:

¿Si me siento seguro? Pues... normalmente sí, podríamos decir que he ido adquiriendo seguridad porque, como te decía, empecé a colaborar en el curso pocos meses después de haber aprobado el examen. Y al principio me costó muchísimo, me costó muchísimo porque me identificaba muchísimo con los alumnos, y luego, por otro lado, también me cuestionaba que... pues por qué yo había aprobado el examen y mi compañero aquel, que tenía la misma combinación lingüística que yo, había suspendido en aquel momento... Y la verdad es que, de hecho, sobre todo al principio tenía dudas sobre si debía haber aprobado o no... y claro que eso también te influye, ¿no?, cuando estás más seguro y dices algo y luego piensas: sí, pero, ¿y tú?, ¿tú das la talla? Pero bueno, creo que... creo que he ido consiguiendo esa seguridad, sobre todo cuando te das cuenta de que no es una ciencia, ¿no?, que de hecho hay una parte muy subjetiva, y la forma [de resolverlo] es, en realidad, no reducir esa subjetividad sino aceptar esa subjetividad, ¿no?, y tentar gestionarlo, ¿no?, y creo que es la forma también de que surja más seguridad. Pero claro, lo de la seguridad es siempre una cuestión... es un proceso en constante evolución, tiene altos y bajos (D8).

En el caso de D9 la seguridad que ha adquirido con los años la atribuye al aprendizaje de los demás compañeros y de la propia experiencia en la enseñanza de interpretación:

Porque al principio teníamos un... hemos tenido... yo llegué nuevo y los compañeros me decían: mira, esto en clase se hace así, así y así, fíjate en estos detalles, esto no lo hagas así, sino asado, te han ido... nos han ido... digamos, a nosotros, evaluando los propios compañeros diciendo: esto, esto y lo otro. También tenemos... hemos tenido compañeros que tenían mucha más experiencia en el mundo de la interpretación, en la docencia de la interpretación. Y como a veces hemos tenido clases en que era un orador y dos compañeros que comentaban, pues claro, siempre dejabas paso al otro compañero para ver, escuchar, y vas apuntando y ha ido uno aprendiendo sobre la marcha naturalmente.

Se siente además especialmente seguro para lidiar con situaciones difíciles gracias a este aprendizaje a partir de la práctica y de la reflexión y las lecturas o charlas sobre esta, tal y como se aprecia en las intervenciones de la página siguiente.

Sí, con los años me he sentido cada vez más seguro. Al principio no, al principio también había alumnos que tenían... Estas situaciones [de rebeldía o cerrazón ante la evaluación] no sabía yo manejarlas, esta última que te he dicho. Precisamente ahí es donde me he sentido yo más seguro y también con el comentario de los otros compañeros (D9).

Y lo que uno ha ganado tablas también es para lidiar con situaciones un poco desagradables, en las que bueno, sí, algún compañero que por su carácter no... no se ve con fuerzas o con ánimo de decir: quietos aquí, pues yo sí me veo con fuerzas de decirlo en un tono siempre cordial pero también digamos firme, y decirle: no conviene ahora, ni te conviene a ti y saber parar las cosas, eso es lo que he aprendido con los años (D9).

Y también, pues bueno, los compañeros te dicen: hay tal y tal literatura acerca de este tema, te puedes mirar... échale un vistazo a estas cosas, y es no parar. No parar porque se añaden nuevos compañeros, también tenemos la suerte de que vienen muchísimos profesionales de las... de distintas cabinas a dar charlas y ellos mismos a comentar (D9).

D9 y D10 señalan que en la adquisición de seguridad también les ayudó el comprobar la coincidencia entre sus comentarios y los de otros formadores, sobre todo de aquellos externos:

Y es un *feedback* recíproco y tú te ves que los comentarios antes de que tú los hagas, que los otros compañeros que están metidos en cabina los están viendo igual que tú. Lo que es bueno es que los comentarios que tú les haces, viene alguien que no te conoce de nada, que está aquí dos días, y hace los mismos comentarios que te ha hecho el profesor y tú dices: vale, estamos sincronizados (D9).

Me ha pasado hace poco, que le dije algo a una alumna que me replicó. Le digo: “tu interpretación está muy bien, pero te ha pasado esto y esto”. Ella lo discutió. A continuación la evaluó alguien de [externo] que le dijo: “estuvo muy bien pero ha sucedido esto y esto”, exactamente lo mismo. Así que con el tiempo me doy cuenta de que es este tipo de experiencia la que me hace decir que sí, cada vez más consigo ser justa (D10).

D3 resuelve las posibles inseguridades objetivas explicitándolas. Así, en aquellos momentos en los que no está seguro de que su percepción se corresponda con la prestación del alumno, se muestra cauteloso y se lo hace saber. Es el caso de la evaluación de la modalidad de interpretación simultánea, debido a la mayor probabilidad de que el profesor se equivoque, al tener que prestar atención al discurso original y a su interpretación al mismo tiempo:

Sí [se siente seguro en la forma en que evalúa]. Y si no estoy seguro de que mi evaluación sea correcta, lo hago saber —porque está claro que la tarea de evaluar una prestación en interpretación simultánea es extremadamente complicada y es fácil que uno se equivoque entre lo que oyó y lo que se dijo de verdad—; si no estoy seguro, le digo al alumno: según lo que oí, esto fue lo que pasó. Pero creo que con estas salve-

dades, o reservas, reconociendo mis propias limitaciones sí que tengo confianza en la evaluación que le doy a los alumnos.

Lo mismo hace D10 cuando valora interpretaciones hacia lenguas que no son su lengua materna (cf. 4.2):

Quando no estoy segura, no del todo, les digo: bueno, ahí os dejo eso. Sobre todo este año... sí, me pasaba a menudo porque tuve que evaluar a personas que se expresan en una lengua distinta a mi lengua materna, así que, claro, pero... bueno, intento limitarme a aquello de lo que estoy segura, cada vez más, limitarme a eso y cuando se lo presento, pues también intento hacerlo de una forma que deja la puerta abierta a la duda y a otro tipo de análisis también, de evaluación; no quiero... En otros momentos, no; cuando estoy realmente segura de lo que digo, no, pero sí, es muy difícil, muy difícil (D10).

D10 admite, sin embargo, que a pesar de que su seguridad ha aumentado con el tiempo, en parte gracias al refuerzo por la coincidencia en sus comentarios con otros formadores, le parece que todavía le queda mucho trabajo por hacer:

No siempre, no siempre. Pero con el tiempo un poco más [segura] (D10).

Pero también veo que me queda mucho camino por recorrer, creo que hace falta mucha experiencia, hace falta mucha experiencia. Y para ello hay que pasarse tiempo evaluando [...], porque yo no soy, no me considero ni intérprete ni formadora así de golpe (D10).

Así mismo D4 reconoce que no se siente completamente segura, debido a la dificultad y subjetividad de la tarea:

Para mí es muy difícil, es muy difícil. No, segura completamente... bueno, yo lo hago lo mejor que puedo (D4).

Y yo espero que mis comentarios les sirvan pero... es que, es... es muy difícil, porque no es algo matemático, es algo... te decía, muy subjetivo... Lo que a mí me puede parecer correcto quizá a otro no se lo parezca... Creo que también hay distintos niveles de tolerancia, y esto es muy difícil ponerse de acuerdo en "pueden llegar hasta aquí pero no hasta aquí" (D4).

Y a la improbabilidad de llegar a un consenso entre los distintos profesores, lo cual para ella sitúa a la evaluación como la parte más difícil del proceso formativo, puesto que no hay una guía para llevarla a cabo:

Y esto realmente no sé si tiene solución solo reuniéndonos y hablando o es algo mucho más difícil. Porque claro, depende de... no sé, de cada uno, de su experiencia, de cómo valore a los estudiantes... Me parece muy, muy difícil. Y esta es la parte, para mí, más difícil dentro de todo el proceso... más que... no sé, la preparación de las clases, la relación con los alumnos. Esta parte de evaluación. Porque sé que es muy importante. Y no tengo ningún manual para seguir (D4).

El problema se ve agravado, además, por la dificultad para trasladar ciertos matices a los alumnos:

Y... esto, y sé que no es o blanco o negro. Sino que todo es discutible. Y que no hay una sola opción. Y claro, es... es... La evaluación no siempre... a veces sí que la evaluación es muy clara porque si han metido la pata hasta el fondo es evidente que la corrección es muy clara. Pero otras veces son matices, o son sensaciones... Y esto el alumno muchas veces pues no lo entiende (D4).

4.1.1.1.4 Recepción de la evaluación

En este apartado abordaremos, en primer lugar, la sensación que tienen los profesores sobre la forma en que los alumnos reciben la evaluación y, en segundo lugar, las estrategias que los primeros utilizan para potenciar que los alumnos la integren.

Actitud de los alumnos

En cuanto a la recepción de la evaluación por parte del alumnado, los docentes coinciden en que esta depende enormemente de los alumnos. De hecho, todos los profesores rememoran ejemplos de actitudes favorables o desfavorables hacia la evaluación en distintos momentos de las entrevistas. Detectamos en ellos una pluralidad de sensaciones y situaciones sobre las que resulta difícil generalizar, puesto que los mismos docentes que en un momento afirman que a los alumnos les cuesta mucho encajar las críticas, en otro aseguran que las reciben bien y las agradecen.

D5, por ejemplo, constata la actitud defensiva de los alumnos frente a la evaluación formativa al principio de la entrevista —a colación de la pregunta sobre la relevancia de la evaluación para estos— pero luego afirma, ya hacia al final, y preguntada específicamente por la recepción de la evaluación, que en general es buena, si bien varía en función de la procedencia académica de los alumnos:

Bueno, les importa sobre todo la evaluación sumativa, más que la formativa. Pero luego a posteriori, ¿no?... yo creo que reconocen la importancia de esa evaluación formativa. Bueno, también es cuestión de madurez. Les cuesta, les cuesta recibir bien las

críticas del profesor. Hay que tener mucho cuidado, ¿no?, con cómo se ofrecen estas críticas (D5).

En general, bien. Y depende también un poco de la procedencia de cada uno, su formación anterior. Si es un alumno de traducción ya habrá pasado por la interpretación, al menos los de la licenciatura hasta ahora han tenido en tercer curso cuatro asignaturas obligatorias. Entonces están más que acostumbrados a la crítica y la evaluación... y la exigencia propia de un máster... a un nivel un poco inferior pero bueno, son los mismos profesores, están acostumbrados y lo encajan normalmente bien. Los que vienen de otras titulaciones son muy bienvenidos porque aportan conocimientos valiosos y una madurez, pero muchas veces les cuesta más que a los otros alumnos (D5).

Tanto para D3 como para D4, a los alumnos les cuesta recibir críticas, aunque, como afirmaba D5 en la primera de las citas anteriores, las valoren a posteriori, o las deseen a priori:

Yo creo que los alumnos en general quieren *feedback*, quieren críticas, pero después, por lo que sea, bueno, supongo, sí, personalmente yo sé que es difícil encajar críticas (D4).

Yo diría que con cierto escepticismo (D3).

Para D6 y D7 también hay un poco de todo, aunque en general la actitud ante la evaluación es receptiva:

Pues hay de todo (risas). Bueno, en general, los alumnos debo decir que son un lujo. O sea, son normalmente gente muy motivada, 100% y muy receptiva, en este sentido. Entonces la reciben bien, en general la reciben bien, pero siempre hay algún caso de alumnos que no la reciben bien, que siempre buscan excusas externas a las que echarle la culpa de su mala prestación, hay alumnos que son poco receptivos, sí. Pero en general, en general bien [...]. Pero ellos sí que aprecian mucho esto que contaba antes de que seas incisivo, de que les digas directamente. Eso lo aprecian mucho. Porque es muy fácil divagar, que quede todo un poco en el aire; y los consejos prácticos. Pero en general bien (D6).

En líneas generales, bien. La verdad es que en todos los años en el máster, formando, siempre hay algún caso de alguna personalidad un poquito fuerte y que te pueda rebatir algo pero nunca con ánimo tampoco de polémica o de confrontación, sino... no sé, normalmente son bien aceptadas (D7).

Lo que no quita que haya momentos en los que los alumnos se desmoronen o revienten, aunque estos se superan sin grandes dificultades y se entienden como mecanismos naturales ante la presión y adaptación que suponen un curso de estas características:

Luego, pues claro, es una formación muy exigente, muy intensiva, y que exige mucho trabajo por parte del alumno también. Y no son raros los momentos en los que se te vienen abajo. Y a lo mejor pues después de un discurso malo, y una mala crítica también, pues termina el alumno o la alumna llorando y a mí me ha pasado a veces y luego pues sales y tienes una charla un poquito así más personal con esa persona, aclaras allí un par de cosas y se tranquiliza la cosa, ¿no? Pero... pero en líneas generales sí, yo, por lo menos personalmente, no he tenido problemas de conflicto de este tipo de cosas, ¿no? A lo sumo, lo que te he dicho, que se soluciona si bien después o al día siguiente con una charla, ¿no?, y poniendo las cosas en perspectiva (D7).

Depende del día, también, ¿no? Hemos tenido... en todos los cursos hay lágrimas. En todos los cursos hay lágrimas. Eso es indefectible (D9).

La gente que... que de vez en cuando revienta, lo entiendo perfectamente porque el curso es muy duro. Y la mayor parte de la gente tiene que dejar su vida aparcada y dedicar un año aquí en [], que al final, quieras o no, es un pequeño shock cultural, que lo somos [...]. No son cosas para todo el mundo y hay muchos planes de vida, planes o proyectos vitales que dejas aparcados para una aventura que al final no sabes... lo vas a sacar o no lo vas a sacar. Por eso entiendo que la gente reviente o que te diga mal o te conteste o que... Está todo dentro de lo aceptable (D9).

La actitud parece depender de dos factores fundamentales: el tipo de alumno y el objeto de corrección, que abordamos por separado en los puntos siguientes.

— La personalidad del alumno

Además de la procedencia académica mencionada en la anterior cita de D5, tanto D2 como D3 y D8 subrayan la influencia de la personalidad del alumno:

Depende mucho de la personalidad del alumno (D3).

Es interesante porque depende mucho del alumno (D2).

Los comentarios en... Pues eso, eso es otra cosa, ¿no?, es distinto. También son personas muy distintas, ¿no es cierto? Y hay algunos que los encajan más fácilmente, otros que los encajan pero no modifican nada y otros que no quieren hacerlo o que piensan que “vale, él me dice esto, ayer otro profesor me decía una cosa completamente distinto, ni siquiera ellos se aclaran así que puedo seguir igual” (D8).

Y D9 y D10, de su madurez y experiencia vital:

Este no es el caso [que haya problemas para aceptar el *feedback*] cuando la gente viene con un poquito más de madurez. Ha estado fuera, ha trabajado, en sea lo que fuere, tienen o treinta y pocos años o *ventilargos* y ya saben encajar la... (D9).

A mí a veces eso... me parece un ambiente un poco infantil el que los alumnos reaccionen siempre y que no escuchen, que no estén atentos a lo que se les dice, que repliquen... para mí esto es un problema como evaluadora (D10).

Y cómo estas influyen en su evolución, algo que se intenta detectar en la prueba de acceso pero que es difícil de predecir (cf. apartados 1.1 y 3):

Y pasa eso, y es interesante también ver esa evolución a lo largo del año, ¿no?, porque hay de hecho algunos que prometen mucho al principio pero luego se estancan, ¿no?, porque no entienden lo que se busca, ¿no? Quiero decir... que parece que a veces están, aquí, ¿no?, porque bueno, al final tengo mi diploma, que es lo que quiero, ¿no?, y es difícil, ¿no? Y... tiene que ver con las personalidades, pero eso también se intenta un poco detectar en el examen de acceso, cuando se dan algunas recomendaciones. Y [se ve] la capacidad del alumno de responder a esos consejos, ¿sabes? Pero no, no siempre se puede detectar y a veces, de hecho, se dan cosas... evoluciones sorprendentes, pero a veces también hay gente que se estanca por completo (D8).

De hecho, D9 comenta que hay casos de gente muy buena que no supera el curso precisamente por eso (cf. apartado 4.1):

El que no acepta las críticas, o el que siempre tiene un “sí, pero...” es el que acaba estrellándose. Digamos que hemos tenido gente muy buena que decía un “sí, pero...” y no pasaron (D9).

Y que es importante hacérselo saber e intentar reorientar su actitud cuanto antes, para que aprovechen al máximo la evaluación propia y la de los compañeros (cf. apartado 2.3):

Se lo decimos a los otros también cuando empezamos la ronda de comentarios, porque es lo que suelen hacer los alumnos: “Ah, están hablando a tal”. Yo me repanchingo y empiezo a mirar los celajes. “No, no, este comentario es para todos: ella ha cometido este error o ha tenido este acierto, escuchen todos porque van a pasar todos por el mismo sitio y van a cometer prácticamente el mismo error”. Para no personificar demasiado los comentarios y para aprovechar al máximo las clases (D9).

Lo que no..., es aceptable, pero no es conveniente, es que la gente no acepte tus evaluaciones, que siempre tengan una coletilla y eso y lo otro. Al final no están queriendo

mejorar. Se lo decimos de todas maneras a principio de curso: no se tomen los comentarios como críticas personales (D9).

Y para que se corresponsabilicen de la evaluación y el aprendizaje y sean conscientes de hasta qué punto les puede afectar:

No hemos tenido realmente este año, ha habido algún alumno que era un poco problemático, también depende de los compañeros. Y hay compañeros que les tienen cierto temor a esos alumnos, lo puedo entender. Pero yo para hacerme el favor a mí, hacerme el favor a los compañeros, yo digo [...], tienes posibilidades, pero si sigues así vas a cercenar todas tus posibilidades... de todas, y no es en tu interés. No es en tu interés ahora en este sentido, así que céntrate, tranquilízate y seguimos todos para adelante. Y luego, seguimos todos como si tal cosa para adelante porque no es mi interés ahogar a nadie en este curso y machacarlo ni mucho menos (D9).

A mí no me... no me molesta que me contesten, no, en absoluto. Y cuando veo a la gente muy a la defensiva intento temprano en el curso decirles: mira, estate atenta, si sigues así te vas a estrellar. Para que no sigan por ahí y para que el caso de que se estrellen, no digan “nadie me avisó” (D9).

La dificultad y duración del curso, además, que exige un ritmo intenso de aprendizaje, hace que este tipo de situaciones resulten especialmente perjudiciales y absurdas:

Porque las clases son una parte y luego tienen que hacer ellos la práctica. Porque el curso no se acaba a las 2 de la tarde sino que luego ellos en casa tienen que seguir. Es un curso de ocho horas al día como mínimo. Y si están en clase y cuando no me toca a mí no estoy escuchando pues están perdiendo, están perdiendo mucho, mucho del curso (D9).

Es una pena, a veces se plantean esas situaciones. Son un poco tontas. Pero, como te dije antes, cuando viene gente muy joven [...] tienen algunos déficits. Y muchos de ellos vienen [...] Porque todo el mundo ha dicho: mira qué bien hablas tus dos idiomas, qué rápida eres, qué lista eres. Y nadie le ha dado un poco... le han enfocado la parte que tiene todavía que trabajar (D9).

D2 distingue tres tipos de alumnos: el demandante de atención —que exige mucho *feedback*—, el normal —que acepta bien la crítica— y el hipersensible —que en cualquier momento se puede echar a llorar:

Nosotros tenemos alumnos que necesitan que se les preste mucha atención. Entonces intentan constantemente atraer esa atención, lo que significa que también quieren

que se les evalúe siempre mucho, ¿no? Es decir, que el *feedback* sea especialmente largo con ellos. Entonces son alumnos receptivos, por supuesto, pero también un poco complicados porque si te descuidas centran toda la atención, ¿no?, entonces por ahí hay que tener un poco de cuidado (D2).

Luego está el alumno normal, que... bien, acepta bien la crítica y luego está el que en cualquier momento se te puede echar a llorar en clase, ¿no? (D2).

Es decir, que tendríamos un poco todo el abanico, pero en general, creo que bien (D2).

Una clasificación similar a la de D10, aunque para esta formadora siempre hay algún momento en el que los alumnos reaccionan mal o no aceptan de buen grado la evaluación, ya sea ante determinados formadores, de forma esporádica o por sistema:

Depende de los alumnos. Los hay que la reciben bien y un día reaccionan mal, los hay que las aceptan de determinados formadores y no de otros (D10).

Estos últimos, los «problemáticos», destacados también en citas de D8 y D9 que reproducimos anteriormente en este mismo apartado, pueden condicionar en gran medida el rumbo de la clase y son difíciles de sobrellevar, como señalan D10 y D9 (cf. 4.1):

Y hay otros que reaccionan siempre, que no escuchan: que nada más empezamos a hablar, empiezan a replicar, a buscar justificaciones y a hablar por encima del formador. La verdad es que es algo que nos está costando gestionar estos últimos años (D10).

Esta situación contrasta con la vivida por D10 durante su formación y sorprende dada la amabilidad de los formadores si se compara con la dureza de otros másters similares:

Yo me acuerdo que cuando hice el curso, había un silencio total, no había... ninguna reacción de los alumnos. Lo entendíamos bien. Y creo que todos salíamos ganando [...]. Que no estén de acuerdo es una cosa. Yo tampoco estaba de acuerdo a veces, pero no lo decía, me lo guardaba para mí... y, qué le vamos hacer, es lo que hay. Podía pensar que algunos formadores no me importaba lo que dijiesen... Puede que sea injusta, seguro, en algunos momentos, pero creo que somos muy, muy amables. Hay alumnos que vienen que nos lo han dicho, pero bueno [...] es difícil de gestionar (D10).

Suponen un verdadero problema, sobre todo por la pérdida de tiempo y energía que suponen (cf. 4.1):

Y cuando digo que “pueden replicar”, vale, sí, pueden replicar, pero eso, en clase, por un lado, nos hace perder tiempo y, por otro, para eso tienen que pensar primero y analizar su propio trabajo. Nosotros estamos ahí para ayudarles a analizar su trabajo, tam-

poco estamos en su cabeza, no estamos ahí para adivinar, y nuestros diagnósticos... no pueden basarse, y se basan en... muchas veces en suposiciones de lo que ha podido pasar, porque en simultánea muchas veces no nos da tiempo a hacer un diagnóstico certero, porque pasa un segundo y ya es muy tarde [...] (D10).

Y los que son muy eso [demandantes de atención o que se rebelan ante las críticas] hay que mantenerlos un poquito acotados porque ha habido otros cursos en que ha habido ciertas situaciones muy desagradables en las que se te plantan todos los alumnos y dicen... “muchacho, estamos perdiendo un tiempo muy valioso”. Y luego resultan ser alumnos que no eran tan brillantes y que estaban todos volcando el “yo no puedo aquí destacar como quiero” [...]. Que no quieres tenerlos en clase porque no pertenecen ahí [...] (D9).

D2 concluye, no obstante, que, a pesar de los matices y diferencias entre alumnos, en general suelen encajar bien las críticas; sentimiento que es compartido por D1, que se siente satisfecha con la recepción global de la evaluación:

Pues... yo en los años que llevo la verdad es que muy bien. En general el alumno agradece esa sensación que tiene de que le has entendido, ¿no?: le has escuchado con mucha atención y has detectado... qué es lo que no está haciendo correctamente, o qué es lo que ha hecho correctamente, o dónde ha evolucionado. Ese análisis pormenorizado, personalizado... lo agradecen mucho, mucho, en general sí (D1).

Añade que aunque a veces puedan reaccionar mal en un primer momento, acaban por entenderla y apreciarla:

Aunque a veces, perdona, a veces te pueden soltar una mala contestación. O sea, un alumno el otro día que estuviste tú... la semana anterior cuando hicimos ya el final de la clase y les fui dando a cada uno de ellos, ¿no?, un poco el análisis de dónde pensaba que tenían que insistir a la hora de autoevaluarse, en qué tenían que fijarse más... pues a él le dije que... bueno, curiosamente —porque es un chico que tiene muy buen castellano en general— había dado un nivel de lengua campechano, totalmente campechano, y era la interpretación de un primer ministro, ¿no?, entonces le dije... “bueno, escúchate atentamente y fíjate a ver si es cierto, si es cierta mi valoración o no, si estás de acuerdo con ella o no...” “Bueno, pues no sé, campechano, campechano, a ver, no sé yo, tampoco *campechano*...”, y bueno, digo, a ver, ya me contarás... hablaremos el próximo día, ¿no? (D1).

Y efectivamente me lo vino a decir, me dijo: “tenías toda la razón, no entiendo cómo bajé el nivel de lengua de tal manera, ¿no?” y efectivamente era así, pero bueno, yo creo que en el fondo sí agradecen mucho (D1).

— El objeto de evaluación

El segundo de los factores sobre los que depende la actitud de los alumnos hacia la evaluación es el objeto de evaluación, es decir, el motivo de la crítica o corrección, debido a que muchas veces tocan cuestiones íntimamente relacionadas con la personalidad de los alumnos:

No sé... cualquier consideración sobre cómo se podría haber hecho mejor... sobre... cuestionar su comprensión, su interpretación, su uso... dominio de la lengua materna... claro, todo esto es... es muy difícil, ¿no?, de... de encajar, porque la lengua es lo más íntimo que tenemos, así... de nosotros, y cuestionar la comprensión, cuestionar la reformulación pues... puede herir el amor propio. Si uno no tiene una... si no tiene una exposición previa (D5).

Hombre... lo que sí llevan mal es cuando se les dice que les falla la comprensión de la lengua extranjera, eso nunca lo admiten, nunca, nunca, nunca; casos muy raros. Ellos siempre dicen: no, es que no oía bien, no... es que este discurso era muy difícil, nunca van a admitir que lo pasa es que no entienden bien la lengua extranjera. Normal, ¿no?, también, uno dedica tantos años a estudiar... (D6).

En este sentido, para D3 y D8 las cuestiones más espinosas tienen que ver, concretamente, con la lengua A o la presentación y no tanto con el contenido:

Depende también de qué evaluación se trate: van a recibir mucho mejor una observación sobre el contenido del mensaje que un comentario sobre el uso de la lengua, por ejemplo. Y al mismo tiempo yo diría que es bastante difícil para los alumnos aceptar comentarios sobre su presentación, puesto que cuestionan su personalidad (D3).

Criticar la lengua, la producción de alguien es una cosa que tiene mucho que ver con la persona en sí, ¿no? Y que alguien critique eso no es fácil, no, no es fácil de encajar, por eso también hay que ser cautelosos con eso [en la coevaluación] (D8).

Estrategias para potenciar la asimilación del feedback

Con respecto a cómo potenciar la asimilación del *feedback*, las estrategias coinciden bastante entre los docentes y todas ellas tienen que ver con la incorporación del alumno en la evaluación, mediante preguntas directas sobre su prestación y sobre la búsqueda de soluciones o alternativas a los problemas o errores encontrados:

Me gusta saber cuál es su opinión sobre su prestación, para que hagan una autoevaluación, y me gusta también que reflexionen inmediatamente sobre mi evaluación. Por

eso los interpele, por ejemplo, en relación con el empleo de la lengua: si me parece que ha sido deficiente, les pido que busquen una expresión mejor... ya que, si no lo hago de esta forma, creo que no aceptan tan bien la crítica (D3).

Bueno, a mí lo que me gusta es que ellos piensen por sí mismos. Es decir: no darles todo hecho, que ellos participen activamente en ese *feedback*... Tampoco creo, digamos, en esas líneas constructivistas que dicen que prácticamente el alumno tienen que evaluarse solo, ¿no? Tampoco es eso, nosotros somos los profesores, ellos ya tienen unas prácticas por las tardes que pueden organizarse entre ellos, pero me parece que la función del docente sí es dar unos... una, en fin, una evaluación clara sobre lo que ha hecho el alumno. Pero es verdad que también si los incorporas los obligas a pensar, con lo cual es más probable que les quede un poquito más, ¿no?, o que asimilen mejor. Entonces, bueno, siempre podemos hablar sobre una cosa o la otra... no siempre hago las mismas preguntas, ¿no?, pero sí qué les ha parecido el discurso, o cómo hubieran solucionado tal cosa, ¿no?, por ejemplo el que no haya también interpretado, o el que haya interpretado, “mira, esta cosa, ¿te ha parecido la mejor opción?”, ese tipo de preguntas. Yo creo que esa es la mejor forma para potenciar también esa parte. Sí (D2).

Lo que suelo hacer, cuando tenemos más tiempo que hoy, es preguntarles cuál es su opinión, antes de hacer ningún comentario, qué les pareció a ellos su prestación. Y a veces también me permito tomar algunas cosas, ¿no?, y dar consejos, ¿no? Eso, si eso responde a lo que yo también [...]. Pienso que es muy bueno también una buena entrada también para entrar, para que ellos se vuelvan más accesibles, ¿no?, a aceptar críticas, porque es algo que no viene de fuera, y ellos mismos, ¿no?, han tenido esa experiencia, ¿no? ¿Y cuál puede ser el motivo de eso? Sí, pero a veces también pasa, como decía antes, que la gente... que hay algunos que te responden al momento y no aceptan ninguna crítica (D8).

O bien con involucrarlos en el proceso de aprendizaje desde el primer momento, para que no caigan en la rutina ni en un rol pasivo:

Por eso intento también por todas estas cosas, sacar de ellos también para que cuando yo saco de ellos, ellos sean conscientes de lo que tienen dentro y de lo que es el proceso en sí. No nosotros plantarnos yo en el rol de profesor y tú en el rol pasivo de estudiante (D9).

No solo a nivel individual, sino también como grupo:

Mi intención es involucrarlos a todos como un grupo. Nosotros tenemos esto, esto, esto. Esta es la función de ustedes, dentro de ese grupo tienen esa función. Y de verdad, es que es un proceso tan, tan, tan complejo en tan poco tiempo que... es lo que

intento de alguna manera hacer ver, que necesitamos de su participación y no solo con el interpretar sino con el... la autoevaluación, con la evaluación de nuestros comentarios, con su interacción, para sacar esto rápido adelante, porque el tiempo es muy limitado, muy limitado. Y es por eso que intento... y el profesor de alemán con el que trabajo mucho, y otros profesores de inglés también lo hacen en el mismo... en la misma idea, intentan involucrarlos a todos rápidamente, también cambiando muchas veces de ejercicio, la dinámica de los ejercicios para no caer en la rutina que es lo primero que les hace que luego... (D9).

[...] hay tiempo naturalmente para volver a rehacer el grupo, pero la intención es que se quede compacto todo. Y decir: estamos ya hechos como grupo, ustedes hacen esto, nosotros hacemos lo otro y ahora es avanzar, avanzar, avanzar... Y es un ritmo trepidante, un ritmo sostenido hasta el final y es difícil, es comprensible que se deshaga, pero es que no te queda otra, es a galope tendido prácticamente desde el principio hasta el final (D9).

Esta implicación de los alumnos en la evaluación se potencia, así mismo, mediante la utilización de la autoevaluación o coevaluación (cf. apartado 6) y mediante la fijación de objetivos para la siguiente práctica (cf. apartado 2.3):

Yo les pido siempre que se autoevalúen en casa. No creo que lo hagan, ¿de acuerdo? Debo decirlo. No creo que lo hagan porque no... Porque están muy agobiados y siempre, siempre... no tienen tiempo. Intento también, o les pido, que mis comentarios, los comentarios que yo les hago, pues que en la próxima interpretación intenten aplicar, si pueden, lo que yo les he sugerido, o en lo que se han equivocado pues que lo corrijan. Yo también les repito constantemente que se escuchen entre ellos y que se evalúen entre ellos (D4).

Sí, lo intento, sí. Lo intento cuando les digo algo, por ejemplo, y van a repetir el ejercicio, pues les digo: bien, pues ahora intentad ponerlo en práctica (D10).

Creo que es la forma que tenemos de ayudarles a aplicarlo, a que practiquen y antes de los ejercicios establecer los objetivos. Has cometido tal error, pues en el siguiente ejercicio, intenta poner en práctica esta estrategia para superarlo, yo creo que es un poco el medio que tenemos (D10).

Y realizando un seguimiento de si efectivamente están llevando a la práctica los consejos recibidos, así como explicitando los criterios (cf. apartado 8):

Y luego también cuando ya le he hecho el comentario la próxima vez que interprete lo vuelvo a escuchar. La constante aquí es que les dices: séparate del original y no

lo hacen, ¿no? Y digo... ya lo hemos visto otras veces. Digamos: intento ver si mis comentarios que he dado ya anteriormente, los más importantes, si siguen estando presentes o solo están presentes durante cinco minutos que yo le comento y en los cinco primeros instantes de la interpretación pero ya luego desaparecen. Eso es lo que intento mirar también (D9).

Si bien este último método, según D9, exige una mayor coordinación con los demás profesores, algo que suple D10 mediante la plataforma online:

Y luego en la próxima interpretación que yo sepa que te voy a escuchar a ti, lo voy a... en ese momento sí le digo: mira, lo que hablamos el otro día ahora me voy a fijar yo, en este momento, la... cuán separado del original, tenlo en cuenta, ahora cuando tomes notas que vamos a hacer un ejercicio sobre eso. Intento darle esa, esa constancia, pero podía ser mucho más regular y mucho más constante a lo largo del curso con eso de... ponerme un programa para cada alumno, según yo vea que van ellos progresando, pues decir: para este alumno lo que conviene es eso, esto y esto, unas tantas veces por semana, y coordinarlo con los otros profesores (D9).

Aquello que hablábamos de... porque los pasos que da uno, aquí no los puede dar en solitario en principio, entonces tiene que hacerlo siempre en coordinación con los otros profesores. Y eso tenemos que mejorarlo en este curso, hablar más, intercambiar más las opiniones, los comentarios que se han hecho, nivelar también que estemos todos comentando las mismas cosas al mismo nivel a los alumnos (D9).

Como también tenemos el fórum online, podemos ver qué se hizo en la anterior sesión, podemos ver los diarios de los alumnos también, cuando nos ausentamos, si no vamos durante dos o tres días, ver cuáles son las dificultades, etcétera, y eso está muy bien, ayuda mucho (D10).

Otro método utilizado se basa en que los alumnos escuchen sus grabaciones, bien en clase o bien en casa y pedirles que reflexionen sobre algún problema en particular. Este método es utilizado con éxito por D1 con un alumno que se niega a aceptar una crítica (cf. apartado 5.1), con el objetivo de que se dé cuenta por sí mismo del error:

[...] bueno, escúchate atentamente y fíjate a ver si es cierto, si es cierta mi valoración o no, si estás de acuerdo con ella o no [...] y bueno, digo, a ver, ya me contarás... hablaremos el próximo día, ¿no? [...] Y efectivamente me lo vino a decir, me dijo: “tenías toda la razón, no entiendo como bajé el nivel de lengua de tal manera”, ¿no?, y efectivamente era así (D1).

Incluso cuando el método parte de la imitación de un modelo de interpretación como producto, trabajando reiteradamente sobre el mismo material para que sepan “a dónde pueden y deben llegar a la primera”, aparece la referencia al aprendizaje significativo y a la inclusión del alumno en la búsqueda de soluciones y estrategias ante las dificultades que se le presentan:

[...] entonces me paro, ¿no? Entonces esa parte la vuelvo a trabajar, y la vuelvo a trabajar, y voy dándoles consejos: ¿cómo te puedes acercar?, ¿cómo puedes generarlo?, ¿qué harías?, ¿qué es mejor?, ¿tú qué crees?, para que vayan de algún modo... no sé, valorando su propia decisión, también, es decir, uno tiene que confiar en sí mismo, y les falta autoestima muchas veces, alguno va muy sobrado y lo lleva fatal y entonces te dicen cosas que no son para nada... pero bueno, en general yo creo que sí, que falta un poco eso, ¿no? Y entonces pues lo que hago es eso, intentar acotar dónde está el problema, abordarlo así directamente, volver sobre ello y luego, es verdad que digamos la estrategia generalizada que yo uso desde el principio al final –la uso porque la he leído y la he visto en otros sitios y me ha parecido muy interesante, ¿no?, nada más– es trabajar en reiteradas ocasiones con el mismo material, ¿sabes?, para que alcancen un poco la excelencia, para que vean a dónde pueden llegar y adónde tienen que llegar a la primera (D1).

D6, por su parte, reconoce que le parece muy complicado potenciar la asimilación del *feedback* y que su método es dejar claro qué tiene que mejorar el alumno y a qué criterio o área de trabajo se refiere en cada momento:

Lo intento, pero creo que no siempre tengo éxito. Ya te digo, porque a veces pienso que nos relajamos, no nos damos cuenta de que todo lo que decimos tiene un impacto enorme en un alumno en formación, sobre todo en un curso de estas características, que están bajo una presión enorme, y todo es... es una cuestión perso..., o sea, aprobar el máster es una cuestión personal, un reto personal. Y yo intento siempre que me entiendan y que... sí, pero no sé si lo consigo. Pero sí que, sí que lo intento, sí, que entiendan exactamente lo que quiero decir, a qué criterios se aplica, ¿sabes? Si es una cuestión general que deben mejorar en general o si es con un idioma en concreto, siempre... sí, pero me parece muy complicado (D6).

Por otro lado, en la misma línea que D6, D9 intenta aumentar la eficacia del *feedback* mediante la precisión pero hace especial énfasis en asegurarse primero de que el alumno se encuentra receptivo ante la evaluación y, en caso de que no lo esté, intentar reconducir su actitud, de ser posible, o posponer las críticas para otro día, si no lo fuere, para que estas no caigan en saco roto o sean contraproducentes:

Por eso tienes que ser efectivo y ajustarse al perfil del alumno, ajustarse al día que tiene ese alumno precisamente. Pues si hoy no haces la crítica, otro día cuando veas que ya está mucho mejor, pues la crítica que no dijiste ayer pues se la colocas hoy. Pero aquí solo puedes marcar pautas, pero pautas que sean realistas y que no engañen ni pinten de color de rosa un mundo que... (D9).

Yo creo que lo que yo me quedo es... cuando hago la primera parte del comentario a ver la expresión... Y su comentario, las reacciones que tienen al comentario [...]. Pero antes de eso es ver la reacción que tiene ese alumno al *feedback*: si veo que está a la defensiva y que no... está cerrado, en primer lugar lo que tengo que hacer es: mira, vamos a cambiar de actitud, te estoy diciendo esto, apúntatelo, trabájalo (D9).

Para D7, la estrategia para que asimilen el *feedback* es darles ejemplos prácticos de la vida diaria de interpretación, de tal forma que vean la interpretación profesional como algo cercano y cómo se pueden resolver las meteduras de pata:

Siempre cuando puedo les doy ejemplos prácticos, míos personales, incluso de mi práctica habitual, y muchas veces les digo que a veces he metido la pata, luego les digo cómo sacarla, que es lo importante (D7).

Pero vamos, les hago ver que, en fin, que todos estuvimos en ese lugar... aprendiendo como ellos y que luego muchas cosas se pueden aplicar en la vida diaria y les relato esas experiencias. Creo que esa es una manera, por lo menos que intento yo, de acercarme a ellos, ¿no? Habrá más, a lo mejor, no se me ocurren ahora pero me viene a la mente esa en concreto: el mencionar ejemplos prácticos de la vida diaria interpretando, ¿no?, sí, sí (D7).

4.1.1.1.5 Autoevaluación y coevaluación

Además de la evaluación clásica profesor-alumno, la autoevaluación y coevaluación son métodos utilizados en las clases de los docentes entrevistados.

La autoevaluación

Todos los docentes hacen especial énfasis en la importancia de la autoevaluación. Señalan su papel fundamental en el fomento de la autorregulación y el aprendizaje de los alumnos durante y después de la formación:

La autoevaluación creo que sí, que es muy importante, que se escuchen y se analicen (D5).

Es imprescindible la autoevaluación y el aprender a autoevaluarse, el saber cuándo has hecho algo bien y qué tienes que mejorar cuando consideras que no está bien (D1).

Creo, por otra parte, que la evaluación por parte del profesor no tendrá un gran impacto si no hay una capacidad de autoanálisis por parte del alumno (D3).

Yo considero que es básica, fundamental. De hecho considero un fracaso pedagógico cuando un alumno llega a junio y no sabe por qué suspendió. Porque por qué aprueban, nadie se plantea por qué (risas) aprueban, pero cuando suspenden y no saben por qué, o se sorprenden, para mí... yo lo considero un fracaso pedagógico, ahí falló algo, ¿sabes?, en el proceso de aprendizaje y de formación. Y sí, y pasa, ¿eh?, y pasa. Entonces es fundamental autoevaluarse, por lo que contaba antes, porque la formación no se acaba cuando acabas el máster, porque siempre vas aprendiendo y mejorando, y de hecho la interpretación es una cuestión de tablas, al final, ¿no?, y de experiencia (D6).

Porque si un estudiante no desarrolla al final de año un mínimo de capacidad de autoevaluación y de evaluación de la prestación de los demás, es difícil, vamos. Es algo en lo que creo que hay que insistir, sí (D10).

La capacidad de autoevaluación contribuye por un lado, a la comprensión del *feedback* (cf. apartado 5.2) y al aprendizaje significativo:

Sí [fomento la autoevaluación], ya que muchas veces les pido, antes de darles mi *feedback* o análisis del ejercicio, que me cuenten las dificultades que tuvieron mediante su propia evaluación de la prestación (D3).

Creo que efectivamente no es suficiente decir: mira, has hecho esto, esto, esto, sino cómo podríamos haber hecho esto mejor, ¿no?; muchas veces hablo de nosotros para que no se sientan intimidados, o ¿crees que esta ha sido —algunas veces sí— la mejor solución, ¿no? Porque claro, si yo les digo: no, esto no se dice así, yo lo hubiera hecho así, pues claro, tendrían que memorizar esta solución. Pero si ellos mismos tienen que buscar una pues es más efectivo que asimilen ese proceso también (D2).

Y, por otro, a una mayor corresponsabilidad en el aprendizaje:

Hay que enseñarles a evaluarse ellos mismos, ¿no? Un poco transferirles esa responsabilidad porque no tiene que ser algo unidireccional solo, ¿no? (D2).

Además, fomenta la reflexión sobre los conocimientos y habilidades y la metacognición sobre el proceso interpretativo y su desempeño:

Ese proceso de evaluación, en el que ellos de repente descubren que no entienden tan bien el idioma como pensaban, que no tienen tan buen español como pensaban... o que realmente se les da muy bien algo que a lo mejor no se habían planteado tanto, ¿no? O toda esa curiosidad que habían tenido durante toda su vida, sobre temas de política o de actualidad, de repente tiene un fruto... ¿sabes?, da fruto a nivel académico o profesional, es todo un descubrimiento. Pero es imprescindible, vamos (D6).

Ahí [cuando te dan su autoevaluación] es cuando te llevas unas sorpresas tremendas. Y considero que es muy, muy significativo, ese diagnóstico, ese autodiagnóstico que hacen, ¿no? Porque es cuando ves realmente si ellos son conscientes de sus puntos fuertes y débiles. Bueno, eso creo que de hecho se llama incompetencia inconsciente, ¿no?, todo este paso de... ¿no? No sabes, de incompetencia inconsciente e incompetencia consciente. Entonces, se les pregunta, entonces tú les das... lo contraponen un poco con tu *feedback*, con tus impresiones, con tu autoevaluación (D6).

Es fundamental [escuchar las grabaciones y autoevaluarse] para ver qué cosas no salieron tan bien, creo que es fundamental (D8).

Esta capacidad cognitiva sobre el propio desempeño que proporciona la autoevaluación es el primer paso para la autorregulación y autonomía en el diagnóstico, solución y mejora de la técnica de interpretación:

La autoevaluación para meterla dentro del proceso de interpretación, es ir poquito a poco, diciéndoles a ellos, esto tiene su error, su origen. Y todo error tiene una solución y muchas veces es la anticipación, es saber reconocer que estas constelaciones a mí me llevan a esto, a estos errores (D9).

D9 nos cuenta los pasos que sigue para lograrlo mediante el diálogo con el alumno durante la práctica de clase, en una secuencia de aprendizaje que depende del momento de desarrollo de esta capacidad cognitiva y autorreguladora del alumno. El primer paso consiste en el desarrollo de la metacognición y la conciencia sobre su interpretación:

Claro, cuando tú les preguntas: “pero es que mira, ¿te diste cuenta, que dijiste tal o...?” “No, no lo he oído.” “Pues tienes que empezar a escucharte ahora cuando estés hablando” (D9).

El segundo, en la comprensión del motivo de una determinada decisión errónea durante la interpretación:

Y cuando ellos dicen: “sí, escuché que dije esto”; le pregunto: “¿y sabes por qué lo dijiste?” “No”; pues vale, pues ahora, cuando te des cuenta tienes también que sacar la conclusión o poder retroceder y decir: pues esto puede venir de ahí, y que sepas esto (D9).

El tercero, las condiciones que facilitan que se produzca ese error:

Y luego, cuando les preguntas: “¿te diste cuenta de que dijiste esto?” “Sí”; “¿por qué?”, “por esto”, pues ahora lo que tienes es que reconocer las situaciones en las que se reproduce este error, para que te des cuenta que no vas a llegar (D9).

El cuarto, en anticipar el error y evitarlo gracias a la interiorización de dichos pasos:

Cuando ya llegamos al final, le dices: “¿te diste cuenta de esto?” “Sí” “¿Y?”, y dice: “pues no cometí el error”, porque te diste cuenta, y te diste... porque pudiste reaccionar y tal y cual... Pues vale, bien, tenemos esto (D9).

Este mismo sistema es aplicable a aquellas decisiones acertadas o situaciones favorables para el alumno:

Lo mismo les digo: cuando les han salido bien, digo: ¿y por qué te salió bien?, ah, pues no sé, pues muchacha, eso hay que trabajarlo, porque tienes que reconocer las cosas que se te dan bien, qué clase de discursos, qué clase de oradores, qué clase de temáticas se te dan bien, para que tú sepas rápidamente saber: estoy en mis salsa y saber convencer a quien te está escuchando y a quien te ha contratado, para que sepan que sabes hacer tu discurso, porque tanto para lo malo como para lo bueno uno tiene que saber reconocer rápidamente las tres, digamos, las tres... cómo se llama, la constelación que a mí me lleva a hacer esto bien, o que me ayuda o me impulsa a cometer ciertos errores o a incurrir en ciertos errores repetitivos, que son... que son los míos, que vuelven a aparecer, y las dos cosas, lo tienes que reconocer, lo bueno y lo malo. Y rápidamente ya luego tenerlo bien presente en cada interpretación. ¿Esto? ¡Huy! Tienes también la solución, no solo reconocer los errores sino también el error este tiene esta solución. Porque los tienen (D9).

De esta manera, al conocer los puntos fuertes y débiles y la forma de potenciarlos o superarlos, se alcanza la pericia en cualquier situación:

Porque cada uno se conoce, y bueno... esa es una de las cosas que intento. Porque al final todos los intérpretes saben que tienen un idioma que es el menos pulido y que les plantea más dificultades pero todos tienen su librito, tienen su manera de salir de ahí y saben cubrir las deficiencias pues haciendo... fijarse en mira qué bien, mira qué

seguridad, mira qué fluidez, y tal y cual: No es que faltes al contenido y no es que faltes a la verdad, pero intentas suplir unas carencias con otro... con otra... (D9).

Para potenciar la autoevaluación por parte de los alumnos, hay docentes que intentan pedirles su autoevaluación siempre que hacen un ejercicio en clase, sobre todo a principio de curso:

Sí [potencio la autoevaluación], siempre que un alumno hace un ejercicio. Bueno, más al principio del curso, porque hacia el final intentamos que tengan el mayor número de práctica posible, ya no nos... el *feedback* pierde importancia, ¿no?, a medida que va progresando el curso. Pero en los primeros meses siempre se les pide que se autoevalúen después de un ejercicio, antes de nada, antes de que nadie hable: bien, ¿tú qué piensas?, ¿cómo te has visto?" [...] Sí, ese es el modo más directo, de potenciarlo (D6).

Sí, como te decía, ¿no? Normalmente empiezo preguntando qué les parece, sí, así [potencio la autoevaluación] (D8).

Sí [potencio la autoevaluación], todo lo que puedo, todo lo que pueda. Desde el principio (D9).

O bien de vez en cuando, como un elemento habitual más de las clases:

Y además incitamos mucho [a] la autoevaluación en clase, que se evalúen entre ellos, que trabajen en casa etc. (D7).

[Potencio la autoevaluación] animando a hacerlo explícitamente o bien antes de los discursos, por ejemplo, que yo pronuncio (D7).

D10, en cambio, prefiere no pedir demasiadas autoevaluaciones en clase para aprovechar mejor el tiempo, aunque sí pregunta por los sentimientos y dificultades que pudiese experimentar durante la práctica, algo que concretan mejor al final:

A veces también les pido a los alumnos que me digan su opinión, pero no siempre, no siempre, porque nos hace perder tiempo (D10).

Sí [potencio la autoevaluación] de vez en cuando, no siempre, porque... no siempre (D10).

En general les pido, le pido al alumno, lo que acabo de hacer hace nada, cómo se sintió, qué pensó, el discurso, etcétera (D10).

Al principio del año no saben muy bien qué decir, y ahora sin embargo ya realizan un evaluación un poco más pulida (D10).

D9, de entrada, enfoca su *feedback* para potenciar la autonomía y capacidad de evaluación de los alumnos, al considerar que esta es la forma más útil de evaluación (cf. 1.1) e integra su autoevaluación e impresión de los comentarios del profesor como parte natural del *feedback*, implicándolos (cf. 5.2):

La oral en clase, haciendo hincapié en que sean capaces luego de autoevaluarse, esa es la que yo veo más útil, la que luego ellos mismos pueden aplicar, que nuestros comentarios sean la base que luego ellos puedan utilizar para luego, cuando ya no estemos nosotros aquí, o ellos estén fuera en otro sitio, poderlos aplicar así de nuevo, un constante... una constante reevaluación de sus prestaciones, y de su técnica, creo que es eso (D9).

Necesitamos de su participación y no solo con el interpretar sino con el... la autoevaluación, con la evaluación de nuestros comentarios, con su interacción, para sacar esto rápido adelante, porque el tiempo es muy limitado, muy limitado (D9).

Desde el principio, pues con esto que te he dicho. Pero que sean constantes en ellas. No solo... en principio que escuchen, cuando se están escuchando a ellos (D9).

Otros docentes los animan a que se escuchen en casa o a que trabajen por su cuenta en general o algo en particular y explicándoles que a ellos les ayudó en su momento:

Sí, sí, sí lo hago, sí lo hago. Quiero pensar en cómo para responderte bien. O bien animando a hacerlo explícitamente [...] dando algunas indicaciones sobre el tema que se va a tratar, y luego a lo mejor hacer una pequeña revisión después o a la semana siguiente y comprobar que han estudiado ese tema en concreto y... e invitándoles a que trabajen en casa y que trabajen también por su cuenta, ¿no? [...] (D7).

Y lo mismo, también, hablándoles de mi propia experiencia, que con el trabajo en casa pues se avanza etc. etc., ¿no? O sea, si les presentas ejemplos tuyos, personales, creo que llegas también ahí y esos ejemplos incluyen ejemplos de autoevaluación (D7).

Para D8 este trabajo de escucharse en casa llega a ser incluso más importante que el *feedback* de clase, aunque difícil de emprender al principio:

Y también creo es algo fundamental, y a mí también me costó mucho al principio, grabarme, grabar mi prestación para oírla después como oyente puro dentro de lo posible.... Por eso, sí, pienso que es fundamental y sobre todo en un curso como este, más importante si cabe que los consejos que reciben en clase, es el trabajo fuera de clase. Volver a ver las notas, ¿sabes?, pero junto con la grabación para ver qué cosas no salieron tan bien, creo que es fundamental (D8).

Otros hacen uso de recursos específicos, desde no corregir nada que no venga acompañado de una autoevaluación hasta utilizar una hoja de autoevaluación o incluir en la guía docente la realización y entrega de un diario de aprendizaje en el que reflexionen sobre su evolución a lo largo del curso:

Y luego lo que sí, la autoevaluación muchísimo, muchísimo, muchísimo, de hecho a raíz de un consejo... bueno, de un consejo, de hablarlo con compañeras, compañeros que estamos formando en el máster, desde el año pasado yo no les evalúo en casa ningún material que no venga acompañado de su propia autoevaluación. Eso sí ya lo llevo a rajatabla. Es decir, yo me llevo vuestras grabaciones, por ejemplo, de clase, ¿no?, cosas que no te da tiempo a terminar de corregir en clase, o que quieres que hagan, o hacen ellos algún trabajo aparte, me la pueden enviar y yo pues en mis ratos libres, que nadie me paga evidentemente, pues lo evalúo con mucho gusto, siempre y cuando venga acompañado de una autoevaluación minuciosa. Si no, no se lo evalúo. Porque es que, si no, es que no se autoevaluaban; daba igual que se lo dijese, no lo hacían, para nada, y entonces no se aprende, tienes que escucharte, como intérprete también yo me sigo escuchando; me sigo escuchando, me sigo evaluando, sigo detectando problemas, intento corregirlos para la próxima ocasión, porque es así, es una evaluación continuada (D1).

Bueno, ahora tenemos esta herramienta, tenemos la hoja de evaluación que les pedimos que utilicen, ¿no? y me consta que sí, que lo utilizan tanto para consecutiva como para simultánea. Yo no les pido que me entreguen esas hojas, yo no, puede que algún otro profesor sí, yo no lo hago porque sé lo que están haciendo y lo veo y lo oigo. Pero, bueno, a lo mejor, sí, algún profesor les ha pedido la hoja por escrito, no lo sé (D5).

De hecho ahora hemos iniciado un ejercicio nuevo, básicamente porque estamos obligados a ello debido al cambio de la nomenclatura. [...] Entonces basándonos en proyectos les pedimos una reflexión escrita sobre dos prestaciones, una en simultánea, otra en consecutiva, que es un análisis muy a fondo, muy detallado, que se hace por primera vez. Ahora están haciendo el primer ejercicio para mí, que es como un ensayo general. Van a aprovechar la hoja de autoevaluación como guía, para la reflexión en forma de redacción. Y bueno, supongo que escribirán unas ocho o diez hojas. Entonces esto es como un ensayo para el ejercicio, cuando vaya en serio, al final del curso (D5).

La coevaluación o evaluación inter pares

Cuando hablamos de coevaluación el consenso no es tan generalizado como en el caso de la autoevaluación y está íntimamente ligado a la potenciación del trabajo en grupo, ya sea dentro o fuera de clase.

Así pues, vemos como los docentes se muestran favorables a la coevaluación pero algunos de ellos exponen ciertas reticencias acerca de su eficacia o reconocen desconfiar de que los alumnos la lleven a cabo al margen de las horas de clase, a pesar de su insistencia en la pertinencia y utilidad de este tipo de evaluación, en la que coinciden por su propia experiencia cuando ellos mismos cursaban un máster en interpretación de conferencias:

Huy, sí [potencio la evaluación entre iguales], pero eso es prácticamente imposible, es tremendo, o sea, nos hemos vuelto locos intentando que trabajen juntos. No hay manera, o sea... algo que yo les he dicho —bueno, pero a todos los cursos, ¿eh?—; porque además te pones como ejemplo, yo, cuando hacía mi máster yo trabajaba tantas horas, yo hacía esto, mirad... porque si trabajáis unos con otros, de ese modo tenéis una evaluación tal con los mismos criterios, bueno, no sé... no hay forma humana de que trabajen juntos, es terrible, de hecho incluso tenemos casos que tienen un problema y es un elemento de esos, ¿ves?, que antes no comentamos pero para la evaluación hay que incorporarlo, tenemos que incorporarlo de manera sistemática, que es el trabajo en equipo (D1).

Ello no obstante, como norma general destacan diversas ventajas de la evaluación entre iguales. La primera de ellas es la posibilidad de aprender de los demás y darse apoyo emocional para sobrellevar la dificultad de una formación de gran exigencia:

Si ellos mismos tienen que buscar una pues es más efectivo que asimilen ese proceso también. Y lo mismo entre ellos, ¿no?: autoevaluación y también evaluación del compañero para que aprendan a ver esos aspectos en el estudiante (D2).

Yo también les repito constantemente que se escuchen entre ellos y que se evalúen entre ellos. Que practiquen juntos, por mi propia experiencia, porque fue lo que realmente me ayudó en consecutiva y en simultánea. Para aprender la técnica pero también muchas veces para el aspecto emocional. Porque yo sé que un máster en interpretación es como una montaña rusa, en la que un día estás arriba, y otro día estás abajo. Y justamente son los compañeros... que te dan ánimos, que te ayudan a salir adelante. Al menos esta fue mi experiencia en las dos ocasiones en las que hice un máster. Y cada año insisto en lo mismo. En que se ayuden, emocionalmente y también en las técnicas de consecutiva me parece fundamental ver a otro tomando notas y ver sus

notas y aunque no las entendamos pues que te cuente la lógica que sigue. Y son horas de práctica extra. Pero este año esto ha sido un fracaso. Que no tienen tiempo, que van muy agobiados, y no han practicado. Y en simultánea sé que es difícil porque no tenéis el equipo necesario y no pueden acceder a las cabinas, y por lo tanto no pueden practicar. Pero reuniros o hacer *chuchotage* o hacer prácticas de consecutiva y pasaros los archivos. Pero sí, insisto, ya te digo, sobre todo para consecutiva, que soy muy pesada en esto, que se evalúen entre ellos (D4).

La segunda, la fuente de información que supone sobre la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos:

Sí, sí [potencio la evaluación entre iguales]. Porque alg... bueno, también se reúnen, en parejas, para hacer consecutiva. Normal que hagan esto, ya es la recta final, ¿no? Y sí, o sea... hacen consecutivas y luego ofrecen pues un *feedback* sobre la actuación del compañero, sí, sí. Y a veces cuando se están evaluando yo escucho, les digo: por favor, dejad los micrófonos abiertos para que escuche vuestra valoración, ¿no? Y veo que son muy, muy detallados y muy positivos, ¿no? Han aprendido a fijarse en lo bueno y en lo malo, o sea las dos cosas y no se guardan. Y yo veo que el otro escucha: “sí, sí, es verdad, que yo...” O sea que realmente sí, que es muy útil (D5).

Y la posibilidad de escuchar opiniones distintas a las de los formadores:

Es bueno que se evalúen entre ellos también, para que el alumno escuche otra voz distinta de la del formador (D8).

Somos cuatro los que luego estamos evaluando una sola interpretación y cada uno pues tiene una... un punto siempre extra que añadir a lo que uno ha dicho (D9).

Y lo complementa, que es de lo que se trata, es hacer lo que te digo, más productivo la interpretación de uno con los *feedback*, con la evaluación de los otros compañeros y del profesor (D9).

Destaca también la ayuda que brinda para que se vayan acostumbrando a trabajar con otros, como tendrán que hacer en su futuro profesional, aunque a veces esto pueda interferir en su prestación:

Ahora en simultánea están trabajando en parejas, desde hace poco. Hasta... para aprovechar al máximo el tiempo para cada alumno pues hasta ahora pues trabajaban tanto en consecutiva como en simultánea pues de uno a uno, ¿no?, de uno en uno. Ahora parte de cada clase se hace en parejas para que vayan adquiriendo esa experiencia de trabajar delante de otro, ¿no? (D5).

Una de las alumnas esta mañana... no sé si tú la has escuchado, Sofía, decía que había en su interpretación una omisión muy larga. Y yo no sabía por qué... si no había entendido. Pensaba que sí había entendido, porque esta chica tiene una comprensión excelente del inglés. Y lo ha confirmado: ha dicho que es la primera vez que trabaja en cabina con aquella estudiante y se sentía violenta, violenta. La semana pasada pasó con el chico barbudo que no... cada dos por tres... que ha fallado y cuando le pregunté por qué: es porque está Javier conmigo. El mismo Javier que repite el año pasado, no solo se sentía incómodo, es que se negaba rotundamente a trabajar con otro estudiante. "Javier, si aprobaras en junio-julio, tendrías que poder trabajar en agosto, septiembre, y trabajarías en equipo, trabajarías con un compañero; no estás listo, no estás preparado..." era un problema psicológico. Pues ahora están en esa fase de trabajar... no solo de escucharse, porque siempre se han escuchado (además se intercambian grabaciones sobre el mismo discurso y... o... hacen comentarios a mí y ellos de manera más privada, pero ahora, claro, están aprendiendo a apoyar al otro, ¿no?, a escuchar, y... o sea, a apuntar información... pero después les pido, a los que no han estado trabajando activamente, qué les ha parecido, qué es lo mejor y qué es lo peor de la prestación del compañero o compañera (D5).

Entonces... sí, y lo hacen de manera muy constructiva, o sea que entre ellos sí, y desde luego entre ellos y yo continuamente (D5).

Así como el aprendizaje para lidiar con los comentarios de los futuros compañeros de cabina y tomarlos de la forma más adecuada en función de su pertinencia:

Te dicen: mira, tal y cual, mi compañero de cabina: te ha fallado esto y lo otro... Y algunos son tan sinceros que dices: mira, yo a ti no te quiero al lado nunca más (Risadas). Sí, hay que saber lidiar con todo. Porque si quiero ser intérprete tengo que apechugar con todo lo que me echen. Porque algunos comentarios de algunos compañeros están hechos con buenas intenciones, otros sin embargo con malas intenciones y tienes que preparar a estos muchachos para que sepan encajarlo todo y sepan que es un mundo difícil. Que se cobra bien, pero hay que trabajar mucho y hay gente que no quieren tener [inaudible]... Son las cosas así. Por eso... es todo. Para que sepan ellos, por los comentarios que les hemos hecho nosotros, que sepan evaluar los comentarios que les puedan hacer los compañeros (D5).

Para D6 normalmente este proceso de aprendizaje y desarrollo de la capacidad de evaluación da muy buenos frutos y los alumnos, mediante esta práctica de análisis y ayuda mutua, crecen sobremanera a nivel personal y adquieren una gran madurez a lo largo del curso:

Y ya te di... como comentaba antes, no solo la autoevaluación, sino evaluar a los compañeros. Y esto es algo que se hace mucho en el máster y considero que además ya no es una cuestión útil para ser intérprete, sino que notamos cómo les hace crecer personalmente a los alumnos, pero de una forma increíble. Los alumnos pasan por un proceso de madurez, a lo largo de diez meses, es que son personas distintas cuando acaban el curso (D6).

Se nota, de hecho, cuando trabajan en grupos por la tarde, precisamente en esa capacidad de hacer buenas evaluaciones:

Y eso lo oyes también luego, cuando los cursos... el curso ha avanzado, te das cuenta los grupos que trabajan juntos, y cómo se comentan al principio, “esto lo ha hecho muy bien”, y ya notas que los comentarios que me quitan ya gran parte del trabajo, no todo, porque eso es lo que tienen que hacer (D9).

Además, sus comentarios suelen ser pertinentes y sinceros:

Después otra forma de evaluación es esa, ¿no?, que aprendan a evaluar a sus compañeros, eso es extremadamente útil, creo yo. Además a veces te sorprendes del modo en que los alumnos ven cosas que tú no ves, ¿no?, en la prestación de sus compañeros, es muy curioso (D6).

La mayoría de las veces han sido... son siempre comentarios objetivos y que no salen de ese marco, de que estamos aquí para aprender, y a ti te conozco, y cojeas de esta pata y te lo vuelvo a repetir, porque no lo has hecho, y no están hechos con mala intención la mayoría de las veces, no están hechos con mala intención. Y eso es una cosa muy loable, muy loable (D9).

Y vuelvo a repetir que me alegra mucho oír esos comentarios en clase de que los alumnos son objetivos entre ellos. Algunas veces ves las caras de algunas que miran “mmm”, pero esas caras también me la ponen a mí, ¿sabes?, porque no les ha gustado, porque me vuelves a descubrir aquello que creía que tenía sujeto y que parece ser que no lo tengo bien trabajado. Pero yo lo que oigo es muy objetivo y muy sincero (D9).

Esto no significa que al principio no necesiten cierta supervisión y dirección, ya que la coevaluación, al igual que la evaluación y autoevaluación, implica un aprendizaje que se va desarrollando a lo largo del curso y que cobra especial importancia durante los primeros meses (cf. 1.1), para que se acostumbren a analizar y ser precisos en sus evaluaciones, hay que orientarlos e incitarles a que evalúen a sus compañeros y superen la timidez inicial, tal y como se deduce de las citas de la página siguiente.

Sí, naturalmente, naturalmente [potencio la coevaluación]. Es una de las que al principio es más difícil de introducir porque no se conocen en las primeras clases y son muy tímidos, porque imagínate, las primeras sesiones es ponerse de pie delante de gente que no conocen e interpretar y los otros se quedan mirando y diciendo: huy, si yo hubiera sido ella no lo hubiera hecho tan bien (D9).

Porque ellos, sobre todo, la evaluación por pares, no la hacen bien, al principio. Y, a ver, la autoevaluación tampoco, porque... La evaluación por pares es muy obvio, porque no les gusta criticar a los compañeros, ¿no?, al principio. Entonces tú los incitas a que lo hagan, pero de una manera constructiva. Entonces, claro, al principio lo lógico es que los alumnos te digan: bueno, ¿cómo lo ha hecho fulanita?, “no... yo creo que bien”. “No, bien, no”. ¿Cómo lo ha hecho? Esto: en cuestión de contenido, en cuestión de lengua, ¿cómo lo ha hecho? Entonces ellos van aprendiendo a hacer una evaluación minuciosa y objetiva y constructiva. Al principio les da mucha vergüenza criticar al compañero pero luego ven que es realmente útil, empiezan a hacerlo más deshinibidamente (D6).

Y ya están, ¿no? Y tú les dices, miren: de aquí a nueve meses van a conocerse mucho, así que empiecen desde ya y empiecen a verse, a escuchar, a reconocer los errores que hace un alumno y a reconocer los puntos fuertes del alumno, porque se aprende todos de todos muy rápidamente y mucho más rápido que solo de mis comentarios. Porque ustedes luego van a trabajar solos, en grupo, cuando los profesores no estén presentes. Van a trabajar por las tardes, van a hacer grupos de trabajo y tienen que quitarse esa timidez de encima y empezar a decirle a quien tú conozcas: compañero, esto llevas haciéndolo desde el curso, antes habías mejorado, has vuelto a caer en el error anterior, acuérdate; ay, sí, es verdad, gracias por recordármelo, y tú esto lo has hecho muy bien, ¿te acuerdas que al principio hablabas muy rápido?, ahora hablas que da gusto escucharte, no te lías con las frases, haces frases cortas... (D9).

Porque o lo hacemos también a los otros alumnos cuando le tocan... le toca a alguien interpretar. Los otros que han estado escuchando les preguntamos: “bueno, en primer lugar lo que han escuchado: su opinión”, y... aun, aun cuando ya ha avanzado mucho el curso se quedan en comentarios muy cortos, muy pobres y queremos, y tenemos que animarles a decir: mira, yo creo que ustedes se conocen ya bien como para que el compañero sepa que este comentario no va a herir sino [que] va a corregir y a potenciar, y a mejorar. Y yo pregunto —y se convierte en una rutina—: ¿qué tal?; bien. Ya está. Y paso a mis comentarios. Y no es el sentido: bien, sí pero “qué bien”, “y por qué lo ves bien”, y “qué crees que has hecho bien antes de que llegara a ahí” (D9).

Para que sean conscientes del proceso de autorregulación, involucrándolos en él (cf. 5.2 y 6.1):

Para ver todo el proceso, para no quedarnos en el resultado sino en todo el proceso, para que ellos vean la profundidad y los pasos que se han dado antes de llegar a. Y... eso es lo que intento... que no sea una situación de ping-pong, ping, pong, sino que estemos todos ahí, que estemos involucrados en el mismo... en el mismo grado, siempre que sea posible (D9).

De hecho, se acaba por lograr la total autonomía de los alumnos en la evaluación:

Está muy bien. Es un proceso, como te decía, de madurez, porque ellos aprenden también a aceptar estos comentarios por parte de los compañeros, que al principio no es fácil, ¿sabes?, porque... Y aprenden a aceptarlos como si vinieran de un docente. Entonces cuando ellos practican solos, por las tardes o en las horas libres, las prácticas son muy provechosas, porque se saben corregir. Es que al final, el profesor es casi imprescindible, casi prescindible, perdón. Sí, sí. Eso no está tan bien [tono de broma], pero (risas) (D6).

Y no es que me quiten el trabajo, y si me quitan el trabajo, pues lo dicho: mira, ya tienes gran parte del trabajo de la evaluación, ya lo tienes... ya lo tienes aprendido, y eso está muy bien. Sigue haciéndolo así (D9).

Para ello, D6 explica el método seguido en su máster, en el que estas capacidades de evaluación, autoevaluación y coevaluación se trabajan de forma sistemática e integrada en la primera fase de la formación para lograr esa autonomía:

Normalmente al principio, o sea, pues ya te digo. En los primeros meses del curso, entonces se hace, lo lógico es que se haga un ejercicio. Primero el alumno se autoavalúa, después lo evalúan un compañero o dos, y después el profesor da el *feedback* por este orden, por este orden. Y se les corrige tanto la autoevaluación como la evaluación por pares (D6).

Entre los inconvenientes u obstáculos de este tipo de evaluación, destaca la necesidad de trabajar en equipo, la competitividad entre los alumnos y el individualismo:

Tenemos un alumno que no quiere trabajar con nadie en cabina, que no se quiere meter en cabina con nadie, dices... bueno, no puedes hacer esto, o sea no es aceptable como estrategia profesional, con lo cual realmente es un problema que trabajen juntos y sería fantástico. O sea yo lo intento potenciar ese trabajo entre iguales y... bueno, se resisten muchísimo con cualquier tipo de excusas, son enormemente competitivos, están a lo mejor alguno fuera, el otro se... se separan... no sé (D1).

O las afinidades personales, que impiden que sean más incisivos en sus críticas:

Enseguida suelen formarse grupos de afinidad que tienden a ser amables entre ellos: entonces, ah, sí, todo bien, y punto. Para mí no es muy buena señal (D10).

D3 y D8, sin embargo, muestran cierta precaución ante la coevaluación ya que les parece que pueden ser contraproducentes, por el riesgo a que los alumnos critiquen cuestiones accesorias o delicadas como el uso de la lengua activa, cuando son de la misma lengua A:

Sí, eso [la coevaluación] también es importante, pero también hay que tener cuidado, cuando son de la misma lengua, ¿no?, y después empiezan a criticar un poco el registro, o las palabras elegidas, u otras cosas que a veces pueden ser accesorias, ¿sabes?, pueden ser muy contraproducentes, ¿no?, porque... bueno, es un curso muy intenso, ¿no?, y, por lo pronto, los otros son un poco vistos también como competidores. Y criticar la lengua, la producción de alguien es algo que tiene mucho que ver con uno, ¿no? Y que alguien te critique eso no es fácil, no, no es fácil de encajar, por eso también hay que tener cuidado con eso, pero pienso que es bueno, sí... (D8).

Justo al contrario que D10, que lo utiliza precisamente para que evalúen la lengua A de un alumno cuando interpreta hacia una lengua materna distinta de la suya, cuando trabajan en consecutiva:

A veces, también [utilizo la coevaluación], pero no demasiado. (Pausa). La utilizo bastante en las sesiones de [la lengua A] a [la lengua A del país] porque les pido a los demás alumnos que escuchen [la lengua A del alumno] en consecutiva, por ejemplo. Si están todos en cabina, claro, no pueden escucharse. Pero en consecutiva, sí (D10).

O por considerar que es necesaria una cierta experiencia para poder evaluar y por tanto, conviene solicitarla solo en determinados momentos y procurando que el alumno escuche primero la opinión del docente:

Solo [potencio la coevaluación] en determinados momentos. Si le pido a un estudiante que evalúe a otro, que se tome esa evaluación con cautela, y lo que intento es evitar que se evalúen entre sí sin que yo se lo pida. Porque creo que puede ser contraproducente. Creo que es importante que el alumno escuche primero la opinión del profesor y no de su compañero que no tiene tanta experiencia y no se encuentra en una buena posición para proveer ese *feedback* (D3).

Parece que la dificultad de la evaluación queda por tanto más patente en la evaluación entre iguales, en la que prácticamente todos los docentes destacan la importancia de

que esta sea pertinente y se realice de forma constructiva, tal y como la califica, literalmente, D5:

Y yo también les animo a que se critiquen mutuamente, pero siempre reconociendo que es algo muy constructivo. Y es... es algo que se regala, de hecho, al otro, siempre (D5).

Los demás docentes intentan potenciar que los alumnos practiquen y se evalúen entre ellos fuera del aula, mediante prácticas semi-supervisadas o libres, como forma de acostumbrarse a la evaluación, de aprender a encajarla y a realizarla:

Lo hemos hecho sobre todo a través de estas prácticas semi-supervisadas por las tardes. Ellos practican pues... prácticamente todas las tardes dos horitas, dependiendo también de su combinación. Entonces, bueno, ahí ya tienen que adoptar ellos el papel de profesor también. Y desde el principio se le dice al alumno que es un curso difícil en el sentido de que por supuesto cada día se ven sometidos a evaluación, lo cual no necesariamente es así en el resto de formación, más bien es lo raro. Cada día se ven expuestos a un grupo de profesores y de alumnos, entonces... bueno, en fin, tienen que saber que la evaluación, esa es una parte fundamental pero bueno.... Tanto la propia como la de los compañeros y de que hay que saber también aceptarla, ¿no?, que no sea una crítica destructiva, sino constructiva. Pero por supuesto también hay que saber hacerla (D2).

Entonces pues eso [la corresponsabilidad en la evaluación] lo intentamos, lo fomentamos también con la práctica en pares, ¿no?, para que los alumnos se comenten unos a otros y creo que eso da bastante buen resultado también (D2).

Aunque no desde el principio, sino cuando ya tienen una base práctica y teórica:

También se potencia [la coevaluación], sí, en el máster se potencia y además hay grupos de trabajo, por ejemplo, para la simultánea por la tarde, en los que no intervienen los profesores y solo ellos practican, ¿no? No son aconsejables al principio, para evitar repetir errores y trabajar y practicar mucho en modo piloto automático sin realmente interpretar bien. Pero ya cuando tienes una cierta experiencia y se conocen ya la teoría, porque al final son cuatro o cinco ideas que repetimos continuamente. Ahí entonces sí que se fomenta el que trabajen en grupo, y también se hace así, me consta, en [...](D7).

Con respecto a la coevaluación en clase, esta se realiza a veces en función de los alumnos, de forma más o menos informal. D4 y D9 la realizan solo o más a menudo en consecutiva, al igual que comentaba en una cita anterior D10. D4 en función siempre de

la dinámica de la clase, para no perder demasiado tiempo en los comentarios —tanto con la coevaluación como con la autoevaluación— y que la clase resulte ágil:

Entre ellos, para consecutiva siempre, porque las consecutivas las hacemos en clase, no en cabina. Y siempre salen dos personas seguidas y después hay una discusión con el grupo. Y simultánea quizá menos. Quizá menos, quizá a veces, cuando... hoy porque he leído y no me gusta leer y escuchar al mismo tiempo. Porque creo que la evaluación que puedo hacer es muy superficial. Por lo tanto cuando yo leo sí que después escuchamos y si ya pongo directamente la grabación y yo puedo escucharlos pues sí que a veces solo hago los comentarios sin que ellos se escuchen. Voy alternando (D4).

La verdad es que voy alternando. Porque a veces también... ¿no?, aprenden mucho, pero bueno, quizás es por el tipo de estudiantes que tenemos... Este año hay uno que es un... un par que son un poco conflictivos y en este sentido no tienen que pasarse rato escuchando a los otros... pues la clase es más dinámica... (D4).

Bueno, intentas también adaptarte un poco al grupo que tienes (D4).

Y D9, dándoles pautas para que se suelten:

Se lo digo [que hagan la evaluación, antes de darla él] y cuando se quedan parados, digo: señores, no tenemos todo el día, quiero empezar a oír comentarios de ustedes, ya. Y cuando no lo han hecho y veo que pasa el tiempo, y digo: esto no va a seguir así, escuchen a los compañeros, no pueden desconectar, porque es enriquecedor, la clase no solo soy yo, y él o ella, sino son todos ustedes que han estado escuchando. Ustedes tienen las notas ahí, ustedes saben lo que han apuntado y lo que ella o él posiblemente haya apuntado, en dónde ha fallado o algo así. Les das pautas y poco a poco esa pequeña timidez o reticencia que pueda haber en un principio, pues la saltan y ya luego ves tú que hay unos cuantos que empiezan a hablar y luego se añaden los otros y ya... (D9).

Sí, sí, sí, ahí está [en consecutiva], en simultánea no se da, no se hace. Y quizás, quizás mira tú así ahora que lo apuntas podíamos hacerlo también, tranquilamente. Podíamos poner a algunos alumnos y decir: muy bien, escucha. A ver, tú como oyente de español qué opinas de lo que dicen. Entonces sería muy productivo seguramente. En consecutiva de todas, todas (D9).

D7 anima a que los alumnos trabajen fuera, en pequeños grupos y se evalúen entre sí, cuando no es posible evaluar a todos en el aula:

Luego a lo mejor pues en clase podemos animarles a que trabajen entre ellos también, si no les podemos escuchar a todos, porque en pequeños grupos también pues pueden trabajar fuera (D7).

4.1.1.1.6 Los criterios de evaluación

Al ser preguntados por los criterios de evaluación, la mayoría de los docentes afirman que estos dependen del momento de la formación:

Depende del momento de la formación, totalmente, yo no evaluó lo mismo el primer día, que el segundo mes, que el tercero, que al final (D1).

Depende del momento de la formación. Yo normalmente me baso en el perfil que se busca en una determinada etapa del recorrido formativo. Por ejemplo, tenemos una etapa que es el inicio; al comienzo de la formación no se pretende que el alumno alcance el mismo nivel que se exige al final de la formación, por eso identificamos algunos objetivos, por ejemplo: mejorar la capacidad de hablar en público, mejorar la utilización de la lengua materna, la capacidad para identificar el racioncinio de una estructura, y así yo realizo la evaluación de una prestación en función de estos objetivos. Por lo que la evaluación resulta relevante para el momento de la formación. Pero esta se basa, por lo tanto, en los disintos perfiles para las diferentes etapas del recorrido de formación (D3).

Depende... ¿en examen, en un ejercicio de clase?, porque varía. Porque en un ejercicio de clase, según la etapa, hay una serie de objetivos, y no siempre son los mismos objetivos (D5).

A veces les digo: hoy solo me voy a fijar en la presentación. Solo cuando hayan [...]. Esto, esto y lo otro. Y nos fijamos en eso. Cuando ya sabemos que, en la fase del curso, ahora que estamos, tenemos que cuidar también la presentación. En otros discursos la fidelidad. Y en otros una combinación. [...] La fidelidad, desde luego que es un punto, el contenido, la presentación, la fluidez... y digamos la expresión claramente idiomática (D9).

Para D8, en una primera fase se divide claramente la interpretación en dos partes: la credibilidad de la prestación como oyente puro y la equivalencia de sentido con el original.

Creo que la evaluación, por lo menos al principio, está así un poco dividida, ¿no? Por un lado está la evaluación desde la perspectiva del oyente puro: si un producto es consumible, si puedes confiar en ese intérprete, si domina bien la lengua, el registro, todo eso, ¿no?, que también esté familiarizado con los temas, ¿no?, que va más allá de lo que tratamos aquí, que se leen en el periódico, en las noticias. Eso lo puedo evaluar sin comparar con el discurso inicial el de llegada, porque tiene que ver con la confianza, pero también con la lengua, ¿no? (D8).

Pero la otra parte es en realidad comparar el original con la interpretación y ver como se mantuvo esa fidelidad del mensaje. Así que... en esas, en una de las fases, o en la primera fase, separaba un poco esas dos áreas, ¿no? (D8).

Después claro, todo forma parte de lo mismo, ¿no? Una cosa lleva a la otra. Pero creo que hay, también a lo largo del curso aquí, de un año, que hay fases diferentes a lo largo del curso (D8).

Ya en la fase final, D8 toma la evaluación como una valoración o validación global, en la que el docente sopesa si le parece que el alumno ha alcanzado el nivel exigido en el mundo profesional, concretándolo en si él mismo se vería compartiendo cabina con el alumno:

Y creo que en una fase final mi evaluación también, veo a los alumnos como futuros colegas, ¿no? Entonces pienso: ¿podría estar mañana con esta persona compartiendo cabina, o puedo llamarla por teléfono para que me substituya?, o algo por el estilo, ¿no? Claro, dando por supuesto que están en una fase inicial pero, si considero que el alumno domina los aspectos fundamentales, la facilidad en la expresión, todo eso, y de hecho, daría luz verde, pues este es un poco el umbral para mí y por debajo de eso creo que necesita más trabajo (D8).

Para D9 y D2, depende tanto de la fase del curso como de la evolución del alumno:

También evaluar a cada alumno como un todo, es decir, tener en cuenta el progreso que ha hecho el alumno desde que ha empezado el curso (D2).

Lo primero, lo primero que se me viene en mente ahora es la fase del curso en que estamos. Yo cuando avanzan en el curso pues básicamente eso es digamos, lo que utilizo siempre, la fase del curso en que estamos, a eso vamos ajustando la evaluación. Y conforme vas avanzando en el curso pues vas profundizando cada vez más en los... en la evaluación que haces. Es decir, si en un principio ha tenido el alumno un problema de reformulación, es decir, tienes que reformular. Pero cuando ya vas... avanzas en el curso le vas dando unas explicaciones también mucho más profundas: por qué tienes que reformular y por qué tienes que mirar por las expresiones realmente idiomáticas. Y te vas metiendo más en los argumentos, se lo vas poniendo todo. Eso no lo puedes hacer al principio del curso (D9).

Progresiva, exactamente, y... bueno, y es unitaria para todos: es en progreso (D9).

Creo que, como decía, hay que establecer prioridades, centrarse en lo más importante en cada momento. En aquellos [criterios] que en este ejercicio en concreto han mi-

nado más la restitución del discurso. Y en los problemas recurrentes, ¿vale? Si no hay problemas, pues no hay problemas, y creo que hay que decirlo. Y entonces si no hay problemas pero hay detalles que se pueden pulir, pues hay que decirlo, concretando los detalles. Ahora en general creo que hay que centrarse en los problemas, diría graves que... (pausa) en los alumnos que tienen que trabajar con urgencia (D10).

Aún con estas salvedades todos ellos afirman valorar la prestación de los alumnos en función de unos criterios comunes más o menos permanentes, tales como la comprensión y la expresión —con sus respectivas variables y cuyo grado de exigencia varía, para D5, según la modalidad y temática del discurso— o bien, de forma global, tal y como resume D1, en función de que el intérprete genere en el oyente el mismo efecto que el orador en el suyo, aunque esta valoración global implique o vaya seguida también de una evaluación por partes:

Eso sí, la comprensión, la corrección, la habilidad en la reformulación son constantes, pero según la etapa y según la modalidad y según la temática, si es nueva, o ya muy familiar uno espera o exige, no sé, niveles distintos... (D5).

Lo que sí que permanece todo el tiempo, ¿no?, desde el principio hasta el final... es la, la... el idioma de llegada, ¿no?, la lengua meta, la construcción, la riqueza del vocabulario, la precisión del lenguaje, la entonación, la voz... todas estas variables, ¿no?, sí que desde el principio las estás trabajando y las estás evaluando y sigues con ello hasta el final, ¿no?, claro está. Después... claro, al final, ¿qué evalúas? Al final evalúas... bueno, pues algo quizás muy sencillo y muy complicado, es... ¿generas en tu oyente lo mismo que el orador en el suyo?; cuanto más se aproxime uno al otro, mejor es tu interpretación: ya está, ¿no? Claro, eso es muy complicado, se dice así, no es tan fácil, ¿no?... (D1)

Claro, en ese proceso de comunicación se trata de ver luego si han sido capaces de captar tanto la intención del orador, como el nivel de lengua que ha utilizado, el registro que ha utilizado, y si han conseguido transmitir el máximo posible de esa información, de ese contenido que está ahí dentro y han conseguido elaborarlo en un paquete que genera en sus oyentes... pues eso, lo mismo prácticamente que el orador genera en los suyos, ¿no? , con lo cual, bueno, en el proceso formador, o en el proceso de aprendizaje, todo eso se va valorando por partes (D1).

Es decir, el fondo, la forma y la técnica o estrategias, tal y como lo exponen D2, D6, D8 y D10:

Los criterios que solemos utilizar, yo diría que aplicables en términos generales a ambas técnicas, es la comprensión que ha tenido el alumno del discurso original, cómo

ha reformulado, que no se pegue al discurso original... La presentación del discurso, por supuesto, también, bueno, características ya propias, tal vez de la simultánea pues la distancia adecuada, la capacidad de análisis del discurso por supuesto, la capacidad de dejar información secundaria fuera o no, dependiendo del ritmo del discurso, y por supuesto también la capacidad de gestionar el estrés y también evaluar a cada alumno como un todo, es decir, tener en cuenta el progreso que ha hecho el alumno desde que ha empezado el curso, ¿no? También ahí variaría un poco el criterio que se aplica (D2).

Pues yo evalúo la precisión del contenido, evalúo la lengua materna, mucho, también lo que es la técnica pura de interpretación, es decir, si se deja por ejemplo *décalage* o no, el análisis, es decir, si se está haciendo un esfuerzo de análisis del discurso, no simplemente repetir o colgarse del original. Estos son, creo yo, los aspectos en los que más me fijo (D6).

Bien. Así a grandes rasgos se me ocurre la forma y el fondo, es decir el fondo y la forma. Primero el fondo, el contenido, si ha sido la interpretación fiel al discurso original, en cuanto a matices, cifras, registros, muchas veces. Y luego pues la forma, la manera de presentar el discurso, si se ponen realmente en la piel del orador, si transmite la intención del orador, el que se calque más o menos el discurso original, que se despegue, siempre teniendo en cuenta si es consecutiva o simultánea, son diferentes destrezas también las que se evalúan en cada técnica. Pero en líneas generales eso, el contenido y la manera de presentarlo (D8).

La fidelidad al discurso... al discurso original (pausa), la fidelidad en lo que se refiere al contenido, el hecho de que haya o no omisiones, la calidad de la expresión, la calidad de la producción, es decir: el ritmo del habla, el flujo (pausa) y la capacidad para restituir el sentido también. La capacidad para restituir el sentido y de no hablar como loros. De hecho esto tiene que ver con la fidelidad al contenido, todo está... está un poco relacionado con esto, cuando un alumno... Tiene que ver con prestar atención al sentido y con... descifrar lo que se dice para apropiarse de él y restituirlo en su lengua y creo que todos los aspectos relacionados parten un poco de ahí (D10).

También la capacidad de aplicar estrategias frente a determinadas dificultades, cuando el discurso se acelera, cuando aparecen nombres, cuando se dan referencias culturales desconocidas para el alumno, cómo hace, o un acento extranjero, cómo se enfrenta a esas dificultades añadidas, cómo toma distancia, ya sea temporal, ya sea despegarse del original para desverbalizar y luego restituir el discurso en su idioma. Son un poco los criterios que utilizo (D10).

Aunque esta última docente reconoce que algunas veces no tiene ninguna lista de criterios en mente y es posible que utilice otros, especialmente cuando tiene que ocuparse también de coordinar las sesiones y por tanto estar pendiente de muchas cosas a la vez:

Seguro que hay veces que utilizo otros... estoy segura de que algunas veces no pienso y no tengo una lista de comprobación en la que... que tenga siempre en mente que me sirviese para repasar cada vez. Esto la verdad es que me cuesta, tener todo eso en cuenta, sobre todo en las sesiones en las que también tengo que coordinar. Este año cuando [docente] no está y me toca coordinar un poco la sesión me resulta muy complicado realizar todas esas tareas a la vez (D10).

En cualquier caso, los criterios proceden de un consenso académico con respecto a lo que se espera de un intérprete, recogido en la literatura especializada y divulgado mediante seminarios de formación:

Los criterios no los inventamos nosotros. Quiero decir que hay un patrimonio, que aunque no sea ciencia exacta, y los estudios sean relativamente recientes, ¿no?, está ahí, y hay un cierto consenso en relación con lo que se espera de un intérprete. Por eso no creo que haya mucha flexibilidad con respecto a esto, y es importante que los alumnos se den cuenta de ello, ¿no? (D8).

¿Cómo se deben seleccionar [los criterios]? Bueno, yo creo que, desde luego para mí, la mejor forma de seleccionarlos es recurrir a la literatura en interpretación, y ver que... Y después nosotros, claro [...] se nos ofrecen cursos de formación, de *training of trainers*, como el que tuvimos este año en Ginebra, donde las diferentes escuelas de interpretación del consorcio ponen en común los criterios que usan, ¿no? Pero todo está sacado de la literatura, al final, en interpretación. No estamos inventando nada nuevo. Yo creo que es una buena manera (D6).

Aun así, la sensación de consenso en su selección o prioridad resulta difusa o difiere claramente entre los profesores, incluso dentro del mismo centro:

A ver, yo te digo que no [están consensuados] así... Una cosa es que es cierto que prácticamente todos, todos somos profesionales de la interpretación con mucha carrera detrás y que así como de una evaluación a ojo de buen cubero coincidiríamos en el 99% de los casos, coincidimos (D1).

Y los criterios consensuados pues... no. Yo creo que aquí hay algo que falla. Personalmente, ¿eh? Puede que el resto de los profesores no esté de acuerdo pero personalmente yo creo que hay algo que falla y de hecho me consta a mí, no directamente, alguna vez, por algún comentario indirecto, pero... me consta que algún profesor sí le

han comentado que uno dice blanco y otro negro. O no exactamente blanco y negro pero que no nos ponemos de acuerdo (D4).

Sí, yo creo que sí [hay un consenso sobre los criterios] (D3).

Sí [hay consenso en los criterios], creo que... que el hecho de que haya una base común de los formadores, que hay distintos aspectos que deben prevalecer sobre otros, ¿no? En la interpretación, por ejemplo, pues la fidelidad al mensaje y cosas así, hay otros aspectos pero creo que hay así unos tres o cuatro que son fundamentales y que de hecho se debe llevar al alumno a que dé el nivel en los cuatro, ¿no?, y después el resto pues el limar aristas, ¿no?, creo yo (D8).

Sí, deberíamos consensuarlos más. Deberíamos consensuarlos más (D9).

Lo hablamos. Lo hablamos en clase [...]. Hablamos de ciertos alumnos, de ciertas carencias que hay en ciertos alumnos o en el grupo en general. Y los comentarios que deben enfocarse hacia mejorar o a cubrir esas carencias o a potenciar ciertas aptitudes o a mejorar pues la actitud en clase, que hemos tenido algunos grupos que eran muy... relajados, este no, es muy trabajador. Cosas así. Deberíamos consensuarlos más (D9).

Pero yo creo que entre los formadores también hay, por su propia experiencia, hay ese consenso, ¿no? (D8).

Normalmente sí, normalmente sí. Pero como decía antes... creo que hay formadores que, a pesar de los cursillos que han recibido, bueno, hacen su evaluación como les parece y como se ha hecho siempre. Y hay formadores que son menos rigurosos que otros, diría yo, y pienso que hacer falta por lo menos rigor a la hora de evaluar. Creo que mi pasado como formadora de [] lengua extranjera me ayuda mucho, me ayuda mucho. No quiero decir que sea una buena formadora... del todo... de interpretación. He empezado muy justa y tengo mucho que aprender. Y lo mismo como intérprete. No tengo mucha experiencia en interpretación, que me permita a veces saber yo misma cuál es la estrategia que hay que utilizar en un determinado momento. Así que ahí es donde tengo dificultades también. Pero creo que hay que... que cada formador tendría que reflexionar de verdad, por su cuenta, sobre cómo realiza su evaluación, después de haber recibido formación y una vez hecho, como me pasa a mí, pensar en cómo organizar todo eso (D10).

El hecho de que en las clases haya varios profesores en algunos másters y la oportunidad de aprender de las formas de evaluar de otros, así como el haber cursado el máster

ellos mismos o la experiencia en tribunales, es señalado por varios docentes como una forma de alcanzar un consenso de manera fácil y natural:

Sigues el ejemplo de los [intérpretes o formadores] que tienen más experiencia (D10).

En líneas generales, sí, sí, creo que sí. Porque estamos juntos en las clases, vemos cómo evalúan nuestros compañeros. Nos ven a nosotros evaluar. Muchos hemos sido antiguos alumnos también que hemos vivido en nuestras propias carnes todo ese proceso, con lo cual, tú empiezas, cuando no tienes mucha experiencia un poquito a imitar ese modelo y poco a poco te vas sintiendo más cómodo, ¿no? y lo vas haciendo también más tuyo (D7).

El máster [] es un caso muy particular, porque la verdad es que es un curso que está muy coordinado, los profesores están muy coordinados entre ellos, porque se coordina de una forma natural, porque las clases... en las clases hay dos profesores. Entonces tú aprendes de forma natural también trabajando con el compañero, entonces... Encima, claro, la plantilla de profesores se va renovando con antiguos alumnos, sobre todo. Con lo cual uno ya ha pasado por esa formación y sabe que lo que se pide en el máster, ¿no? Entonces es una coordinación que se hace de forma bastante natural y es sorprendentemente fácil, de coordinar, eso no creo que sea lo habitual, sí (D6).

Hemos asistido muchos de los profesores a tribunales. Hemos participado en tribunales o hemos asistido a las sesiones de deliberación. Y se ve ahí a las claras cuáles son los criterios, ¿no? Entonces esos son los que manejamos (D7).

Una experiencia compartida que hace que hasta los oradores puedan realizarla bastante bien, algo que no siempre habitual, especialmente cuando estos no son intérpretes:

De hecho hay gente que... ¿sabes?, que... por ejemplo hay oradores, ¿no?, que simplemente cumplen la función de oradores pero que en momentos determinados son capaces de evaluar muy bien y dar *feedback* de interpretación, porque llevan tantos años escuchando a los que escuchan, ¿no?, en el máster, evaluar técnica que... es increíble, sí (D6).

Después está la ventaja de que los que dan la formación son intérpretes, ¿no? A veces hay un poco esa dificultad [en el consenso sobre los criterios] cuando, por ejemplo, son oradores invitados y hacen comentarios que a veces podrían ser contraproducentes, porque por ejemplo se fijan en aspectos que son accesorios y que también pueden desestabilizar (D8).

Al margen de que las percepciones sobre el consenso sean variadas, sí es cierto que los criterios están más o menos recogidos a nivel formal en determinados documentos-marco o instrumentos de evaluación:

Tenemos un poquito el plano formal [...] y que de por sí establece una serie de criterios que debería tener, o sea, criterios en relación con las habilidades que tiene que desarrollar el intérprete. En ese sentido pues es algo que está bastante estandarizado, que estaría en el marco de un documento que hace referencia a las buenas prácticas (D2).

Luego sí que es verdad que tenemos pues unas hojas de evaluación que utilizamos todos en donde están contenidos toda una serie de criterios. Hay dos: una que le llamamos *Five* pues que valora... son cinco variables, que usamos también en tercero algunos, es una manera digamos de que conste en papel lo que tú has analizado para tenerlo reflejado de algún modo. Entonces son variables... tres que analizan la forma y dos que analizan el contenido, es decir que es una cosa así, ¿no? Entonces... la cantidad de información: si está toda, si es exhaustiva, si no, si hay sesgo o no etc. ¿no?... si es fiel etc. Y luego la forma, pues eso, la voz, la fluidez, la entonación etc., ¿no? Y luego hay otras que elaboró [...], ¿sabes?, estas hojas que tiene [...], que son de autoevaluación del alumno, ¿no?, que de algún modo recogen pues los criterios que nosotros también evaluamos, en el fondo viene a ser eso, ¿no? (D1).

El consenso en la evaluación proviene, para mí, de [organismo], de las normas que aplica [] y sus intérpretes (D6).

Observamos, además, que, a pesar del reconocimiento de la existencia de una idea común compartida sobre lo que se considera una buena interpretación, la sensación de heterogeneidad en la valoración de la importancia que tienen unos criterios frente a otros es compartida por prácticamente todos los docentes y, de hecho, es blanco de acciones formales dirigidas a crear o mejorar tal consenso, tales como la utilización de hojas de evaluación (cf. cita anterior), la puesta en común de niveles de exigencia en reuniones específicas de coordinación o la organización, a comienzo de curso, de seminarios de formación sobre evaluación para nuevos docentes o la utilización de plataformas virtuales como instrumentos de seguimiento:

Nos reunimos y consensuamos por ejemplo la extensión y el grado de dificultad... la... los temas (D5).

Sí, yo creo que sí. No desarrollamos esos perfiles tanto como nos gustaría, pero ya hemos organizado seminarios con los formadores, en los que como colectivo, como grupo, llevamos a cabo una identificación más formal de estos perfiles, para determi-

nadas etapas, tengo que reconocer que no puedo asegurar que dispongamos de un documento escrito con perfiles para todas las etapas, creo que no [...], pero sí sé que en la plataforma digital que tenemos, que está accesible a todos los formadores, tenemos algunos documentos con perfiles precisos para determinadas etapas de la formación, normalmente aquellas en las que nos resulta más difícil identificar los criterios de evaluación, porque empezamos por ahí. Porque es relativamente fácil, al principio y al final de la formación, saber cuáles son los criterios de evaluación. Así que empezamos por el medio. También hay algún trabajo realizado sobre los criterios de evaluación en los diferentes momentos de formación [...], pero puedo en cualquier caso nosotros aquí trabajamos en conjunto sobre determinadas etapas para definir el perfil (D3).

Todos ellos tienen a su disposición una hoja de criterios de evaluación donde se exponen todos estos puntos, y por otro lado, algo que hemos incorporado, o que incorporamos hace un par de años, es una especie de seminario de introducción al curso para todo el profesorado nuevo. Cada año, los que tenemos nuevos, tanto oradores como intérpretes que dan *feedback*, pasan por este cursito y ahí pues, entre otros, se le dan estos criterios (D2).

Luego también lo que hacemos es utilizar, por ejemplo, la plataforma virtual, ¿sabes?, para dar directrices para la semana, ¿no? Además de decirnos qué va a pasar cada día, cuál es el tema de la semana, quién va a tener que preparar qué discursos, también se dan orientaciones sobre la fase en la que están los alumnos, ¿no? También en relación a... pues... prestar atención a los problemas específicos del alumno tal o cual, no hacer tanto hincapié en aquello, pero sí [...]. Por lo tanto: a) tiene que haber ese consenso y es lo que estamos intentando, ¿no?, y creo que, porque no estoy en todas las clases, pero creo que está funcionando. Y también para hacer un seguimiento de estos aspectos tenemos también una especie de diario de los estudiantes también en esa plataforma, en la que al final de cada semana los alumnos hablan sobre las dificultades y hacen esa autoevaluación, lo que nos permite, precisamente con los protocolos de las sesiones, ¿no?, ver también cuál es la fase en la que está el alumno, cuáles son las dificultades que sintieron y qué se puede hacer. (D8).

Y bueno, y aparte de eso hemos tenido también seminarios de formación con evaluadores y formadores externos al máster. Y hemos tratado estos asuntos y a lo mejor plantillas de evaluación en los exámenes también, el tribunal puede también seguir una serie de criterios (D7).

Hemos tenido cursillos para los formadores. Asisten si pueden, y si no, no (D10).

Cuando ya hemos avanzado en el curso algunas semanas, tenemos así algunas reuniones, que yo estimo deberían ser más regulares, deberíamos... estar más coordina-

dos entre nosotros. [...] Hemos intentado sacar adelante una especie de... ¿cómo se llama?: blog, en el que ponemos un hilo para cada alumno. Pues alumnos con combinación de idiomas en cada uno de esos hilos... Los profesores deberíamos haber tenido... para una cronología. [...] Efectivamente [como un diario], en su día fue un cuaderno de bitácora pero como es físico, pues [...]. Exactamente, [de comunicación interna entre los profesores] (D9).

También se había pensado hacer uno para los alumnos. Pero me parece que el de los alumnos era simplemente comunicación entre la administración y la dirección del curso con los alumnos. Y también que recogían de esa manera los comentarios de los alumnos y nos los trasladaban a nosotros. Pero lo del blog era para estar más unificados los comentarios. Para que uno no se adelantara con los comentarios... cierta técnica, o cierta... digamos sobre todo la técnica. De decir: estos comentarios solo a partir de tal semana, o estos comentarios solo ahora y a este alumno sobre todo fijarnos en tal aspecto. Y en tal idioma a tal alumno, tal aspecto. Y eso deberíamos potenciarlo más en el curso, definitivamente, hacerlo más. Porque es muy, es muy práctico y es en beneficio de todos. Y al final acabas teniendo también un perfil más claro del alumno. Porque ves los comentarios de todos los profesores. Lo tienes ya... ya lo tienes iluminado desde todos los... todos los ángulos (D9).

Y también a la hora de... de dar la clase con el profesor. Pues ya sabes qué es lo que vas a hacer con qué profesor. Lo puedes apalabrar pues un par de días antes: pues mira, vamos a enfocar la clase de hoy con estos y estos aspectos, o vamos a hacer este ejercicio, ¿qué te parece? etc. etc. Creo que por ese lado podríamos mejorarlo, claramente (D9).

Quizás el distinto peso de cada uno de estos criterios en la evaluación explique la sensación de disparidad o subjetividad a la hora de dar *feedback* a los alumnos mencionada en apartados anteriores (cf. 1.2, 4.1 y 4.3), así como las dudas de algunos profesores con respecto al consenso recogidas en este mismo apartado.

Ellos a veces se quejan de que un formador les dijo una cosa y el otro otra, ¿no? Y eso tiene que ver un poco con lo de estar muy acostumbrado al colegio, ¿no?, con lo que te decía al principio de las notas, ¿no? A veces no se dan cuenta de que cada caso es único y cada discurso es también distinto, ¿no? “Entonces hace nada me dijeron que... qué sé yo, que iba muy por detrás y ahora...” No se dan cuenta, de que a lo mejor se trata de dos casos distintos, ¿no? Está claro que a veces les falta esa percepción, ¿no? (D8).

Con todo, esta disparidad se puede ver también como algo positivo, puesto que no supone una discrepancia en la valoración final sino un enriquecimiento en el camino por el que se llega a esta:

Es difícil, es muy difícil que cada formador se atenga [a unas normas de evaluación] porque cada uno tiene su personalidad y hay personas que vienen a lo mejor dos veces al mes a dar formación aquí, y no siempre tienen en mente los criterios que deben seguir o las normas de evaluación. Creo que... bueno, que también es bueno, es importante dejar un cierto grado de libertad. Porque creo que cada evaluador aporta una visión diferente, se muestra sensible a aspectos distintos, tiene percepciones, y podemos tener a un evaluador que evalúa así, otro así, y al final nos damos cuenta de que al conclusión es la misma en lo que respecta a la calidad final de la interpretación, creo yo, ya sea en los exámenes donde todos evalúan, escuchan... De todas formas, cuando la combinación lingüística lo permite, llegamos a conclusiones parecidas pero por caminos distintos. Y yo creo que eso es enriquecedor para... para los alumnos, aunque se quejen. Te dicen: "ah, pero es que ayer me dijo que hiciera todo lo contrario". "Sí, claro, porque ayer llevaste a cabo esta estrategia y hoy has aplicado esta y no ha funcionado" (D10).

A la hora de identificar los criterios más relevantes para cada profesor, las opiniones son, por tanto, variadas. D2, D6 y D9, por ejemplo, afirman no priorizar ningún criterio sobre otro, sino juzgar el conjunto:

Tiene que ser un discurso, digamos, profesional, ¿no? Por supuesto no al principio, ¿no?, a medida que el alumno va aprendiendo, el conjunto que ofrece el alumno tiene que ser producto que aunque todavía no sirva para la vida profesional, ya vaya en esa línea... No nos gusta que el alumno dé una impresión de inmadurez... del discurso, de no estar, en fin, a la altura en el sentido de... un poco del conjunto, ¿no?, no de cada cosa, sino de... no, no, en fin, que ya ves que... la lengua, incluso la propia lengua materna, ya ves que no... no tiene esa riqueza que tal vez debía tener el intérprete, en fin, un poco el conjunto, ¿no?, pero diría que no priorizo así en términos generales uno sobre el otro, no (D2).

Yo... no, creo que se [...] retroalimentan unos con los otros. Es decir, si tienes muy buena lengua materna pero no eres preciso con el contenido, o no tienes técnica, no, creo que forman un todo (D6).

En principio no [habría ningún criterio más ni menos relevante] (D9).

En la misma línea, D3 señala la credibilidad como criterio imprescindible:

Para mí... la base de todo es la credibilidad. Esta credibilidad se puede revestir de varias formas, pero, en mi opinión, la credibilidad de la información es imprescindible, es decir... el intérprete no puede decir algo que su oyente sepa que no es verdad, para mí eso es pecado mortal (D3).

D7 y D10 destacan la comprensión y restitución del mensaje y el sentido del discurso como el más importante de todos:

Es difícil pero creo que la comprensión y la restitución del sentido, creo que es el más importante. Creo que es más importante, que no haya omisiones es una cosa, bueno, es algo que se supera con el tiempo, pero si se pierde el sentido, el sentido y los grandes ejes del discurso, la lógica del discurso, eso es más preocupante (D10).

Hombre, en primer lugar transmitir el mensaje. Eso es clave. No cometer contrasentidos, no omitir demasiada información. Eso es lo principal. Luego ya adornas el mensaje con los detalles, o con la manera de expresarlo, porque lo fundamental es transmitir el mensaje, ¿no?, entonces en ese me centro lo primero: que no haya contrasentidos o... omisión de información, desviaciones de la información, ya partir ya de ese mensaje núcleo, pues ya vas centrando e incitando a que se vaya mejorando todo el resto de destrezas, ¿no? (D7).

Y D1, la introducción de información que no aparece en el discurso original como problema importante, dada su gravedad y la dificultad para detectarlo:

¿Más relevante o menos? Hombre... son todos relevantes, pero... no lo sé, quizás a mí... a mí personalmente no me gusta nada la inferencia lingüística, es decir cuando el alumno mete cosecha propia y ese es uno de los problemas que creo que son más difíciles de controlar y ese para mí es muy relevante en la evaluación... mucho, muy importante, porque es algo que me parece atroz, entonces... bueno, al final, ¿no?, ya digamos... hombre, desde el principio lo tienes que ir atajando, obviamente, pero es una de las parcelas que cuesta detectar a veces y que es horrenda para mí, entonces, bueno, es uno de los que seleccionaría (D1).

D8 destaca tres criterios como los más relevantes o imprescindibles: fidelidad, confianza y dominio de la lengua de llegada:

Pues lo que te decía, ¿no? Habría unas tres o cuatro grandes áreas, ¿no?, que serían la fidelidad al original, y después la confianza, ¿no?, o sea, el nivel de dominio de la propia lengua y todo eso, ¿no?, creo que son aspectos de hecho fundamentales... lo que no quiere decir que los otros no sean importantes, pero estos tal vez sean los mínimos olímpicos, ¿no? Sin estas áreas aseguradas, es difícil llegar después a una calidad aceptable, a un nivel aceptable, ¿no? Así que sí, serían estas y no otras, ¿no?, las áreas principales. Después, claro, siempre hay aspectos que limar: mejor decir esto y no lo otro... (D8).

D4 prioriza la fidelidad al contenido sobre la forma y dentro de esta, la expresión frente al tono de voz y la fluidez:

Ah... bueno, mis criterios para evaluar... mmm... Bueno, básicamente si el contenido sigue el discurso, si es el contenido del discurso original, para mí esto es prioritario. Ser fiel al original. Y después la expresión, pero para mí el contenido es prioritario, la expresión y después sí, ya, el tono de voz, que si es una interpretación agradable, que no haya cambios bruscos de ritmo [...]. Ahora me interesa que reproduzcan el contenido, que reproduzcan bien el contenido y puedan solucionar los problemas que tengan de velocidad, de acento, todo esto lo puedan controlar y superar en el contenido original. Y la expresión. Pero para mí el contenido es más importante que la expresión (D4).

D4 señala por tanto la entonación y el tono de voz como criterios menos relevantes que se deben pulir, salvo problemas graves de vocalización, al final de la formación:

[...] ya, el tono de voz, que si es una interpretación agradable, que no haya cambios bruscos de ritmo pero esto yo sí que ya lo dejo para una segunda fase de la interpretación, para los últimos seis meses, porque para mí esto ya es un tema de pulir, a no ser que sea un problema de vocalización, entonces sí que lo vamos a trabajar desde el principio, pero si no, esto yo lo dejo para más adelante (D4).

D8 afirma también que al final del curso, al tener en cuenta el global, es imposible no considerar también aspectos que a su juicio son menos relevantes. Con esto y con todo, para él el registro, el estilo, la selección de palabras o el hecho de tomarse cierta libertad en algunos detalles como los ejemplos serían las cuestiones menos relevantes siempre que se transmita el mensaje, algo que al revés sería inaceptable:

Quiero decir... menos relevante, aunque también sea importante, por ejemplo, el estilo, ¿no?, el tipo de selección de las palabras, ¿no?, claro que también forma parte del global, de toda la fotografía. Pero es muy difícil, depende también de la fase del curso, pero al final, claro, ya se quiere un producto más completo, en el que todos esos aspectos, de hecho, influyen. Pero yo lo llevo mucho mejor como formador también cuando el registro o el estilo igual se alejan un poco del original que cuando se dice algo o un mensaje totalmente falso o desvirtuado, ¿no? O por ejemplo acepto muy bien cuando el alumno se toma alguna libertad, por ejemplo, en los ejemplos que se dan, ¿no?, el envoltorio del mensaje, siempre que se mantenga el mensaje y se transmita, vale, igual es que soy más tolerante, ¿no?, ahora bien, cuando el envoltorio se mantiene pero todo el contenido es distinto, ahí, no, eso para mí no es aceptable, es decir: la forma es muy importante pero el contenido es, claro, decisivo (D8).

Para D7 el único criterio que consideraría como poco o menos relevante sería la gesticulación excesiva, después de repasar otros criterios que quizás suelen ser poco relevantes para otros profesores, como la entonación y la voz en simultánea o la presentación en consecutiva, pero que él sí valora bastante:

¿Alguno menos relevante? Depende también consecutiva y simultánea. Acabamos de hacer consecutiva y te estoy respondiendo con la consecutiva en mente siempre. Pero ahora claro, me pongo a pensar en simultánea y menos relevante, a lo mejor te diría el... (pausa) Yo personalmente le otorgo mucha importancia a la presentación, por ejemplo. El hecho de cuidar la profesionalidad, y el aplomo, ¿no?, que decimos a la hora de interpretar. Que canta más en consecutiva, claro, porque estás ahí delante de todo el mundo... pues dirigir la mirada, sonrisita... El ser ahí empático, ¿no? Y a eso le suelo dar yo bastante importancia. Y en simultánea eso lo trasladamos a la voz, que es la única referencia que tiene el que escucha. Entonces pues ahí también cuidar un poquito la entonación, el evitar ser monótonos, vocalizar, y eso es verdad que pueda parecer menos relevante pero yo en concreto le doy importancia. Entonces no hay... No, no habría un criterio así en el que yo piense que diga: no, este a mí no me... no me importa, no, no (D7).

A lo mejor el hecho de gesticular, puede ser que mucha gente le da mucha importancia a no gesticular demasiado. No, yo creo que se puede gesticular en nuestra cultura española. Hombre, está claro que siempre todo un término medio, ¿no? Tampoco un palo ahí inmóvil ni hacer aspavientos que distraen de la atención del mensaje. Pero vamos... que, sí, en fin, no sé, no sé, no se me ocurre así... criterio tan secundario como para dejarlos de lado, porque es un todo, ¿no? (D7).

D3 y D10, en cambio, mencionan el hecho de que la información sea exhaustiva como criterio menos relevante y sin embargo habitual, así como, el primero, los falsos comienzos o la realización de determinadas pausas en simultánea:

(Pausa). A ver... pues (pausa) como lo diría... supongo que la exhaustividad del mensaje, decir todo lo que el orador haya dicho no es un buen criterio de evaluación. Y creo que algunos formadores pecan de prestar demasiada atención a las... pausas, a los falsos comienzos, por ejemplo en simultánea, si un intérprete se queda callado, y esto se da mucho en la autoevaluación o la evaluación entre iguales, si el intérprete permanece callado durante 2 o 3 segundos les parece que es un pecado mortal, y para mí no lo es (D3).

No sé... quizás... (pausa). Yo diría que las omisiones de elementos... de elementos que, elementos que no impiden el seguimiento del discurso. Elementos secundarios o así o terciarios, no sé. Algo así (D10).

Si tuviese que escoger un criterio menos relevante, D2 lo haría en función del alumno, aunque se reafirma en su apreciación de conjunto y consideración de todos los criterios por igual:

Ya te digo, si ves que un alumno pues ya desde el principio controla una cosa, tal vez le das menos importancia en la evaluación, ya lo das por sentado, pero... no (D2).

A la pregunta de si explicitan los criterios de evaluación, los profesores responden afirmativamente: “Al principio y a lo largo del curso. Sí.” (D5), “Sí” (D2, D3, D4, D6), salvo D1, que afirma no hacerlo en determinadas ocasiones, para obligar al alumno a implicarse en la evaluación:

Depende. Hay momentos en los que no, intencionadamente haces una valoración más global para que luego el alumno trabaje individualmente, es decir, escuchándose, con una escucha atenta, y para que se valore, porque si se lo das todo mascado no hace ese trabajo a lo mejor (D1).

Y D7 que afirma no hacerlo siempre, al menos de forma sistemática o siempre igual, especialmente al final del curso, puesto que prefiere dejarse llevar por la intuición y realizar una evaluación más libre:

Pues no siempre, no siempre. Explicitados como tales, quizás por lo que te digo, una plantilla o algo así... no siempre. Depende del profesor, pues a lo mejor los puede explicitar más a la hora de ofrecer el comentario y decir: bueno, pues vamos por partes, como siguiendo una metodología, ¿no?, más sistemática en cuanto a esto, en cuanto a lo otro... Otros comentarios son más libres, depende también del discurso y del momento de la clase, ¿no?, pero... (D7).

En mi caso personal suelo jugar. A veces al principio de la formación, cuando no nos conocemos, intento mostrarles que sigo una metodología, ¿no?, y un método, y soy bastante metódico en ese sentido, ¿no?: diferencio errores aquí y allá, o... del grupo de errores, y luego el comentario etc. Y a lo mejor luego pues ya... eres un poco más libre, y te dejas también llevar por la intuición un poco en un momento, ¿no? (D7).

En los demás casos, siempre los explicitan:

Cuando haces una evaluación individualizada a un alumno, le dices: “mira, en tu caso creo que te ocurre esto, esto y esto, y te ha pasado esto aquí, yo”... entonces intentas ahí explicitar, ¿no?, y dejar claro cuál es el elemento que has estado valorando, ¿no? (D1).

Vas un poco... dejando claras, claros los referentes que estás utilizando (D1).

Es cierto que tal vez no de una forma muy esquemática, ¿no?, pero sí que se les deja muy claro a la hora de hacerles los comentarios... bueno, esto se refiere a tal cosa, ¿no? Seguramente esto también se va perdiendo un poco porque, claro, ellos al final también ya son especialistas en *feedback* también, pero, pero bueno, sí, sobre todo al principio, sí, se deja muy claro (D2).

Al principio de curso se les dan los criterios de evaluación que utiliza el tribunal en julio, entonces tú usas eso un poco de base, aunque algunos de los criterios vienen dados por [organismo] y por ejemplo hay alguno que es terminología y... bueno, en determinados discursos técnicos sí que los puedes introducir, pero tampoco... pero sí, o sea, les damos esos criterios, y después se les repiten y sí que los explicitas, o sea, yo por lo menos, sí, digo, por ejemplo: “en cuanto a la lengua materna, pues tal” o “estaba muy bien en cuanto a la técnica, pero la lengua materna falla, la reformulación” o “tu problema no es de reformulación sino que es de comprensión de idioma”, ¿sabes?, siempre intento sí, hacerlo explícito (D6).

Además, en algunas ocasiones se explicitan previamente para que el alumno se centre en la consecución de determinados objetivos de aprendizaje:

De hecho a veces también hacemos una cosa que es antes del discurso, de la presentación del alumno, decirle: bueno, hoy nos vamos a fijar específicamente en esta cuestión, ¿no? (D2).

A veces les digo: hoy solo me voy a fijar en la presentación. Solo cuando hayan... [inaudible]. Esto, esto y lo otro. Y nos fijamos en eso (D9).

Aunque después la evaluación no se realiza siempre conforme a estos criterios:

A veces sí, cuando pienso... especificar el carácter de un ejercicio: es así y así. Y sí que cuando lo hago, por ejemplo, explicar “este discurso presenta... tal dificultad o tal otra, así que intentad buscar la forma de hacer así o asá”. Eso funciona [...]. Pero no diría que al comienzo de cada clase, no. No lo hacemos: hoy los criterios van a ser estos y estos, no. (Pausa). Si fijamos un objetivo, eso ya da cierta base para los criterios de evaluación. Pero hemos visto clases donde fijábamos los objetivos y la evaluación no se hizo en función de estos objetivos. Y es una pena, porque perdemos una ocasión magnífica para hacer una evaluación constructiva y perdemos credibilidad ante los alumnos (D10).

El hecho de explicitarlos antes o después tiene sus ventajas e inconvenientes y D9 duda sobre cuándo es mejor hacerlo:

Sí, el asunto... mi cuestión en ese aspecto, normalmente es si lo hago antes de que interpreten o después de que interpreten... Prefiero hacerlo a posteriori aunque parezca un poco sibilino. Para ver... para luego yo decirles: has hecho una interpretación que tú crees que está bien, ¿vale? Porque les digo, siempre empiezo la ronda de preguntas: ¿y ustedes qué opinan?, ¿cómo se han oído?, tal y cual. Para ver, para fomentar la autoevaluación... “Anda, me salió bordado”. Te quedas mirando y dices... “bueno, vale” (D9).

Si lo hago antes de que ellos empiecen a interpretar, de acuerdo: vuelcan todos sus esfuerzos ahí. También está bien, pero a mí me interesa ver que cuando ellos dicen: me ha salido bien pues digo: mira, yo me he fijado solo en esto y podemos sacar tal conclusión. Los dos ejercicios son buenos, dependiendo del curso, del grado que haya... de avanz... vamos, lo que haya avanzado el curso, a lo mejor conviene uno más u otro. Desde el punto de vista pedagógico, no sé cuál sería mejor, te soy sincero, te soy sincero (D9).

Yo, por ese lado creo que es mejor hacerlo antes por unos aspectos pero luego hacerlo después por otros, todavía no te sé decir cuál es más efectivo (D9).

Por lo que D9 concluye que habría que decidirlo entre los profesores en función de la fase del curso y de lo que se quiere conseguir:

Yo creo que sería también cuestión eso, pues hablarlo entre los profesores y con gente que conozca la dinámica del curso desde un punto más pedagógico y decir: pues mira, me interesa más en esta fase del curso, pues ponerlo al final o ponerlo al principio. Yo, por ese lado creo que es mejor hacerlo antes por unos aspectos pero luego hacerlo después por otros, todavía no te sé decir cuál es más efectivo. [...] Sí, [depende de lo que quieras conseguir,] sí. Todo eso, lo que uno quiere conseguir, lo adapto siempre a la fase del curso en la que estamos (D9).

El propósito es que conozcan los alumnos objetivos de aprendizaje en cada momento y contribuir a su autonomía:

Al principio del curso yo creo que se puede hacer muy bien diciendo: mira, hoy vamos a practicar presentación, no te fijas mucho en la memoria, tal y cual, esto y lo otro. Haciendo pequeños bloques, claros, y ya luego cuando ya están todos los elementos metidos ahí pues les decimos: hoy solo me voy a fijar en contenido, que tú has creído que lo has hecho mal, que lo has hecho bien, yo le he visto de esta manera y lo desmenuzamos un poquito más. También si lo haces al principio, antes del discurso, entonces dices: mira, voy a hacer el contenido y luego tú me das tu autoevaluación. Y yo te digo después del discurso cuál es mi percepción de eso. También ahí hay muchos

juegos de interacción, de... porque ellos, sobre la marcha, que también es una de las cosas que tú quieres meter, es que cuando estén ahí de pie interpretando se autoevalúan, estén escuchándose, estén diciendo: he cometido este error, tengo que mejorarlo, ser consciente de ese... de ese proceso. Por eso cuando lo dices antes antes también... [inaudible] (D9).

Para que los alumnos sepan cuáles son sus prioridades, porque muchas veces en la formación de interpretación se da por hecho el perfil de entrada y de salida, pero por el medio hay una selva. Por eso pensamos que debemos estructurar mejor la trayectoria de formación y para ello no solo los profesores necesitan saber cuáles son los objetivos intermedios, sino también los estudiantes: cuáles son los objetivos generales, por así decirlo, porque el recorrido de cada alumno es diferentes. Pero creo que se anuncian en la plataforma digital, en la descripción del curso, cuáles son los objetivos para cada modalidad o punto de vista, dividido en modalidades. Y al principio de cada etapa insisto en decirle claramente a los estudiantes cuáles son los objetivos para las siguientes clases, las siguientes semanas (D3).

Porque pensamos que ellos mismos tienen que ser también capaces de identificar esos problemas, ¿no?, con lo cual hay que dejárselo muy claro (D2).

Y alejarlos de la impresión de que la valoración de una interpretación no es un asunto etéreo o subjetivo, además de que ayuda en la sistematización del *feedback*:

Primero porque a mí me ayuda a sistematizar el *feedback*, sobre todo, la verdad. Y después porque creo que es importante que ellos sepan cuáles son los elementos necesarios para que una interpretación sea considerada una buena interpretación, o sea que no es algo etéreo, o una impresión subjetiva. Esto me preocupa mucho, porque creo que a veces los alumnos tienen la sensación de que la evaluación de un tribunal depende mucho, en gran medida, de impresiones subjetivas. Entonces, intentamos hacerles ver, aunque eso pueda ocurrir, a lo mejor, en alguna ocasión específica, que hay una serie de criterios que están muy claros y que son los que se evalúan. Y que no se deja todo un poco al azar (D6).

Como afirma D8, es importante que haya un acuerdo entre los formadores sobre las prioridades:

De hecho es importante que haya un acuerdo entre los formadores también sobre aquello que es importante, sí (D8).

D4, sin embargo, reconoce que a los alumnos les cuesta aceptar determinadas prioridades en algunos casos:

Sí, sí, sí. Yo he... hemos tenido no peleas, pero los alumnos a veces están muy, muy preocupados por la expresión, y yo creo que a veces excesivamente preocupados por la expresión y eso va en detrimento del contenido, porque están tan preocupados por cambiar todo y sobre todo... claro, en [...] muchas veces la estructura se parece y quieren cambiarlo todo tanto, y gastan tanta energía en cambiar las estructuras que el contenido pues se resiente. Y bueno, sí que hemos tenido debates acalorados porque yo creo que en esta etapa deben concentrarse en el mensaje y reproducir fielmente el mensaje. Y la expresión superperfecta llegará más adelante (D4).

4.1.1.2 Análisis de los cuestionarios

A diferencia de las entrevistas, tal y como explicamos en el capítulo metodológico, la información proporcionada por los docentes en los cuestionarios es mucho más concisa y directa, por lo que las categorías que surgen en las respuestas apenas se diferencian de aquellas explícitas en las preguntas (v. anexo III). De ahí que los apartados que tratamos se correspondan en gran medida con las preguntas formuladas.

El cuestionario (v. anexo III) está formado por dos partes, que analizamos de forma separada. Así, en primer lugar, expondremos la información relativa a la primera de ellas: cómo se evalúa. Esta parte comprende siete puntos relacionados con la evaluación: su definición, su relevancia, el método utilizado por el docente, cómo integra la evaluación en el aula, los instrumentos y formas de evaluación, su utilidad y la recepción de la evaluación por parte de los estudiantes. A continuación, presentamos la información proporcionada por los docentes en las respuestas a las preguntas sobre cada una de estas cuestiones.

4.1.1.2.1 Definición de evaluación: «¿Qué entiendes por evaluación?»

Para D10 la evaluación «consiste en un análisis de las prestaciones de los alumnos», que se realiza, según D11, mediante un proceso de escucha atenta —y anotación simultánea de cuestiones pertinentes— de distintos fragmentos de la interpretación de un mismo discurso por parte de tres o cuatro alumnos. Estas cuestiones se comunican a continuación, una vez finalizado el discurso y dando también pie a que compartan sus impresiones:

Seguimiento de la interpretación de un alumno a través de los auriculares tomando notas de sugerencias, errores o dificultades. (Habitualmente aprox. 3-4 alumnos por discurso). Tras el discurso, comentarios con cada uno de ellos para comunicar los puntos anotados y escuchar también sus propios comentarios al respecto (D11).

La diferencia principal entre simultánea y consecutiva es que con esta última se escucha la interpretación completa del discurso por parte del alumno y previamente se toman notas del discurso original:

Escuchar todo la interpretación de un alumno del discurso original tomando notas de sus dificultades. (Previamente se ha tomado notas también del discurso mientras la lectura en la versión original.) Tras el discurso del alumno, comentarios de los puntos a resaltar (D11).

Las respuestas de D11, por tanto, se centran en la definición o descripción de lo que realiza el profesor para evaluar en el aula.

D4, sin embargo, hace hincapié en que la prestación de los alumnos se analiza en función de si se adecúa o no a unos determinados parámetros (entre los que está su relación con el discurso original), es decir, en el modo y criterios con los que valorar una interpretación como producto:

Valorar la prestación de un alumno en relación a un discurso original. Analizar la adecuación de la restitución del alumno en función de parámetros indispensables para una buena interpretación (D4).

D7 responde de forma similar, aunque hace mención, además, a la comunicación con el alumno y a su aprendizaje como objetivo de esta:

Valorar una interpretación de acuerdo a unos criterios que la definen como correcta, comunicar la valoración al alumno y entablar un diálogo con él con el objetivo de que mejore (D7).

Esta alusión al objetivo de la evaluación, al papel del alumno y a la función reorientadora de la evaluación aparece también en las definiciones proporcionadas por los demás docentes:

Que el alumno sea capaz de conocer en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentra, qué obstáculos se encuentra y cómo superarlos (D1).

La valoración tanto continuada como final de los progresos del alumno, centrándose ésta en la integración de los conocimientos transmitidos en el aula y en su trabajo personal. El alumno deberá alcanzar unos objetivos marcados para éste a nivel individual (según su progresión) y generales durante el curso para saber si su curva de aprendizaje es adecuada. La evaluación final sirve para medir si el alumno ha alcanzado los objetivos generales esperables (D2).

Si bien la definición anterior hace referencia también a la evaluación final, el resto de definiciones describen la evaluación previa a esta que se realiza en el aula:

En términos generales, entiendo que se trata de proporcionar al alumno las herramientas para desarrollar técnicas de interpretación de conferencias a través de la corrección de ejercicios, los cuales se basan habitualmente en la interpretación de discursos orales en la lengua extranjera hacia la lengua materna (D6).

4.1.1.2.2 Relevancia de la evaluación: «¿Te parece que la evaluación desempeña un papel importante en el aprendizaje de la interpretación de conferencias? ¿Por qué?»

Hay un consenso total con respecto a la relevancia de la evaluación en el aprendizaje: todos los docentes coinciden en que su importancia es fundamental, debido a la función que esta cumple en el proceso formativo. Y concretamente por su papel diagnóstico y reorientador:

Es importante porque permite identificar las dificultades y aplicar estrategias para resolverlas (D1).

Sí, es importante porque le da al profesor y al alumno una idea del progreso o retroceso que se está haciendo en la materia. Los alumnos lo perciben como algo muy necesario (D4).

Sí, porque ayuda al alumno a ser consciente de sus avances, evitar repetir errores y saber orientar sus esfuerzos para mejorar. Le ayuda además a conocer sus puntos fuertes y débiles (D7).

Sí. Ayuda al estudiante a desarrollar estrategias para enfrentar las distintas dificultades y por tanto, a mejorar su desempeño (D10).

Sin menoscabo de otros elementos relevantes, como la práctica o el esfuerzo del propio alumno, tal y como indica D11:

Me parece que desempeña un papel muy importante. Si bien es cierto que al final el esfuerzo propio del alumno y la práctica son los elementos de más peso, la evaluación le orienta, da una idea sobre las dificultades que más debe trabajar y (escuchando los comentarios de diferentes profesores) le da una visión general de cómo va avanzando (D11).

Y con el objetivo de aumentar su autonomía, según D6:

Desempeña un papel esencial porque proporciona al alumno directrices sobre cómo adquirir la técnica correctamente. Asimismo, resulta fundamental que el alumno aprenda a evaluar a los compañeros (*peer evaluation*) y a sí mismo (*self evaluation*) de forma que sea consciente del funcionamiento del proceso de interpretación y los diferentes esfuerzos implicados. De esta forma, el objetivo docente reside en que su aprendizaje acabe siendo autónomo y pueda, a lo largo de su carrera profesional, mejorar su técnica y añadir idiomas a su combinación sin necesidad de un docente (D6).

Para D2 la evaluación en clase es especialmente relevante por su carácter individualizado y la gran evolución que se espera en el alumno, dada la diversidad del alumnado y es vital para la comprensión y fomento de su evolución y mejora:

Sin la evaluación continuada el profesor no podría valorar adecuadamente la progresión del alumno. Es decir, que se basaría en una observación no estructurada de la evolución del alumno. Este curso de especialización en Interpretación de conferencias permite el acceso a alumnos provenientes tanto del grado de Traducción e Interpretación como de otros estudios. Por lo tanto, en unos casos habrá conocimientos previos y en otros no. A ello hay que añadir que la curva de aprendizaje esperable por parte del alumno es considerable, por lo que resulta necesario observar de cerca la evolución de cada alumno y, para ello, la evaluación constituye la herramienta principal (D2).

4.1.1.2.3 Método utilizado por el propio docente: «¿cómo evalúas y en qué momentos?»

En sus respuestas a esta pregunta los docentes aportan una descripción más detallada de la forma y momento en que evalúan en clase, explicando así mismo el propósito y justificación de su método.

En líneas generales este se corresponde con la descripción de evaluación aparecida en las respuestas a las primeras preguntas del cuestionario (v. puntos 1 y 2), es decir, que para ellos la evaluación consiste en la valoración de las prestaciones de los estudiantes con respecto a unos criterios mediante comentarios individualizados sobre su técnica y esta se realiza como norma general justo después de cada discurso: «... al final de cada ejercicio, estudiante por estudiante» (D10), «evalúo tras cada discurso» (D11) etc.

Si bien algunos docentes, como D7, incluyen también los comentarios previos en clase como parte de la evaluación:

En qué momentos: desde que comienza la clase empieza la evaluación (mediante preguntas previas a los discursos, ideas generales sobre teoría de la interpretación etc.). La principal evaluación no obstante se centra en los comentarios a las interpretaciones de los alumnos (D7).

Partiendo de esta idea común, cada docente hace hincapié en distintas características de su método. Así, D1 destaca el hecho de que la evaluación se realiza de forma compartida por los alumnos y esto implica también el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la puesta en común de conclusiones y estrategias de superación:

Evalúo y evaluamos ¡¡JUNTOS!! Antes de realizar un ejercicio nos planteamos objetivos junto con el alumno y al finalizarlo comprobamos si se han conseguido, ¡¡por qué sí o por qué no!! (D1).

Esta implicación de los alumnos se traduce, en el caso de D6 y D7, en el hábito de preguntar con frecuencia sobre la impresión del alumno con respecto a su interpretación antes de darle el *feedback*, ya sea para conocer su capacidad metacognitiva:

Normalmente, en las clases del Máster evalúo al alumno inmediatamente después de que haya realizado el ejercicio, aunque con frecuencia le pido que se autoevalúe primero para comprobar que es consciente del nivel de su prestación y sobre todo, de que sabe exactamente en qué falla y en qué acierta (D6).

O para transmitir la valoración del profesor incluyendo sus comentarios o los de otros alumnos:

Cómo: Preguntar al alumno (y/o a los demás alumnos que han escuchado la interpretación) sobre su propia prestación antes del *feedback* para, a partir de su impresión, arrancar con los comentarios (D7).

Tanto D2 como D7 hacen referencia a la evolución del alumno. En concreto, D7 afirma tener siempre en mente los puntos débiles para valorar su progresión con respecto a estos:

Intento recordar los “puntos débiles” de cada alumno y fijarme en la evolución de éstos.

Y D2 avoga por la evaluación constructiva y la necesidad de evaluar las prestaciones de cada alumno dentro de su evolución general y en lo que respecta a la integración del *feedback* posterior a cada prestación:

En lo relativo a la evaluación continuada, se evalúa la prestación de cada alumno dentro de su evolución general. Es decir, que evalúo todos los discursos que realiza el alumno conmigo en las clases. Soy partidaria de una evaluación constructiva, es decir, que, aun en el caso de que el alumno se encuentre por debajo de la evolución general del grupo de estudiantes y del nivel esperable para una determinada fase del curso, conviene valorar positivamente los avances observables y la integración por parte del alumno de las pautas que se le facilitan en el *feedback* posterior a cada prestación.

Esta necesidad de valorar tanto las fortalezas como las debilidades de los alumnos es mencionada también por D6:

Procuro primero realizar una valoración general, enfatizando sobre todo los aciertos, y luego procuro señalar aquello en lo que se ha fallado, pero sin dar una lista exhaustiva de ejemplos, sino uno o dos que ilustren el problema (D6).

D6 destaca también la importancia de asesorar a los alumnos sobre cómo superar los obstáculos que puedan tener para mejorar su prestación:

Y sin duda para mí lo más importante, intento aconsejar sobre ejercicios y métodos que puedan contribuir a mejorar su prestación (D6).

En un clima de empatía (D7):

Generalizar el *feedback* si fuese preciso y comentar aspectos generales de la técnica de interpretación (consejos sobre toma de notas para consecutiva o bien consejos sobre simultánea, aspectos sobre la presentación, ejemplos reales de la profesión etc.). Siempre mostrar actitud de empatía hacia el alumno (D6).

Y diálogo con los alumnos para determinar la causa de los fallos y las estrategias para resolverlos (D11):

Señalo puntos de dificultad que hayan surgido y le pregunto, en muchas ocasiones, por qué cree que le ha causado dificultad. Juntos, buscamos fórmulas para sobrellevar estas dificultades concretas en un futuro. Incluyo sugerencias de técnica (más distancia, formular frases sencillas, anticiparse al orador) para hacer frente a las dificultades. Explico o pregunto por vocabulario desconocido o ideas complicadas que hayan surgido en el discurso para aclarar, un poco entre todos, puntos complejos (D11).

En cualquier caso, al margen de esta evaluación dialogada, D11 afirma dar siempre una impresión global de la prestación:

Doy al alumno una impresión global de la prestación escuchada, al margen de los puntos revisados con él/ella (D11).

Al igual que D6, quien —en una cita reproducida anteriormente— nos hablaba de la necesidad de centrarse en los problemas del alumno y utilizar los ejemplos de errores a modo de ilustración y no de lista exhaustiva. O D7, que destaca la necesidad de separar la impresión general de los detalles y centrarse en aquellos aspectos fundamentales de la técnica de interpretación o relevantes en la prestación en cuestión a la hora de dar el *feedback*:

Analizar por separado la impresión general frente a los detalles, el contenido frente a la presentación, etc. (procurar seguir un “checklist”). Comentar junto con el alumno el contenido del discurso (dificultad, repasar la estructura y/o la toma de notas, vocabulario, tecnicismos etc.). Generalizar el *feedback* si fuese preciso y comentar aspectos generales de la técnica de interpretación (D7).

Con respecto a las diferencias en la evaluación a lo largo del curso, D6 nos explica que el tiempo dedicado a esta va disminuyendo a lo largo del curso, dado que se les presupone una mayor autonomía a los alumnos al final de curso. Además, en la primera semana se explican ya los criterios de evaluación de los exámenes (los mismos que se emplearán en clase):

En relación con lo mencionado en la anterior pregunta, el tiempo dedicado a la evaluación debe ir disminuyendo a lo largo del curso, ya que en la recta final del año académico el estudiante debe ya ser consciente de sus fortalezas y sus puntos débiles y de qué debe hacer para mejorar sus prestaciones (D6).

En la primera semana de clase se le proporcionan a los alumnos los criterios de evaluación que se utilizarán tanto en los exámenes como durante las clases (D6).

Esta cuestión de los criterios de evaluación, solo mencionada también por D7 (v. cita anterior de este docente), es la que centra la explicación de D4 sobre cómo o cuándo evalúa:

Escuchando las grabaciones de los estudiantes en casa o en el aula. Escucho sus restituciones y valoro si se ha respetado la información importante del original, si ha habido pérdida de información, contrasentidos, omisiones, si el léxico es el adecuado, el registro y también, aunque ya en una fase más avanzada, la voz, tono. En consecutiva se valorará la presentación del discurso (lenguaje no verbal) y la toma de notas (D4).

4.1.1.2.4 Integración de la evaluación en el aula: «¿Cómo integras la evaluación dentro del aula?»

En general la evaluación se integra en el aula mediante la implicación directa de los alumnos, pidiéndoles sus impresiones sobre su propia interpretación o la de sus compañeros (autoevaluación y coevaluación) e intentando que el *feedback*, aunque individualizado, sea de utilidad para los demás:

Fomentando la participación del resto de alumnos (que aporten comentarios de sus propias prestaciones y de los demás compañeros), incluyendo comentarios de tipo general que interesen a todos los alumnos y no solo al alumno que está siendo evaluado. Invitando mediante diversos ejercicios a la autoevaluación y a la evaluación entre iguales (D7).

Cuando se vuelve al aula para proseguir con el siguiente discurso, realizo unos comentarios en base a la producción de los alumnos cuya prestación acabo de escuchar, que considero que son extrapolables al resto del grupo (D2).

Este tipo de métodos les ayuda a aprender de los demás (D4):

Después de una consecutiva o una simultánea escuchamos la interpretación (grabada o en directo) y hago los comentarios y pido también a los alumnos que hagan una valoración. Intento que sea una evaluación en la que todo el mundo participe. A veces para los ejercicios de simultánea les pido que se cambien de cabina y escuchen la grabación de sus compañeros y les hagan comentarios. Aparte de ayudarles a la hora de corregir errores pueden ver como otros compañeros de clase tienen las mismas dificultades que ellos (D4).

Aunque al principio necesitan cierta supervisión (D6):

En cuanto a momentos concretos en el aula [...], se corrige al alumno inmediatamente después de haber realizado el ejercicio, aunque antes de la evaluación del profesor se le suele pedir al propio estudiante que evalúe su propia prestación, así como a algún compañero. Esta autoevaluación y evaluación por pares se supervisan desde el principio para asegurarse de que los criterios utilizados son los correctos (comentarios constructivos y no personales, basados en los criterios de evaluación proporcionados a principio de curso) (D6).

La implicación de los alumnos puede complementarse con una explicación previa de los objetivos de aprendizaje y características del discurso que se va a interpretar, así como con la puesta en común de conclusiones y estrategias de superación de los errores detectados:

Normalmente antes de hacer un ejercicio explico cuáles son mis intenciones con él: qué pretendo, qué dificultades creo que comporta, qué creo que pueden aprender los alumnos realizándolo... de qué creo que pueden hacerse conscientes mediante ese ejercicio etc. Al finalizar realizamos una puesta en común de las conclusiones que ha extraído cada alumno y yo misma y planteamos estrategias posibles para resolver las dificultades encontradas (D1).

Como vemos, la evaluación suele ser individualizada y se intenta que el máximo número de alumnos —sino todos— reciban *feedback* sobre su prestación, aprovechando el tiempo y los espacios disponibles:

Al final de cada ejercicio, estudiante por estudiante (D10).

Normalmente se realiza un trabajo en grupo reducido de uno o dos alumnos para poder ofrecer un *feedback* más personalizado con cada uno de los discursos que se trabajan en el aula. Aun así, cuando se vuelve al aula para proseguir con el siguiente discurso, realizo unos comentarios en base a la producción de los alumnos cuya prestación acabo de escuchar, que considero que son extrapolables al resto del grupo (D2).

La maximización del espacio y tiempo disponibles aparece también en la respuesta de D11, quien nos detalla el procedimiento utilizado para integrar la evaluación en el aula en función de la modalidad de interpretación:

SIM: Cuando el orador acaba, me dirijo al primer alumno que he escuchado y le doy mis comentarios, hasta haber hecho los comentarios a todos los que he podido escuchar. Los demás alumnos también escuchan. Tras los comentarios, el orador empieza el siguiente discurso (D11).

CONS. Cuando acaba el orador, elijo a dos alumnos y nos vamos a otra aula disponible. Un alumno se queda fuera en el pasillo y el otro entra conmigo y presenta su interpretación. Cuando el primer alumno acaba, entra el otro alumno y presenta su interpretación. Cuando el segundo alumno acaba, hago los comentarios en presencia de los dos. Primero a uno, luego al otro. Al mismo tiempo practican otros 2 alumnos con el orador en el aula donde fue leído el discurso (D11).

4.1.1.2.5 Instrumentos y formas de evaluación: «Enumera los distintos instrumentos o formas de evaluación que se empleen en el curso que impartes»

Con respecto a los instrumentos de evaluación, los docentes nombraron los siguientes:

1. Plantillas de autoevaluación, diferentes para interpretación consecutiva y para simultánea, con la correspondiente valoración de la comprensión, acentos etc. (D1).
2. Criterios de evaluación generales del curso establecidos a nivel institucional (D6).
3. Diario de aprendizaje o cuaderno de bitácora para autoevaluación (D10).

Al margen de estos, D7 nombró la pizarra para repasar la estructura del discurso en consecutiva. Todas las demás respuestas se refieren a métodos, formas o pruebas de evaluación, que enumeramos en la página siguiente.

1. Coevaluación (D1, D6, D11).
2. Evaluación en el aula por parte del docente tras la realización del ejercicio (D1, D2):

La evaluación se realiza de modo personalizado con cada alumno en cada clase. El profesor se basa en sus conocimientos para realizar la valoración de cada prestación, es decir, en consecutiva, el profesor también toma notas del discurso y las contrasta posteriormente con las del alumno y, en el caso de simultánea, el profesor basa su evaluación en la comparación entre el discurso original y la prestación que oye en paralelo, atendiendo principalmente a aspectos de técnica (D2).

3. Evaluación por varios profesores (D1, D11).

4. Exámenes intermedios o *mock exams* (D2, D6):

Sin embargo, cabe destacar que durante el curso se realizan dos convocatorias de examen del tipo *mock exams* en que se realiza una valoración por parte de un tribunal externo compuesto por intérpretes de las Instituciones Europeas, ONU, mercado privado y un profesor de la plantilla del Máster. Estos exámenes no cuentan para la nota final, de modo que, los resultados finales se basan en la valoración realizada por el tribunal final de junio con la misma composición reseñada anteriormente. Sin embargo, los exámenes intermedios sirven para que el alumno conozca el sistema de evaluación del tribunal (D2).

Evaluación externa mediante exámenes parciales, de consecutiva en febrero y de simultánea en mayo, ambos con tribunal externo. Tras los exámenes, los miembros de este tribunal se reúnen con los estudiantes a título individual para evaluar sus prestaciones durante estas pruebas (D6).

5. Evaluación de la docencia por parte del alumnado, a instancias del máster (D2).

Además de la evaluación realizada por los profesores y los tribunales de exámenes, los propios alumnos también pueden realizar una valoración de distintos aspectos organizacionales del curso, así como aportar su opinión sobre cada uno de los profesores. Para ello, se les entrega un cuestionario con preguntas abiertas hacia abril de cada curso.

6. Evaluación de la docencia por parte del alumnado, a instancias de la universidad (D2).

Por otro lado, la universidad también entrega a los alumnos a través de la dirección del Máster unos cuestionarios estandarizados con preguntas que deben contestarse marcando una nota en una escala del 1 al 5. Con los resultados obtenidos, la ULL elabora cada año un informe de calidad sobre cada curso.

7. Autoevaluación (D6, D10).

8. Exámenes finales (D2, D6):

Tras los exámenes, los miembros de este tribunal [externo] se reúnen con los estudiantes a título individual para evaluar sus prestaciones durante estas pruebas.

Tal y como explica D7, «la materia prima son los discursos pronunciados para interpretar. A partir de ellos se comentan las interpretaciones». En el caso de la consecutiva, este docente añade como forma de evaluación el «repaso individualizado con cada alumno de su toma de notas». D11 remite a la explicación dada sobre el método de evaluación (v. 4.1.1.2.3), en la que detallaba la organización de la clase y procedimiento para dar el *feedback* en función de la modalidad de interpretación.

4.1.1.2.6 Utilidad de la evaluación: «¿hay alguna forma o método de evaluación que creas más útil para el aprendizaje de los alumnos?, ¿hay alguna forma o método de evaluación que consideres poco útil?, ¿hay alguna forma o método de evaluación que creas que puede resultar perjudicial?»

Con respecto a la forma de evaluación que consideran más útil para el aprendizaje de los alumnos, algunos de ellos dan especial importancia a la autoevaluación. En palabras de D10: «La autoevaluación es esencial para el aprendizaje». D1 y D6 son también muy claras al respecto. Para D1, que cita también la coevaluación, tanto esta como la autoevaluación son las más útiles, cuando los criterios utilizados son claros y exigentes:

¡Sin lugar a dudas la autocrítica y la autoevaluación basadas en criterios claros y exigentes!! ¡Y también la evaluación entre los propios alumnos, inter pares!! (D1).

En la misma línea que D7, que define la autoevaluación como muy importante para la identificación de fallos y errores pero subraya la importancia de tutelarla:

La autoevaluación del alumno es muy importante para que identifique sus puntos fuertes y débiles. Conviene tutelar la autoevaluación y facilitar su abordaje para que el alumno sepa qué aspecto debe autoevaluar en cada fase de su aprendizaje (D7).

D6, considera también que, al margen de la práctica lo más útil es que se escuchen y sean conscientes de los errores, repitiendo incluso la misma interpretación:

Lo más útil es que se escuchen, cosa que no siempre hacen porque les parece pesado y les parece que lo más importante es practicar. La práctica es muy importante pero intento que entiendan que escuchar sus interpretaciones, ver qué errores han cometido y volver a repetir la interpretación es un ejercicio muy bueno (D4).

Para D2 el método que se utiliza, basado en la observación de las prestaciones de los alumnos, contrastadas con el discurso original es el más adecuado, si bien hacia final de curso sería más útil que esta evaluación se realizase en condiciones de más presión, ya que son ese tipo de situaciones las que más se acercan a la realidad de la profesión y solo así se puede valorar la respuesta de un alumno en una situación de examen o profesional:

Creo que el método utilizado es el más adecuado para la valoración de los alumnos, dado que la Interpretación de Conferencias tiene la particularidad de que es una enseñanza práctica en casi su totalidad, por lo que la valoración debe basarse en la observación de las prestaciones de los alumnos contrastándolos con el discurso original. Lo único que creo es que sería muy positivo poder crear más situaciones de presión para el alumno, en el que éste se vea en una situación lo más parecida posible a la realidad. La razón para ello es que el alumno, a principio de curso, todavía se siente presionado por el hecho de trabajar ante unos compañeros y profesores que apenas conoce. Sin embargo, a medida que avanza el curso, esta presión ejercida por el entorno, va desapareciendo, lo que hace, a veces, sea muy difícil evaluar cuál va a ser la respuesta del alumno en una situación de examen o profesional (D2).

Para D6, D10 y D11 la evaluación más útil es aquella que identifica las causas de los errores y que propone ejercicios para superarlos:

Una evaluación que proporciona un diagnóstico y ofrece pautas sobre cómo superar las dificultades (D10).

Lo importante es incluir en los comentarios propuestas para que los alumnos puedan resolver los problemas que se les presentan durante la interpretación (D11).

Y valorarlos en función de una jerarquía:

Por otro lado, los comentarios de las interpretaciones son fundamentales (identificando en cada prestación los errores -en muchos casos se identifican patrones generales de errores- para seguidamente ofrecer remedios). Es necesario también valorar los errores según una jerarquía de importancia.

Para lo cual D6 defiende la importancia de los conocimientos teóricos del docente:

Creo que lo más importante es ir más allá de la identificación y descripción de fallos y aciertos, algo que el estudiante puede hacer por sí mismo tras unos meses de formación, e intentar analizar dónde falla la técnica del alumno y por qué. Una vez señalada la causa, es importante aconsejarle ejercicios o actividades para corregir los fallos. Para ello considero imprescindible una buena base teórica por parte del docente, algo que no es habitual en el campo de la pedagogía de la interpretación de conferencias, donde a menudo se asume que basta con la intuición y la propia práctica para enseñar.

También sostiene que es importante confiar en el alumno, que sepa que puede lograr los objetivos y que su progreso depende de su dedicación y que sea consciente siempre de su nivel de prestaciones:

También es importante reforzar al alumno, hacerle sentir que puede lograr los objetivos propuestos y que su progreso depende del trabajo y la dedicación que él mismo destine al curso. Considero muy importante que el alumno sea consciente del nivel de sus prestaciones, sea este deficiente, adecuado o muy bueno, exponiéndolo siempre de forma constructiva pero clara (D6).

Cuando se les pregunta si hay alguna forma o método de evaluación que consideren poco útil, las respuestas muestran bastante coherencia con las anteriores. En líneas generales se considera poco útil aquella evaluación que se limita a validar una prestación o enumerar errores sin detenerse a explicar sus causas o su relevancia:

Cuando únicamente se comunica al alumno si es válida o no una prestación sin desglosar las claves de esa valoración. Aunque nos hayamos basado en los criterios correctos ese planteamiento no le ayuda a avanzar (D1).

Limitarse a enumerar aciertos y fallos; limitarse a ofrecer soluciones alternativas de reformulación en la lengua materna; ser demasiado exhaustivo en las correcciones a partir de cierta etapa de la formación; destacar tan solo los fallos o hacer críticas destructivas y/o de carácter personal; comentar aspectos anecdóticos y no realizar una valoración global de la técnica de interpretación (D6).

Señalar solo los errores sin analizar la causa. Limitar los comentarios aportados al alumno a la superficie y no profundizar hasta la causa que provocó el error (D7).

La evaluación tiene que estar estructurada y basarse en criterios y objetivos claros. Creo que una evaluación muy exhaustiva o que se centre en una lista de errores resulta de poca utilidad (D10).

O, dicho de otro modo, cuando se centra únicamente en el producto y no en la técnica o en el proceso de interpretar:

Sí, concretamente la evaluación que se centra únicamente en el contenido del discurso. Es decir, centrarse meramente en una comparativa del discurso original y de la prestación en términos de contenido, dado que no aporta mucho a la adquisición de la técnica por parte del alumno. Tampoco creo que sea de mucha utilidad revisar cuestiones terminológicas, dado que el alumno puede realizar las correspondientes búsquedas con posterioridad para elaborar sus glosarios (D2).

Es poco útil cuando el profesor en sus comentarios se refiere solo al contenido y no a la forma, ni a la técnica de interpretar (D11).

Y no les ofrece estrategias para superar los problemas:

Es poco útil una evaluación que no aporte estrategias a los estudiantes para hacer frente a las dificultades que experimentaron (D10).

El profesor no debe limitarse a señalar los problemas, sino también proponer soluciones (¿qué se haría en cabina ante una determinada dificultad en una situación real?) (D11).

Además, D7, D6 y D1 señalan también la importancia de incluir y considerar a los alumnos en aras del aprendizaje. En este sentido, D7 comenta que no hay ningún método de evaluación poco útil, siempre que este responda a las necesidades del alumno. Para D1, por su parte, la única evaluación poco útil podría ser aquella que no cuente con la participación de los alumnos y D6 añade que no le parece útil presentar una visión elitista de la interpretación como una actividad destinada solo a mentes privilegiadas.

Este asunto aparece también cuando se les pregunta sobre la existencia o características de una evaluación perjudicial. Esta consideración hacia el alumno debe implicar tanto pensar en su beneficio:

[Para mí es perjudicial] cualquier método o forma aplicados sin pensar en el beneficio del alumno (D7).

Como en su autonomía:

Considero extremadamente perjudicial que el alumno dependa excesivamente de la supervisión de sus profesores; creo que desde el inicio de la formación hay que capacitarle al máximo para autoevaluarse y para trabajar con sus compañeros siendo capaces de colaborar y decidir qué es aceptable y qué no lo es (D1).

Del mismo modo, una evaluación donde el formador asume un papel dominante, y se posiciona como detentor del saber, puede ser perjudicial. Es posible que no permita el desarrollo de una capacidad de auto-análisis por parte de los alumnos. Puede minar su confianza y crear bloqueos (D10).

Para D1 es importante no crear falsas expectativas a los estudiantes y prepararlos para la realidad profesional, lo que implica que se acostumbren al estrés y aprendan a gestionarlo:

Del mismo modo, considero que en un máster o posgrado de interpretación hay que trabajar con criterios profesionales y la evaluación basada en cualquier otro tipo de planteamiento la considero un fraude para el alumno. Por ello la gestión del estrés debe formar parte integrante del aprendizaje y de la evaluación (D1).

Mientras que D2 hace hincapié en evitar la crítica destructiva, para poder garantizar la asimilación del *feedback* y el progreso en el aprendizaje:

Sí, concretamente [considero perjudicial] la evaluación destructiva, ya que creo que el método utilizado por algunas escuelas de interpretación de crear una atmósfera de crítica extrema en cada prestación que, incluso, puede llegar al terreno personal, solo sirve para que el alumno tenga miedo ante cualquier ejercicio y se produzca un bloqueo que no permita la adquisición de la técnica, ni la asimilación de los comentarios que pudieran resultar de utilidad de entre todo el *feedback* negativo... (D1).

En la misma línea, D4 y D10 consideran perjudicial aquella evaluación que solo destaca los errores y no los aciertos del alumno:

Una evaluación que sistemáticamente se base en resaltar solo los aspectos negativos o lo que se ha hecho mal. Creo que hay que valorar y resaltar los puntos positivos de la prestación del alumno (buenas soluciones a problemas del original, vocabulario adecuado etc.) (D4).

Creo que una evaluación que se centre únicamente en los puntos débiles de la prestación puede ser perjudicial. (D10).

4.1.1.2.7 Recepción de la evaluación: ¿Qué crees que hacen los estudiantes a partir de tus evaluaciones? ¿Cómo reciben los estudiantes tus evaluaciones? ¿Cómo potencias que hagan algo a partir de tus evaluaciones?

Con respecto a la primera pregunta D7 resume las expectativas y la realidad con la que se encuentran los docentes con respecto a esta:

Lo esperable es que intentasen aplicar los consejos en los siguientes discursos. No siempre los alumnos manifiestan lo que los profesores esperamos (D7).

Esta realidad, o la percepción sobre esta, no obstante, es dispar:

Creo que depende del carácter del alumno y de la forma de transmitirle las evaluaciones. Por un lado intentamos dejarles claro a los alumnos que una de las cuestiones fundamentales para poder superar este curso es la capacidad de autocrítica. Es decir, que deben aprender a aceptar las críticas que los profesores realizan (respetuosamente) de sus prestaciones (D2).

Algunos toman nota de sus errores e intentan corregirlos, repiten el ejercicio o intentan aplicar lo que se les ha dicho en el próximo ejercicio. Algunos, sin embargo, tienen dificultades a la hora de encajar las críticas y optan por buscar excusas permanentemente para justificar sus errores (tengo un mal día, el sonido no era bueno, no me pude concentrar...) (D4).

Creo que algunos intentan llevar a cabo mis recomendaciones, pero no todos (D6).

Creo que algunos intentan llevar a cabo mis recomendaciones, pero no todos (D11).

También hay profesores que sienten que los alumnos sí tienen sus comentarios en cuenta por norma general y que estos intentan detectar la raíz de sus problemas y ser conscientes de sus fortalezas:

Intentan detectar cuál es la raíz del problema para así atajarlo mediante estrategias que decidimos juntos. Asimismo se fijan en las habilidades o destrezas que mejor manejan para hacerse conscientes de ellas y aplicarlas con seguridad (D1).

Estas diferencias en la influencia de los comentarios de los profesores en los alumnos depende también de la credibilidad de los docentes, en función de su competencia o de la coincidencia de pareceres sobre ellos por parte de otros docentes:

Por otro lado, es necesario que el alumno considere al profesor como un profesional competente capaz de valorar correctamente sus prestaciones, ya que si el docente no transmite esta credibilidad, difícilmente se asimilarán los comentarios que realice (D2).

Por supuesto, al haber tantos profesores en plantilla, suelen prestar más atención cuando ven que varios docentes compartimos la misma opinión o les ofrecemos evaluaciones parecidas, lo cual, como es de esperar, ocurre a menudo.

La disposición hacia el *feedback*, salvo excepciones, es positiva por parte de los alumnos como norma general y suelen mostrarse receptivos y agradecidos ante los comentarios de los formadores:

Normalmente con actitud de escucha activa y agradeciendo el apoyo (D7).

Los alumnos del [máster] suelen presentar una actitud muy seria y receptiva a los comentarios de todos los docentes, incluidos los míos. Por supuesto, ello no impide que de vez en cuando se dé alguna excepción, pero en general siento que tienen en cuenta mis evaluaciones (D6).

La gran mayoría los recibe bien. Se muestran incluso agradecidos por los comentarios. Siempre hay algún estudiante reacio a la crítica, pero diría que es menos de un 10% (D11).

La mayoría acepta bien y quieren que haya una evaluación. Estos alumnos normalmente están de acuerdo con los comentarios del profesor y del resto de alumnos. Una minoría encaja mal la crítica (D4).

Especialmente cuando se hacen con respeto y honradez:

Si se realizan de forma respetuosa, como es el caso, y atendiendo a lo dicho anteriormente sobre la necesidad de que sean autocríticos, normalmente no hay ningún problema (D2).

Generalmente agradecen la honradez y la exhaustividad. Son muy receptivos al planteamiento de desgranar y delimitar los objetivos de un ejercicio, de detectar juntos los problemas y de plantear estrategias individuales. Agradecen que les ayude a conocer cuanto antes dónde están los puntos flacos y cómo hacerles frente y todo ello con criterios profesionales, a esto me refiero con honradez (D1).

Si bien les resulta más difícil encajarlas bien hacia finales de curso, cuando se avecinan los exámenes, aunque sean conscientes de que la actitud de rechazo a la crítica no les ayuda:

Si bien es cierto, que todos los años observo que hacia finales de curso, cuando los alumnos empiezan a estar muy tensos por los cercanos exámenes finales, en algunos

casos no aceptan una crítica adoptando una actitud muy a la defensiva. Aun así, cabe destacar que normalmente los alumnos por sí mismos se dan cuenta de que esas reacciones no son muy productivas (D2).

De todas formas, como veíamos en la pregunta anterior, D10 afirma que la recepción del *feedback* depende en gran medida de la personalidad de los alumnos:

Depende de la personalidad de cada estudiante. Para mí existen tres grandes grupos: los que escuchan los comentarios con atención y se esfuerzan por aplicar los consejos, aquellos a los que les cuesta aceptar los comentarios y tienden a hacer referencia a factores ajenos fuera de su control –acento, rapidez, grado de dificultad del discurso– para justificar las dificultades que tuvieron y, por último, lo que se toman los comentarios como una gran autocrítica, no siempre constructiva y que puede minar su trabajo (D10).

Ante la pregunta sobre las estrategias que utilizan los docentes para potenciar la asimilación del *feedback*, las respuestas son diversas.

D1 piensa que el hecho de prestar una valoración individualizada, acompañada de la propuesta de una estrategia para resolverla o del refuerzo positivo de una estrategia utilizada para superarla, suele ser beneficioso para el alumno:

Como siempre intento que la evaluación sea individual y realizada con el alumno, normalmente el hecho de plantear una estrategia para resolver una dificultad da un resultado positivo del que se beneficia su prestación. Me fijo en si la ha aplicado y si ha funcionado bien se lo hago saber para que la refuerce (D1).

También tanto D1 como D6 les hacen partícipes de su experiencia propia como aprendices de intérprete:

Asimismo, les hago partícipes de mi propio aprendizaje continuado como profesional de la interpretación, aprender de los colegas y autoevaluarme a mí misma son claves en la carrera profesional (D1).

En ocasiones les comento qué es lo que me funcionó a mí durante mi período de formación o lo que me funciona cuando trabajo como intérprete (D6).

D2, D4, D7 y D10 consideran útil realizar un seguimiento de la evolución del alumno sobre ejemplos concretos y prácticos sobre la técnica que se hayan discutido en anteriores ocasiones, recordándoselo a veces justo antes de realizar el nuevo ejercicio:

Les pongo ejemplos prácticos, es decir, que yo mismo les demuestro cómo hubiera sido su prestación si hubieran integrado una cuestión determinada. Además, intento

integrar de forma continuada en la siguiente clase, las observaciones que les he realizado a cada uno de ellos para que se den cuenta de que estoy pendiente de si lo han aplicado o no (D2).

A veces repito el discurso en clase y compruebo si han corregido los errores cometidos en la primera interpretación. Si se trata de un error que cometen a menudo (inventar cosas...) les recuerdo antes de empezar el ejercicio que intenten ser conscientes del problema y eviten cometer el mismo error (D4).

Recomendando que apliquen lo comentado durante el discurso que ha sido evaluado, sugiriendo que se centren en mejorar un aspecto que haya sido comentado (D7).

Recordándoles, justo antes de los ejercicios siguientes, que el objetivo va a ser intentar aplicar la recomendación y corregir un posible defecto. Por ejemplo, si el alumno pierde sistemáticamente la conclusión: insistir una y otra vez sobre el hecho de que se tiene que concentrar hasta el final (D10).

Tras hacer los comentarios del primer discurso de una clase; les pido que intenten integrar las sugerencias en los próximos de esa clase y en general. A continuación, me fijo particularmente en cómo cada alumno va trabajando las sugerencias específicas (D11).

Así como explicarles el propósito y justificación de un ejercicio y su papel en el aprendizaje de la técnica:

Asimismo, explico por qué les recomiendo un ejercicio, dejando claro cuál es el objetivo concreto de una actividad y qué papel desempeña en el proceso de aprendizaje de la técnica (D6).

El humor y el entusiasmo ante sus avances es otro recurso habitual:

Por otro lado, creo que una nota de humor o un refuerzo muy entusiasta de los avances que van realizando, siempre puede ser de ayuda (D2).

Llamo la atención sobre sus progresos cuando siguen mis recomendaciones y su prestación mejora (especialmente cuando ello implica mucho trabajo por su parte, como enriquecer el léxico de la lengua materna) (D6).

Así como que se escuchen en casa:

[...] sugiriendo que se graben en audio sus prestaciones y las trabajen en casa de acuerdo a lo evaluado etc. (D7).

[...] les hago escucharse para que comprueben este progreso por sí mismos (D6).

4.1.1.2.8 Criterios de evaluación. Criterios para consecutiva y para simultánea

La segunda parte del cuestionario está dedicada a «qué se evalúa» y comprende distintas preguntas sobre los criterios de evaluación utilizados en clase —en general y específicamente en las modalidades de interpretación consecutiva y simultánea—, sobre cómo se realiza y debería realizarse su selección, sobre el grado de consenso acerca de su utilización entre el profesorado —y cómo se logra— y sobre el hecho de que dicha selección sea compartida por el alumnado.

Aunque la referencia a los criterios aparecía en tres preguntas distintas (una general y otras específicas sobre las modalidades de simultánea y consecutiva), recogemos aquí tanto las respuestas a los criterios de evaluación en general como las respuestas por modalidad, puesto que ambas preguntas están muy relacionadas y se complementan entre sí.

Cuando se les pregunta sobre los criterios que utilizan para evaluar y cómo se seleccionan, las respuestas son bastante coincidentes. Para D1 la referencia son los criterios de evaluación profesional, adaptados de forma progresiva:

Los criterios aplicados para la evaluación se corresponden con los criterios de calidad de una interpretación profesional y los adapto y trabajo mediante ejercicios diversos y progresivos (D1).

Para D1 esto se concreta en la consecución de la comunicación y el equilibrio forma-contenido, lo cual conlleva una buena gestión del estrés y la transmisión de la intención del orador:

En términos generales todo se reduce a conseguir que se produzca la comunicación, y los criterios se resumirían en conseguir equilibrio entre “forma y contenido” y conseguir por tanto transmitir la intención del orador. Todo ello requiere una buena gestión del estrés sobre todo en los momentos de mayor complicación o tensión (D1).

Al igual que D4, cuya referencia es “una buena interpretación”:

Selecciono los criterios teniendo en cuenta lo que debe ser una buena interpretación: fidelidad de contenido respecto al original, ausencia de información que no aparezca en el original, capacidad de síntesis (si es preciso), buena reformulación en la lengua de llegada y fluidez (D4).

Y que valora, por tanto:

si se ha respetado la información importante del original, si ha habido pérdida de información, contrasentidos, omisiones, si el léxico es el adecuado, el registro y también, aunque ya en una fase más avanzada, la voz, tono. En consecutiva se valorará la presentación del discurso (lenguaje no verbal) y la toma de notas (D4).

Los criterios están relacionados con el contenido y la expresión. Para D2 y D6, la base son los criterios de formación establecidos por el propio máster, que D2 enumera:

Criterios proporcionados por el [máster en interpretación de conferencias] (D6).

Nos basamos principalmente en los criterios establecidos por [...], es decir, dominio de la lengua materna, comprensión de los idiomas pasivos, conocimiento de la terminología, fluidez, precisión, resolución de problemas, presentación, gestión del estrés, técnica en las distintas modalidades y preparación para la práctica profesional (D2).

Para D7, sin embargo, la selección se realiza de forma más intuitiva, dependiendo de distintos factores:

La selección es algo intuitiva en función del tipo de discurso, de qué alumno se trate, o bien de la fase de aprendizaje en la que se encuentra el alumno, que determinará a qué criterios otorgar más importancia (D7).

Aunque en general separa también presentación de contenido e impresión general de los detalles, y afirma seguir una lista de comprobación, que adapta a cada caso particular:

En general analizo por separado la impresión general frente a los detalles o el contenido frente a la presentación etc. Procuro seguir un “checklist” y lo adapto a cada caso según el tiempo disponible, la relevancia de insistir más o menos en algún punto determinado etc. (D7).

Para D10:

fidelidad al contenido, cantidad de información restituida, capacidad de análisis, uso del bloc y de las notas, presentación, expresión, postura (D10).

D11 sigue los siguientes criterios, si bien también estos dependen del momento del curso, como explica:

Depende mucho del tiempo de curso que llevan. Evalúo: comprensión, presentación clara (nexos, estructura lógica), frases fáciles de seguir, coherencia del propio discurso, capacidad de síntesis, tono de voz. Al principio, me fijo más en comprensión y presentación clara. Luego, en los puntos añadidos (D11).

Si nos detenemos en los criterios específicos de cada modalidad —interpretación simultánea o consecutiva— las respuestas coinciden en gran medida. Las respuestas sobre la interpretación consecutiva mencionan distintos criterios que hemos agrupado en cuatro grupos principales (contenido, técnica, lengua y presentación, en aras de la claridad de la presentación). Nos parece importante presentarlos con las denominaciones utilizadas por cada docente, puesto que estas nos dan cuenta de su abordaje con respecto al aprendizaje de la interpretación y su evaluación.

Con respecto al contenido, mencionan los siguientes elementos de juicio:

- ◆ fidelidad (o coherencia con el original, D1, D10) precisión de contenido (D4 y D6 —de forma gradual, algo avanzado el curso—)
- ◆ comprensión (D11) o comprensión de los idiomas pasivos (D2) identificación de la estructura del discurso (D7 y D6 —y su reflejo en las notas, tras las primeras semanas dedicadas a la memoria—)
- ◆ exhaustividad (D1) o cantidad de información restituida (D10), contrasentidos (D4)
- ◆ selección de la información (priorizar la principal y saber identificar los detalles, D7)
- ◆ capacidad de síntesis (D4, D11 —más que en simultánea—) omisión de información (D4)
- ◆ trasposición de ideas (mensaje del discurso e intención del orador, no palabras) (D7)
- ◆ capacidad de análisis (D10)
- ◆ estructura lógica (D11)
- ◆ información adicional no presente en el original (D4)

En segundo lugar, con respecto a la técnica de toma de notas, además de la referencia a la estructura de D6 citada en el apartado de contenido, se menciona en los siguientes casos:

- ◆ buen uso de las notas (verticalidad, diagonalidad, colocación de nexos, separación de ideas etc., tras las primeras semanas dedicadas a la memoria) (D6)
- ◆ encadenamientos (nexos entre ideas) (D7)
toma de notas (D7)
- ◆ uso del bloc y de las notas (D10)

Con respecto a la lengua y discurso finales, mencionan los siguientes elementos:

- ◆ coherencia (D1)
- ◆ adecuación del léxico (D4)
- ◆ capacidad de reformulación (en la lengua A y de forma gradual, algo avanzado el curso: D6, D4)
- ◆ expresión (D10, D4)
- ◆ terminología (D1 —coherencia—, D7) o conocimiento de la terminología (D2)
- ◆ vocabulario (D7)
- ◆ corrección gramatical y sintáctica (D1) o frases no gramaticales y calcos (D4)
- ◆ registro (D4, D7)
- ◆ fluidez (D1, D4, D2)
- ◆ estilo (D1)
- ◆ de la lengua materna (D2)
- ◆ precisión (D2)

Con respecto a la forma (D7) o presentación (D4):

- ◆ entonación (D1)
- ◆ voz (D1)
- ◆ tono (D7) lenguaje corporal (D4)
- ◆ contacto visual (D4, D7)
- ◆ gestión del estrés (D4)
- ◆ (buena) presentación (D4, D2, D7, D6 —de forma gradual, algo avanzado el curso—, D10, D11 —más que en simultánea—)
- ◆ postura (D10, D1)
- ◆ aplomo (D7)
- ◆ capacidad de comunicación (D1)
- ◆ agilidad de la prestación (D1)

Por último, además de la gestión del estrés mencionada en el anterior grupo de criterios, D2 menciona también la resolución de problemas, la técnica en las distintas modalidades y preparación para la práctica profesional, sin más mención a la interpretación consecutiva, o a la simultánea. De hecho, esta referencia genérica a las técnicas de cada modalidad es el único rasgo distintivo explicitado por D2 entre los criterios que se emplean al evaluar una y otra.

Sobre la interpretación simultánea, algunos docentes optaron por comentar las diferencias en la asignación de criterios con respecto a la consecutiva. Así, D4 afirma:

Los mismos que en consecutiva sin la parte de presentación pero haciendo más hincapié en el uso de la voz para expresar ciertas ideas (duda, ironía...). Se valorará más que en consecutiva la capacidad de síntesis y de *décalage*. Se valorarán también las técnicas aplicadas para resolver posibles problemas (generalización, simplificación, explicación...).

O al revés, como D1, que definía la consecutiva a partir de la simultánea:

Los mismos que en simultánea + capacidad de comunicación, postura y agilidad de la prestación.

Con todo, dado que algunos docentes sí definen de forma separada ambas modalidades, nos ha parecido pertinente presentar los criterios del mismo modo que en el caso de la consecutiva, para ofrecer así una panorámica de todos los elementos de juicio de los docentes en la modalidad de simultánea.

Con respecto al contenido, mencionan los siguientes elementos de juicio:

- ◆ fidelidad (o coherencia con el original, D1, D10)
- ◆ precisión de contenido (D4 y D6 —de forma gradual, algo avanzado el curso—, D11: más que en consecutiva)
- ◆ comprensión (D11) o comprensión de los idiomas pasivos (D2)
- ◆ exhaustividad (D1) o cantidad de información restituida (D10)
- ◆ contrasentidos (D4)
- ◆ selección de la información (D10), priorizar la principal y saber identificar los detalles (D7)
- ◆ capacidad de síntesis (D4) más que en consecutiva, D7: omitir elementos redundantes o repeticiones innecesarias, D11—aunque menos que en consecutiva—)

- ◆ omisión de información (D4)
- ◆ trasposición de ideas (mensaje del discurso e intención del orador, no palabras, D7)
- ◆ capacidad y rapidez de análisis (D10)
- ◆ información adicional no presente en el original (D4)
- ◆ división de la atención (D6: al principio)
- ◆ estructura reflejada en la prestación (D6: al principio)

En segundo lugar, con respecto a la técnica se menciona lo siguiente:

- ◆ técnicas aplicadas para resolver posibles problemas (generalización, simplificación, explicación...) (D4)
- ◆ décalage (D4, D6: al principio, D7) o distancia con el original (D10)
- ◆ división del discurso en segmentos breves (D6: al principio)
- ◆ conversión de frases subordinadas en principales (D6: al principio)
- ◆ transmitir un discurso propio con frases cortas, terminadas, simplificar sintaxis del discurso original (convertir frases subordinadas en frases más simples etc.) (D7)
- ◆ estrategias (D10)

Con respecto a la lengua y discurso finales, mencionan los siguientes elementos:

- ◆ coherencia (D1)
- ◆ adecuación del léxico (D4)
- ◆ rapidez de reformulación (D6: al principio)
- ◆ capacidad de reformulación (D4, D7)
- ◆ recule (D7)
- ◆ expresión (D10, D4, D6 —de forma gradual, algo avanzado el curso—)
- ◆ terminología (D1 —coherencia—, D7) o conocimiento de la terminología (D2)
- ◆ vocabulario (D7)
- ◆ corrección gramatical y sintáctica (D1) o frases no gramaticales y calcos (D4)
- ◆ registro (D4, D7)
- ◆ fluidez (D1, D4, D2)

- ◆ estilo (D1)
- ◆ dominio de la lengua materna (D2)
- ◆ precisión (D2)
- ◆ claridad del mensaje (D10)
- ◆ construcciones sintácticas fáciles de seguir para el público (D11)
- ◆ expresión natural en el idioma (D11)

Con respecto a la forma (D7) o presentación:

- ◆ entonación (D1)
- ◆ voz (D1, D4: para expresar ciertas ideas —duda, ironía...—)
- ◆ tono (D7)
- ◆ contacto visual (D7)
- ◆ presentación (D2, D7, D6 —de forma gradual, algo avanzado el curso—, D10, D11 —aunque menos que en consecutiva—)
- ◆ aplomo (D7)
- ◆ silencios
- ◆ ritmo (D10)

Por último, la gestión del estrés, la resolución de problemas, la técnica en las distintas modalidades y la preparación para la práctica profesional mencionadas por D11 tanto para simultánea como para consecutiva.

4.1.1.2.9 Selección y comunicación de los criterios de evaluación, la visión de los alumnos y el consenso entre los docentes

En el apartado anterior presentamos los criterios que los docentes afirman utilizar, tanto de forma general, como específicamente en cada una de las modalidades habituales de la interpretación de conferencias: consecutiva y simultánea. En el actual nos ocuparemos de cómo se realiza, se percibe y se comunica dicha selección de criterios. Para ello, recogeremos, en primer lugar, las respuestas de los docentes a las preguntas «cómo seleccionas los criterios de evaluación» y «cómo crees que se deben seleccionar los criterios de evaluación para que ayuden al aprendizaje».

En segundo lugar, las respuestas sobre el grado de conocimiento y la percepción de los estudiantes con respecto a estos criterios y, en tercer lugar, la comunicación y consenso sobre estos entre los docentes.

Con respecto a la selección de los criterios de evaluación, esta se realiza, fundamentalmente, a partir de lo que se considera una interpretación profesional, ya sea lo que la docente conoce y considera una buena interpretación por su trayectoria profesional (D1 o D4), o lo establecido por la dirección del máster o alguna institución educativa superior especializada en la docencia de la interpretación de conferencias (D2, D6):

Del mismo modo, considero que en un máster o posgrado de interpretación hay que trabajar con criterios profesionales y la evaluación basada en cualquier otro tipo de planteamiento la considero un fraude para el alumno. Por ello la gestión del estrés debe formar parte integrante del aprendizaje y de la evaluación (D1).

Nos basamos principalmente en los criterios establecidos por [...], es decir, dominio de la lengua materna, comprensión de los idiomas pasivos, conocimiento de la terminología, fluidez, precisión, resolución de problemas, presentación, gestión del estrés, técnica en las distintas modalidades y preparación para la práctica profesional (D2).

Selecciono los criterios teniendo en cuenta lo que debe ser una buena interpretación: fidelidad de contenido respecto al original, ausencia de información que no aparezca en el original, capacidad de síntesis (si es preciso), buena reformulación en la lengua de llegada y fluidez. Los criterios están relacionados con el contenido y la expresión (D4).

Criterios proporcionados por [...] (D6).

Por otro lado, D7 y D11 añaden consideraciones pedagógicas en la selección de estos criterios, aunque estos coincidan con los nombrados por los demás docentes (v. 4.1.1.2.8).

La selección es algo intuitiva en función del tipo de discurso, de qué alumno se trate, o bien de la fase de aprendizaje en la que se encuentra el alumno, que determinará a qué criterios otorgar más importancia (D7).

Depende mucho del tiempo de curso que llevan. Evalúo: comprensión, presentación clara (nexos, estructura lógica), frases fáciles de seguir, coherencia del propio discurso, capacidad de síntesis, tono de voz. Al principio, me fijo más en comprensión y presentación clara. Luego, en los puntos añadidos (D11).

Cuando se les pregunta por cómo se deben seleccionar los criterios de evaluación para que ayuden al aprendizaje, las respuestas van sin duda en la línea de las últimas citas de D7 y D11, es decir: deben adaptarse a la fase de aprendizaje del alumno y a sus ne-

cesidades, dándoles a conocer sus puntos fuertes y débiles y priorizando en función de la relevancia. Además, existe un consenso sobre la necesidad de trabajo gradual y la importancia de la comprensión y asimilación de los criterios por parte del alumno para su práctica y mejora autónoma:

Como ya he dicho, deben adaptarse los criterios de calidad de una prestación profesional, trabajar las diferentes destrezas necesarias por separado y progresivamente hacer que converjan siempre con miras a un rendimiento profesional. Si el alumno no es consciente de adonde tiene que llegar no puede coger las riendas de su aprendizaje (D1).

Tienen que ser criterios claros, que el alumno pueda aplicar fácilmente y utilizarlos para la práctica autónoma (D4).

Empatía con el alumno, escuchar su autoevaluación. En términos generales, ir de lo general a los detalles y de lo imprescindible a lo accesorio (por ejemplo, asegurar que se transmite el mensaje y el tono del orador y luego entrar en detalles —vocabulario, registro, presentación etc.) (D7).

De tal modo que se adaptan a la fase de aprendizaje del alumno. Es decir, en una primera etapa, se puede incidir más sobre criterios tales como el dominio de la lengua materna, la comprensión de los idiomas pasivos o gestión del estrés, para progresivamente ir incorporando la presentación o fluidez, entre otros (D2).

Deben seleccionarse siguiendo una progresión gradual (D10).

Creo que cada alumno tiene su fuerte y su punto débil. Es importante reconocer en qué campo tiene dificultades cada uno y darle seguimiento a ese campo específico en el caso de cada uno (D11).

Aunque el punto de partida sean los criterios de calidad de una buena interpretación (v. primera cita de D1), o los recogidos en la bibliografía especializada (D6):

Creo que deben tenerse unos criterios base elaborados a partir de la literatura existente sobre el tema y adaptarlos posteriormente a las necesidades de los alumnos, de forma que se resalten los puntos fuertes de su prestación y sobre todo, que se haga hincapié en aquellos que deben mejorarse (D6).

En cuanto a la explicitación de los criterios en clase, es decir, si estos se dan a conocer a los estudiantes y cómo, la respuesta es unánime y positiva: los alumnos los conocen, bien porque se explicitan antes o después de la práctica de interpretación en clase:

¡Siempre! En general cuando se plantea cómo se evalúa la calidad de una prestación y en particular tras cada una de sus prestaciones. Antes de realizar un ejercicio también planteamos la dificultad específica que entraña y a posteriori analizamos en qué ha influido esa dificultad (D1).

Cuando les pido a los alumnos que evalúen a sus compañeros les pido que valoren contenido y expresión (D4).

Sí, transmitiéndolos con ejemplos normalmente a partir de los discursos en clase. También apporto ejemplos del día a día de la profesión para que sean conscientes de lo que nuestros oyentes puedan esperar o exigir (D7).

Sí. Enunciándolos al principio de la sesión o del ejercicio. Los criterios pueden aplicarse al grupo, o de manera diferenciada a cada estudiante (D10).

Sí. Hablamos abiertamente de cómo han ido los diferentes aspectos en cada discurso (D11).

Sí, aunque no se entrega una hoja con los criterios, sino que se van integrando en el *feedback* a medida que va avanzando el curso, ya que no se puede pretender que el alumno los cumpla todos desde el principio (D2).

O bien por la entrega por parte de la coordinación o mediante una plataforma virtual de una hoja o guía de (auto)evaluación:

En el Campus Virtual tienen las fichas [...] para la autoevaluación (D4).

La coordinación se los proporciona a principios de curso (D6).

En lo que se refiere a la percepción de los alumnos sobre los criterios de evaluación, las respuestas son dispares. Así, aunque algunos docentes afirman que docentes y discentes coinciden en su percepción sobre cuáles son los criterios de evaluación:

Sí [creo que mi percepción sobre cuáles los criterios de evaluación se corresponde con la de mis alumnos].

Sí, porque se les proporcionan a principio de curso (D6).

Esta percepción se matiza ante la discrepancia en lo que a la relevancia de criterios se refiere:

Aunque a veces he observado que criterios que para mí resultan fundamentales, como la expresión en la lengua materna, son considerados por los estudiantes como de menor importancia y de hecho, así me lo han señalado en las encuestas de evaluación (D6).

O en función de los alumnos:

Sí, si bien es cierto que hay alumnos con los que se necesita ser más explícito a la hora de darles el *feedback* en base a los distintos criterios de evaluación (D2).

Y suele darse en aquellos alumnos que no logran asumir las críticas:

También es cierto que puede darse alguna discrepancia que, en algunos casos, se debe a que el alumno no tiene suficiente capacidad de asumir determinadas críticas y acaba achacando su error a una falta de coherencia entre los profesores a la hora de aplicar los criterios de evaluación (D2).

Por otro lado, tanto D4 como D1 coinciden en que al principio de curso los alumnos no se han planteado o no tienen una idea clara de qué es una buena interpretación:

Creo, sinceramente, que los alumnos no se han planteado seriamente qué criterios de evaluación deben aplicar, al menos no lo han hecho cuando empiezan el Máster (D4).

Normalmente los alumnos del máster no tienen una idea clara de qué es una interpretación “buena” y tampoco son conscientes de cuáles son sus capacidades para conseguirla (D1).

Aunque sí lo logran a medida que avanza el curso:

A medida que van evolucionando y escuchando a profesionales en condiciones reales van comprendiendo los criterios que utilizo en clase y creo que los comparten (D1).

A pesar de las dificultades que tienen para entender el carácter progresivo del aprendizaje, lo cual explica, para D10, que muchas veces sean más exigentes que los formadores y por tanto no compartan su visión sobre los criterios y su relevancia.

No siempre. Muchas veces los alumnos son más exigentes que los formadores. Creo que tiene que ver con lo difícil que les resulta abordar la formación como un aprendizaje progresivo, compuesto por varias fases. Así, tienden a ser perfeccionistas ya desde el primer momento, y cualquier dificultad —omisión, error etc. la sienten como algo negativo (D10).

Por último, con respecto a si los docentes comparten los criterios de evaluación y sobre cómo lograr ese consenso, las respuestas son bastante coincidentes. En general, todos los docentes responden afirmativamente a la pregunta «¿Compartís los criterios de evaluación los distintos profesores?»: Sí (D1, D6, D7, D11) o, al menos, en la medida de lo posible (D10).

La aplicación de criterios similares, aunque no se explicita, se da por supuesto, en la mayoría de los casos por el hecho de que prácticamente todos ellos sean profesionales en activo:

La mayoría de nosotros trabajamos como intérpretes y conocemos la importancia de los campos mencionados. A grandes rasgos, compartimos que estos son los campos que hay que trabajar para preparar a los futuros intérpretes (D11).

Posiblemente todos aplicamos unos criterios similares pero no hay una puesta en común de estos criterios (D4).

Todos somos profesionales en activo y esto lo facilita mucho; utilizamos los mismos formularios de evaluación y autoevaluación con los alumnos (D1).

Este consenso se lleva a cabo mediante la participación de varios formadores en clase:

Siempre participan como mínimo dos profesores en cada clase. Tenemos todos el suficiente rodaje trabajando juntos como para saber qué criterios deben aplicarse (D7).

Además, la homogeneización en la forma de evaluar en el máster se ve facilitada enormemente por el hecho de que en el aula haya más de un docente (D6).

Además, como mencioné anteriormente, el hecho de compartir aula con otros docentes hace que, de forma natural, se homogeneicen las formas de evaluar (D6).

Mediante la distribución de información al respecto:

Todos los profesores disponemos de los criterios de evaluación propuestos por [...] (D2).

Mediante la hoja de criterios de la que todos disponemos (D2).

Se distribuyen los criterios de evaluación a principio de curso, aunque es difícil saber si todos los profesores a título individual los usan como guía (D6).

Cada semana, se envía el programa de la siguiente semana a los formadores, con la distribución de las tareas, la descripción del nivel de dificultad y los objetivos (D10).

Igualmente, para los exámenes se fijan criterios que todos los profesores conocemos (D7).

O mediante la celebración de reuniones o asistencia a seminarios esporádicos:

Esporádicamente, nos reunimos y hacemos una puesta en común (D11).

De vez en cuando el Máster organiza sesiones de formación para formadores con intérpretes invitados externos al curso y son buenas ocasiones también para repasarlos (D7).

Además, se realizan seminarios periódicos como, por ejemplo, de [formación de formadores] con un especialista externo, que sirven para poner en común los criterios aplicados en base a casos prácticos (D2).

4.1.2 Punto de vista del alumno

El punto de vista del alumno fue analizado a través de un instrumento principal (grupo focal) y un instrumento complementario (cuestionarios). Este apartado se subdivide, por tanto, en dos: el análisis de la información obtenida mediante los tres grupos focales (con los alumnos E1, E2, E3, E4, E5 y E6 del centro 1; E12, E34, E35, E13, E17, E9, E11, E10 y E14 del centro 2 y E21, E25, E22, E20, E23, E18 y E19 del centro 3) y el análisis de la información escrita por los alumnos en sus respuestas a los cuestionarios (E1, E2, E3, E4, E5 y E6 del centro 1; , E9, E10, E11, E34 y E35 del centro 2 y E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32 y E33 del centro 3).

4.1.2.1 Análisis de los grupos focales

El guion de los grupos focales (v. anexo III), tal y como explicamos en el apartado metodológico, se diseñó para que de ellos surgiesen ideas que ayudasen a responder a las preguntas de investigación que guían este estudio (v. 1.3).

Una vez codificadas las entrevistas con el AtlasTi, observamos la prevalencia de temas relacionados con la evaluación preferida por los alumnos (con ejemplos de clase y características de una buena evaluación) y con la recepción de la evaluación, además del aspecto emocional patente en muchas de ellas. Al igual que en el caso del análisis del punto de vista del profesorado (v. 3.2.7 y 4.1.1), una vez contabilizadas y relacionadas las categorías y temas aparecidos en los grupos focales (v. 3.2.7), decidimos agruparlos en los varios bloques temáticos, que enumeramos a continuación, y que nos servirán de guía para la presentación del análisis:

- ◆ Definición de evaluación
- ◆ Función, utilidad y relevancia de la evaluación
- ◆ Método empleado en el máster y evaluación preferida por los alumnos
- ◆ Características de una buena evaluación
- ◆ Recepción de la evaluación
- ◆ Evaluación para el aprendizaje
- ◆ Participación de los alumnos en la evaluación
- ◆ Criterios de evaluación

4.1.2.1.1 Definición de evaluación

Al ser preguntados por qué es lo primero que se les pasa por la cabeza cuando piensan en la evaluación, los alumnos del centro 2 afirman, que, en primer lugar, piensan en las notas (esto es, la calificación o puntuación como clasificación dentro de un rango) y, en segundo lugar, en los criterios de evaluación:

E35: Las notas.

I: Las notas, vale, ¿como...

E: Una clasificación final de un ejercicio.

I: Vale.

E17: Yo pienso en los criterios... porque...

I: ¿Cómo?

E17: En los criterios, porque son cruciales... es crucial saber cuáles son los criterios de evaluación.

E35: Eso es lo siguiente en lo que pienso, por norma general. En primer lugar, lo normal es que pensemos en la clasificación de los ejercicios, después cuáles son los criterios que se tienen en cuenta para llegar a esa evaluación.

Además, la evaluación resulta ambigua puesto que para ellos no es lo mismo la teoría sobre evaluación y la práctica de interpretación en el aula, y esta última no se corresponde necesariamente con la evaluación ideal que les gustaría recibir:

E35: Pero creo que primero tendríamos que saber cuál es la idea de evaluación a la que...

E13: ¿Hablamos de teoría o de práctica?

E35: ...y cuál es la práctica, claro.

E17: ¿Puedes especificar si quieres que hablemos de nuestras impresiones y de nuestra visión de la evaluación...

I: Sí...

E13: ...o de la evaluación perfecta que nos gustaría tener?

I: Para mejorar, vale. ¿Siempre?

[E9 y E10 se ríen, sonrisas generalizadas].

4.1.2.1.2 Función, utilidad y relevancia de la evaluación

A la pregunta de para qué les sirve la evaluación los alumnos responden que para hacerlos conscientes de los errores y de su evolución, así como para saber lo que se espera de ellos, especialmente a principio de curso:

Para darse cuenta de los errores que haces... o de cómo puedes evolucionar (E22).

Al principio simplemente te sirve para saber qué se espera de ti, porque es que al principio no sabes ni eso... Y luego ya, cuando ya sabes lo que... a lo que tienes que estar prestando atención, aun así muchas veces uno mismo no se da cuenta de los errores, entonces está bien que esta persona te [los] señale... o aciertos también, claro (E25).

E6: Es que si no tienes evaluación... no sabes qué tienes que cambiar, y nunca vas a avanzar.

E3: Exacto, es más, yo puedo trabajar en casa, de hecho yo he hecho muchas interpretaciones en mi casa, pero como nadie me las corrige, yo sigo haciéndolas como me da la gana.

E6: Yo creo que igual tiene fases, igual ya después de varios meses de saber las técnicas, de otros comentarios, sí que la base está en la práctica, ¿sabes? El... la progresión se va a ver con la práctica, con la práctica que tú hagas en tu casa. Pero en un inicio, tú necesitas comentarios, eso seguro.

La evaluación es relevante y útil, por tanto, porque suple la necesidad de referencias con respecto a la interpretación propia, algo difícil de realizar en solitario, por la dificultad de ser capaz de detectar los errores propios o llevar a la práctica una determinada estrategia o técnica que nunca ha sido señalada antes por nadie:

E6: ...yo, por ejemplo, que nunca había interpretado en mi vida, necesitaba unas bases, unos comentarios, sobre qué hay que hacer, qué no, qué es lo que tú haces mal...

E3: Que te vayan enderezando...

E6: Yo por mucho que practicara en casa, es algo que nunca había hecho, no sabía cómo se hacía.

Especialmente si no se ha recibido ninguna formación anterior en el ámbito de la interpretación:

E3: Yo creo que es muy útil.

E4: Claro que es muy útil, si yo no estoy diciendo que no.

E3: Si no es todo... es el 80%, yo creo que es muy útil, porque por mucha práctica que hagas, es que, no sé, es que puedes seguir haciéndolo mal. Yo os digo, la práctica, imagínate que hago... me da por traducir siempre la misma palabra, o me da por no

dejar desfase nunca... y me he pegado, a equivocarme siempre, lo voy a hacer siempre igual, hasta que alguien me diga: oye, no...

E4: Si tú practicas, si te escuchas...

E3: Pero yo no lo sé, es que yo no lo sé lo que se tiene que hacer, no sé la técnica.

E6: No eres capaz de detectar dónde está tu fallo, ¿sabes?

E3: Yo no sé... necesito alguien en el exterior, que me vaya guiando, que yo vaya practicando para que todo eso vaya sirviendo para algo.

Como en el caso de E2, que, cuando cursó una asignatura de interpretación durante la carrera de Traducción e Interpretación, en la que se daba mucha importancia a la autoevaluación, necesitó la evaluación externa para darse cuenta de errores de los que no era consciente:

E2: Mira, yo... os pongo un ejemplo... y a mí también me parece que la evaluación es muy útil. Nosotros el año pasado, en la carrera, en interpretación éramos 15 o 16 y no nos daba tiempo a que nos evaluaran; la profesora se centró muchísimo en la autoevaluación, muchísimo en la autoevaluación, y yo durante todo el curso pensaba que no lo hacía tan mal, hasta que en abril me dijo: es que cometes muchos calcos... Claro es que son palabras que a lo mejor suenan muy bien en castellano pero tú te estás autoevaluando y para ti una palabra que se dice en castellano y que es muy correcta, a lo mejor no tiene el mismo significado en un contexto que el otro, tú no sabes que es un calco hasta que otra persona ha llegado y te ha dicho: ¿no te has dado cuenta de que no es tan natural?, ¿no te has dado cuenta de que esto no suena exactamente bien en este contexto? Si no tienes una persona que te lo diga, por mucha autoevaluación que tú hagas, si a ti te suena bien y, como estás contaminado, te está sonando bien, si no tienes una persona que de fuera que venga y que diga: no es natural, tú sigues autoevaluándote y lo haces... lo sigues haciendo mal.

Tal y como le explica E3 a E4, al hilo de la anterior discusión:

E3: Puedes ser crítica con tu propio trabajo pero hasta un punto porque si has dicho algo, es porque lo... porque crees en ello. Un lapsus, vale, pero si tú dices... no sé, una palabra que estás convencida y te niegas a utiliz... por ejemplo, lo de “digno” y “decente”... digno, y tú estás convencida porque decente dices “no lo voy a decir, porque no me da la gana”. Hasta que no venga alguien y te abra los ojos... y te diga: mira, hay ocasiones en las que se utiliza esta palabra, tú vas a seguir ahí cabezón, tú... cabezón, ¿sabes?

E4, sin embargo, tal y como dejaba entrever en el debate de las citas anteriores, hace hincapié en que, si bien no niega la relevancia y utilidad general de la evaluación, da más peso al

papel del alumno y a la práctica autónoma y no le parece tan crucial, salvo en determinadas ocasiones (al principio de curso y para errores sintomáticos del alumno), aunque más adelante, tal y como recogeremos en este apartado, reclama más profesores por aula y afirma que cuando no le dan ninguna evaluación lo ve como una pérdida de tiempo:

E4: Yo creo que en una fase inicial lo... es import... es tan importante la evaluación, es decir, no creo que la evaluación lo sea todo, creo que la práctica juega un papel muy importante, pero tiene que ser una práctica supervisada, pero hacia... si solo trabajásemos lo que nos corrigen, el examen no lo aprobaríamos ni de coña, tenemos que trabajar por nuestra cuenta. Y a lo mejor...

E6: Yo tampoco.

E4: Quiero decir que hay que practicar individualmente, porque si solo toda tu experiencia es la que te corrigen los profesores, estás condenado.

E3: No, pero... vamos a ver, imagínate que todo lo que hicieras en casa, tuvieras una evaluación por parte de los profesores... serías incluso más bueno, ¿no?

E4: Claro [a la vez].

Para E4 la práctica es, por tanto, crucial:

E4: Yo creo que la base es la práctica y luego la evaluación te permite limar por una parte, o... yo qué sé... cambiar de estrategia, pero creo que la base es la práctica. La evaluación para mí es una orientación, que te digan: mira, por aquí vas bien, por aquí no, ojo con eso, ojo con lo otro, pero quien avanza eres tú.

Mientras que la evaluación tiene relevancia, pero no tanta como para el resto de sus compañeros:

E4: No estoy diciendo que la evaluación no sea útil, lo que estoy diciendo es que es tan o más útil el trabajo individual.

I: Podríamos decir que hay una cierta discrepancia... ¿no?

E3: Sí.

I: ...sobre si este papel es suficiente o es excesivo, ¿no?

E4: No, yo... estamos de acuerdo en que es importante...

I: En que es importante, sí.

E4: Ellos dicen más que es crucial y yo digo que es importante.

Salvo cuando se trata de resaltar problemas específicos de cada alumno del que este no es consciente:

Todo eso que a lo mejor tú no te das cuenta porque es... pues no sé, tu manera de hablar, tu manera de interpretar, todo eso que no es específico del discurso, y que se va a dar en todos los discursos que interpretes, eso creo que es lo más importante y es en ese punto en el que sí que estoy de acuerdo en que la evaluación es crucial.

Además, para contrarrestar el argumento de E6 —de que E4 no le da tanta importancia a la evaluación porque es la segunda vez que cursa el máster—, E4 explica que él no había recibido corrección en el módulo de simultánea, en el que no estaba matriculado y ello da pie a un debate —en el que además se pone de manifiesto la diferente percepción sobre lo vivido en el aula con respecto a la evaluación durante el curso anterior por parte de los dos alumnos que repiten el máster:

E4: Pero yo te voy a poner un ejemplo, ya os lo he comentado. Yo el año pasado estaba matriculado del primer módulo —bueno, del módulo de consecutiva— y del de simultánea no. Y los profesores a mí, en simultánea no me corrigieron. Por tanto, yo he llegado a este semestre de simultánea

E6: Pero has oído las correcciones a otros, que también te...

E4: Pero no nos ponían a nosotros la grabación del otro. Yo veía... [hablan a la vez].

E5: Oye, es que no es así, no es verdad, escuchábamos a los compañeros...

E4: ¿Cuándo?

E5: Bueno, escuchábamos... El curso pasado, en simultánea.

E4: ¿A quién escuchábamos?

E5: Siempre ponían una grabación.

E4: Pues ya me dirás cómo.

E5: Era otro método, era otro método. Pero podíamos escuchar las grabaciones, y de hecho siempre escuchábamos las grabaciones de alguien, eso ha pasado. Y yo estaba allí. Tú también estabas.

E4: Pues debíamos estar en clases distintas.

E5: No, no.

E4: Bueno... lo que sea, que a mí nadie me corrigió y este semestre estoy aquí, y estoy al pie del cañón también.

E6: Pues no sé.

Concluimos, por tanto que, salvo E4, los demás alumnos de los tres centros no cuestionan su valor y asienten de forma generalizada ante la aseveración de su utilidad:

I: ¿De qué os sirve [la evaluación que os hacen en clase]?

E12: Para mejorar.

E9: Para mejorar.

E12: Para mejorar.

E35: Sí, yo creo que el objetivo principal, como ya se dijo, debe ser que mejoremos nuestra prestación y que vayamos evolucionando. Creo que ese es el objetivo principal, precisamente: conseguir mejorar, ser conscientes de cuáles son nuestros puntos débiles, vamos... y qué podemos hacer mejor, y darnos cuenta de qué hacemos bien para seguir haciéndolo. Yo creo que esa es la idea central que subyace al *feedback* que se nos da en el día a día de las clases.

Esto se debe, por un lado, al papel relevante que desempeña en el curso:

Sí, porque el máster es eso... me parece a mí que es... te están evaluando continuamente y te dan *feedback* todo el tiempo. Y porque no hacemos muchas veces cosas aparte de hacer el discurso y recibir *feedback*, discurso... *feedback* (E18).

E3: Pues...

E3: Lo es todo.

E5: Es todo.

E3: Vamos al máster a decir... como... a que nos digan cómo se hace y qué no se hace. Es eso [...].

E6: Totalmente de acuerdo.

E4: Es más, es que yo creo que nos gusta que nos comenten...

E3: Sí.

E1: Sí.

E6: Pero es que si te salta, dices: mierda, no me dice nada.

E4: Sí [risas generalizadas].

E1: El día que no te escuchan te sientes que... hoy no me han evaluado, y es como un día perdido porque en realidad nos basamos mucho en esa evaluación.

E4: Es lo que hacía yo el año pasado [en voz baja].

I: Claro. O sea, que con mucho interés, digamos, ¿no?

E1: Sí, sí, en general...

Tiene una presencia muy importante, pasamos mucho tiempo... recibiendo evaluación... (E9).

Si bien este papel preponderante tiene también sus contrapartidas («lo cual tiene su parte positiva y su parte negativa», E24).

Por ejemplo, la omnipresencia de la evaluación puede llegar a condicionar la prestación de los alumnos y distraerlos hasta el extremo de que sientan sus interpretaciones en clase como meros ejercicios para ser evaluados y no se centren en comunicar:

Porque por una parte yo... bueno, ahora justo hace... poco, he estado así un poco... decaído porque llega un momento en el que te das cuenta de que estás interpretando y ya no estás... llega un momento en el que, para mí, estaba dejando de comunicar porque es que estaba en una evaluación continua, entonces dejaba de tener esta sensación de... bueno, le estoy pasando el mensaje a él, y estaba pensando: no, estoy haciendo una reproducción de este discurso para que luego me evalúen sobre est... ¿no? Se convierte un poco en la repetición de una evaluación continua en la cual realmente no estás haciendo una prestación, estás haciendo un ejercicio, una y otra vez, entonces... eso, para mí, personalmente, a mí llega un momento en el que se convierte casi en un... en no, no... (E24).

O cuando se hace una evaluación dupla, también hay un estrés dos veces mayor, a veces, porque te hace sentir esta carga de responsabilidad, que el profesor tiene que... (E17).

O bien puede implicar la dedicación de un tiempo excesivo de la clase, al tener que escuchar también las evaluaciones que se les dan a los compañeros, algo inevitable para que se pueda dar a todos de forma personalizada:

E9: Hay veces que... es demasiado [tiempo evaluando].

E2: Pero yo creo que para mí lo más importante es que casi siempre es todo individualizado, ¿sabes?, que va dirigido a la persona que ha hecho la intervención y por lo tanto siempre te lo puedes aplicar a ti, porque en ese caso concreto todo va dirigido a ti: a tus necesidades, a tus errores... Entonces para mí es muy importante que se centren en todos, que pasen por todos, pero en concreto en todos.

Claro, lo de que sea personalizada significa justo eso, no sé, por ejemplo, que salga el profesor con cada alumno, durante 5 minutos, o lo que sea, en vez de dedicarle media hora, y muchas veces... empiezan a divagar y ya no hablan de nadie, pues eso: ¿quién interpretó?, E10, E11 y E14. Vale, pues E10 5 min, E14, 5 min esto, E11, lo otro. Y los demás no tienen que estar oyendo lo que se le dice a E14, a E11 y a E10. Vale que a veces puede ser interesante pero si ha habido un gran problema, un gran problema en la interpretación de E14, hay que decirlo, pero los problemas menores, o los problemas típicos de E14, no necesito oírlos (E10).

Ello no obstante, la evaluación es un pilar del aprendizaje al que no pueden renunciar porque sin él, afirman, no se produce evolución:

Es decir... hay la contrapartida esa, pero aparte es algo que, evidentemente, sin evaluación no... no hay mejora (E24).

Y también dicen aprender, aunque no en todas las ocasiones, como veíamos en la anterior cita de E10, de las evaluaciones que les realizan a los demás, ayudándolos a detectar dificultades que quizás les habían pasado desapercibidas o estrategias que les pueden ser de utilidad:

E1: Luego también es muy útil... las evaluaciones que les hacen a los demás de las que tú puedes también extraer información, o sea, aprender de lo que le critican o le alaban al otro para también aplicar estrategias o dejar de aplicar estrategias que tú haces en tu interpretación, también.

[E5 asiente con la cabeza].

Bueno, de todas formas, aunque la evaluación sea individualizada, a mí el hecho de escuchar a otra persona, ya de por sí me ayuda, porque aunque la estén criticando entre comillas a ella, siempre te paras a pensar: ¿habré dicho yo también lo mismo? Muchas veces echas mano de los cascos y decía: a ver si yo también... Porque son cosas que a lo mejor no te ha surgido la duda cuando lo estabas interpretando y que cuando estás viendo que se lo critican a otra persona, dices: ya no sé yo si lo habré dicho, si no lo habré dicho... Entonces la... aunque sea una evaluación individual, el hecho de que se evalúe a una sola persona, ya por lo menos a mí me ayuda, aunque no sea a mí a quien están evaluando en ese momento... (E6).

En este sentido, los alumnos de uno de los centros agradecen no ser un grupo muy numeroso, que incluso parece menor por la presencia de alumnos que repiten el máster:

E1: Hombre, en ese sentido ayuda que seamos 6 en el grupo.

E6: Hombre, claro.

E5: Muchísimo.

[Asienten de forma generalizada].

E1: Tanto para que haya evaluación individual como para que nosotros podamos tenerlos un poco más [incomprensible].

I: No sé si quieres... [se dirige a E5, que no habló]... ¿ qué piensas, estás de acuerdo?

E5: Sí, estoy de acuerdo con lo último que ha dicho, porque el curso pasado uno de los problemas era sobre... superpoblación.

[Risas generalizadas].

I: ¿Cuántos erais?

E5: Éramos 14 matriculados, en algunas clases había personas que no venían pero normalmente éramos 12. 12 en inglés y en francés 8, 8 o así; luego estaban los de alemán, este curso no hay alemán. Entonces en la clase de inglés veníamos todos y siempre éramos mínimo de 10, sino 12 o incluso los 14 a veces.

E3: También yo creo que tenemos mucha suerte por ser 5 este año...

E5: Y era muy difícil de evaluar.

E3: ...o 6, porque a E5 ya no lo cuento. A E5 y a E4...

Aunque a alguno de ellos le gustaría también tener dos docentes, en vez de uno, por clase:

E4: Estaría bien que hubiese dos profesores para que pudiesen escucharnos a todos en todos los discursos.

E6: Sí [como diciendo: tú sueñas].

E1: ¿Y qué más?

[Risas].

E3: O que nos asignaran un profesor a cada uno y que nos siguiera a todos los sitios [ironía].

Mencionan, de hecho, que un año en que hubo todavía menos alumnos aprobaron todos:

E4: ...imagínate.

I: ¿Cómo?

E4: Un año eran solo dos matriculados.

E3: ¿En serio?

E4: El [...] año del máster, creo.

E3: ¡Qué fuerte!, ¿no?

E4: El único año que aprobó el 100% de los alumnos...

Y es que, además, afirman que el hecho de saberse evaluado puede servir de estímulo en la tarea, especialmente en simultánea:

Y si sabes que alguien te está evaluando eso quiere decir que vas a hacer más esfuerzo... Porque... por ejemplo, durante la simultánea, si... no hay nadie que te escucha puedes estar ahí y... no, no... no haces un esfuerzo extra (E18).

De tal forma que quien los escucha también pueda servir de público para recordar su cometido (facilitar la comunicación):

Eso era lo que dice él [E24: no tomarse en serio la interpretación], que al final, a veces se te olvida que tienes que contar, o sea, que tienes que transmitir el mensaje, y estás pendiente de “ay, he dicho esta palabra...”, “ay, esta frase la he dicho de otro modo”, “ay, he apuntado el final de tal...”, y a lo mejor... o sea, que no sé, se te olvida... el objetivo final de todo, ¿no? (E25).

E3: En casa siempre es muy más relajado, ¿vale?, estás... porque como sabes que no te están escuchando: lo digo, luego lo repito y lo digo de otra manera.

Aunque parece que no es siempre el caso —tal y como comentaba E24 en una cita anterior. Con eso y con todo, el hecho de que se olviden de interpretar no tiene por qué deberse a que estén pendientes de la evaluación, sino a las condiciones en las que se realiza la clase y a la ausencia de público como tal:

E22: Pero eso es también no por la evaluación, sino por los cursos así, ¿no?, porque no hay público ni nada...

E25: Sí, sí, es verdad, es verdad.

E21: Porque al final ya sabes lo que tienes que estar pensando para corregirte tú mismo... que nos lo han dicho tantas veces que...

Por otro lado, vemos en esta última intervención del anterior diálogo cómo la evaluación puede suponer también una distracción no solo por el hecho de saberse evaluado sino por tener que integrar durante la interpretación los consejos dados en las evaluaciones anteriores o por ser consciente de los errores que se cometen durante la interpretación, tal y como explicaba E25 en la cita anterior.

Las ventajas de la evaluación tienen que ver también con el aspecto emocional —mencionado en la primera cita de E24—, ya que el refuerzo positivo puede desempeñar un papel importante, dada la dificultad de la tarea, a modo de estímulo, tal y como mencionaba E18:

E23: Sí, bueno, también la parte positiva, porque... no sé, yo soy una persona que siempre piensa que ha *sido* fatal, así que si a veces si dicen “sí, ha estado bien”, sí que sirve. Que si no... ¡jo!, muy difícil...

E24: Sí, sí, claro.

E23: Es que es difícil.

Con respecto a la dificultad —no de la interpretación, sino de la evaluación en sí—, E9, que tiene mucha experiencia como docente, no duda de ella:

Yo he sido profesora durante muchos años, por lo tanto sé lo que es ser evaluada y sé lo que es evaluar. Y si hay algo que es muy difícil de hacer es evaluar, no hay nada más difícil para un profesor que evaluar (E9).

Y E17 supone que depende del talento natural del alumno en cuestión:

Creo que es mucho más difícil, también me doy cuenta de esto, que es mucho más difícil evaluar y enseñar a un alumno que tiene más dificultades que a un alumno brillante, porque el alumno brillante sabe salir del paso él solo, no necesita que se le dé todo el tiempo... Para los alumnos con más dificultades esta evaluación puede ser más compleja y complicada también para los formadores (E17).

Por otro lado, para E19, en la modalidad de simultánea la evaluación parece resultar más difícil o menos relevante:

Sí, es que en simultánea me da la sensación de que es todo “échale horas de vuelo”. Ponte a hacer... Me da la sensación de que al final el *feedback* es todo “tienes que trabajar más, tienes que trabajar más”, es como... infinito (E19).

En oposición a la evaluación de la modalidad de consecutiva, que los alumnos consideran que es más fácil de mejorar o que les resulta más fácil de enseñar a los profesores, en parte por la dificultad para atender al discurso original y la interpretación al mismo tiempo de la modalidad de simultánea—:

E19: Es que la consecutiva es como más fácil de mejorar. Porque es como... técnica pura.

E22: O de enseñar.

E19: Es más fácil de enseñar, o de mejorar... La simultánea es como... es como que... tienes como un segundo para mejorar las cosas...

E23: Sí, además en simultánea nos escuchan un trozo del discurso, no es lo mismo que...

E22: Y además se tienen que concentrar en el texto al mismo tiempo.

E23: Claro, eso también influye, porque a veces (hablan a la vez).

I: Es más complicado.

E23: Es normal.

Por último, los alumnos no cuestionan la relevancia o incidencia de la evaluación, si bien, ante la insistencia de la investigadora sobre su opinión, se atreven a hablar de una presencia algo excesiva de la evaluación de los docentes en detrimento de la evaluación

propia: «podían dar un poco más de peso a lo mejor a que uno diga dónde cree que ha tenido problemas y por qué... o algo así» (E25; E23: «sí, es verdad, es verdad»), algo de lo que en parte se sienten responsables: «también muchas veces somos nosotros los que no participamos porque ya hemos entrado en la dinámica de esperar a ver qué nos dicen...».

4.1.2.1.3 Método empleado en el máster y evaluación preferida por los alumnos

Al ser preguntados por experiencias significativas en relación con la evaluación, los alumnos rememoran ejemplos de profesores. Algunas hacen referencia a estilos de evaluación característicos de determinados formadores habituales del curso y otras a evaluaciones innovadoras o especialmente reveladoras realizadas por profesores visitantes, al margen de alguna anécdota («así como anécdota, cuando alguna vez ponen alguna grabación que no es tu día clave, precisamente, y sueltas alguna ton... barbaridad... y tus compañeros... pues ¿sabes?... sueltan la carcajada [...] ‘histórica’ en vez de ‘histórica’, ¿no?», E3).

Dentro de las primeras, destacan determinados profesores que dan una primera valoración de su impresión como público, seguida de un análisis más en profundidad de los errores y estrategias:

A mí me gustó en particular... bueno, un profesor que tenemos que... normalmente cuando te escucha no... él no toma las notas, él escucha el discurso, y luego escucha la prestación y... más que decirte... “te ha faltado esto, te ha faltado esto, esto no lo has dicho bien”... te dice: me has convencido y si no hubiera entendido lo que han dicho antes yo estaría contento con la prestación que has dado. Y luego te dice: “vale que te ha faltado esto, pero lo has resuelto así...” Entonces es como bastante constructivo porque hace de público (E21).

Y el hecho de pararse a pedir la opinión del alumno sobre el porqué de sus decisiones. Este fue el caso de E18, quien recuerda una experiencia así como la que más aprendió sobre la toma de notas:

[...] me vino muy bien tener a una profesora que al principio de hacer consecutiva me cogió las notas y me hizo explicarle por qué había escrito qué y de qué manera. Y entonces me daba cuenta de que no tenía una lógica ni era consistente con respecto a las... a la metodología. Y me hizo darme cuenta de cómo apunto las cosas y cómo lo podría hacer mejor. Y claro, al hacer eso dos o tres veces... al final entendí yo sola qué es lo que me funcionaba y qué es lo que no. Creo es lo que más me ha ayudado por lo menos con las notas (E18).

O la evaluación que se centra en los dos o tres aspectos más problemáticos de la interpretación de un alumno y da directrices personalizadas para superarlos en la interpretación de los siguientes discursos:

Porque por ejemplo, también cuando [...] estuvo aquí, también hubo una formadora de Polonia que nos dio la oportunidad de recibir un *feedback* en polaco también, lo que supuso algo un poco diferente. Ellos hicieron lo mismo. Quiero decir, que detectaron dos o tres, dos o tres cosas peores de las prestaciones y solo solo nos concentrábamos en estos aspectos, y fuimos capaces de eliminar, por ejemplo, durante 4 o 5 días por completo el problema con el cual llevábamos lidiando durante, por ejemplo, los dos meses anteriores, porque creo que es la consecuencia y la concentración en pocas cosas, también sería bueno (E17).

Y es que parece que el *feedback* depende en gran medida de los profesores (v. 4.1.2.1.6):

E35: Pero también depende mucho de los profesores.

E9: Depende, sí.

E34: No siempre todos reciben el mismo *feedback*...

E9: No siempre es así...

Por otro lado, rememoran también experiencias de evaluación diferentes, realizadas por formadores-intérpretes invitados que estaban innovando con la evaluación. Una de ellas consistía en dar el *feedback* sobre la marcha:

Yo recuerdo una que no sé si la gente estará de acuerdo porque... o sea... que hay... hubo un poco de polémica pero vino un... un profesor invitado, bueno, de hecho el intérprete de [...], yo había hecho primero consecutiva y justamente lo recuerdo [...]. Y él tenía una metodología un poco digamos extravagante, diferente al... a la... a lo habitual pero él, y claro, hicimos tres ejercicios diferentes que él estaba probando también para ver si funcionaban o no. Y a mí personalmente me hizo uno que era darme el *feedback* sobre la marcha. Es decir, a mitad de la interpretación... esto era consecutiva (E24).

De esta manera, esta alumna era mucho más consciente del error, puesto que la avisaban justo en el momento de cometerlo:

[...] ¿no? Me decía: “no, no, esto...”. Y entonces te das automáticamente cuenta de lo que acabas de hacer. Porque muchas veces acabas una interpretación y te das cuenta de que... ah, vale, has hecho esto pero ni siquiera eres consciente de que lo has hecho (E24).

Esta forma de evaluación, que si bien parece que no era apreciada por todos, a esta alumna le gustó especialmente:

Entonces eh... yo... durante una interpretación que luego interrumpían pues a lo mejor setecientas veces, para decirme: “no, es esto...”. Pero claro, en ese momento, que lo acababa de hacer... digo: “ostras, es verdad”. Y entonces para mí esa ha sido una de las correcciones más... potentes porque era todo el rato... “ostras”... y te das cuenta en... en el momento pero hay gente que no le gustó el que les interrumpieran y le cortaban el hilo completamente... A mí personalmente me... me gustó (E24).

Especialmente si se compara con el método habitual de dar *feedback* una vez terminada la interpretación, que no le ayuda a tener esa conciencia sobre su interpretación:

Más inc... igual que... todo el *feedback* de repente, al final de la interpretación. Que, por una parte lo que no puedes es evitarlo y por otra parte no... igual no recuerdas en el momento... ¿sabes?, has dicho un “eh”, o bueno, setenta, vale, pero si no te das cuenta de esos setenta “ehs”... no... entonces bueno... es eso. Para mí esa fue positiva, esa... esa experiencia (E22).

La inmediatez, de hecho, parece ser un elemento valorado en líneas generales, y que les hace preferir la evaluación en clase frente a la entrega por escrito de la valoración de la interpretación, días después de haberla realizado:

Yo en mi caso, te digo, [valoro] las [evaluaciones] que son justo después de la interpretación, más que cualquier otra (E4).

A mí me parece que están muy bien las evaluaciones que nos hacen justo después de nuestra prestación más que... pues por ejemplo, a veces nos devuelven la transcripción del discurso y dicen: pues esto te lo has dejado, esto no sé qué. Como que a toro pasado no... al menos a mí no me es tan útil (E4).

Me sirve más pues en caliente, cuando tengo presente pues lo que me pasaba por la cabeza cuando he dicho esto... soy consciente... Todavía soy consciente de si he dicho eso conscientemente, o si no sabía por dónde salir y he optado por una solución aproximada... esas son las que me parecen más útiles (E4).

En la misma línea de evaluación más dinámica («más dinámico el proceso de evaluación», E24; «también», E22) y variada («no sé, me gustan esos ejercicios, es más variado que lo que hacemos normalmente», E22), para ayudar a aplicar las directrices del *feedback*, este profesor hacía repetir la última frase de un discurso en consecutiva o bien levantaba la mano para obligar a dejar el suficiente *décalage* en simultánea:

También a mí me hizo repetir la última frase de mi discurso en consecutiva, como es lo que hay que convencer al público y es lo más importante (E22).

Y él también hizo un buen ejercicio en simultánea como cuando estamos en el principio, con... levantó la mano y teníamos que esperar... así nos forzaba, nos ayudaba a esperar y no repetir... en seguida todo (E22).

En general opinan que el método de evaluación del máster ayuda al aprendizaje (v. punto 5), algo que constatan en su evolución y que saben por la comparación con otros másters, puesto que el modo en que se proporciona la evaluación utilizado es considerado amable pero directo:

I: ¿Y creéis que, tal y como se realiza la evaluación en el máster, ayuda, en general, en líneas generales, al aprendizaje?

[Expresiones de sorpresa. Risas. Asienten].

E23: Sí.

I: Sí, vale.

E21: Lo esperamos, por lo menos [Risas].

I: Lo tenéis que haber experimentado, ¿no?, lo tenéis que saber.

E25: La evolución ha sido... [Hablan a la vez].

E19: Pero sí que, no es tan difícil de comparar. Porque luego hay gente que ha habido de otros másters, de otras partes, nos han contado en qué dirección va su *feedback* más o menos y dices: qué suerte estar aquí con gente que entiende de diplomacia.

E24: Sí, claro. Pero, me refiero, cada persona es un mundo también...

E19: Porque también nos han dicho de otros másteres pues son de cierta manera o de otra... Y agradeces, por ejemplo, yo por lo menos agradezco que me digan que lo he hecho fatal, pero me lo están diciendo bien.

E24: Sí, claro.

Algo que agradecen:

E19: Eso yo lo agradezco mucho, aquí. Comparado con lo que hemos oído de otros sitios...

Cuando son duros, los alumnos afirman entender el motivo:

E6: No, pero creo que no, la evaluación la hacen con bastante tacto, no ofenden, no... cuidan bastante las formas.

E1: Sí, por más duros que sean con sus comentarios... en realidad sabemos que es por nuestro bien.

E3: Sí, exacto.

E1: Y porque nos quieren espabilar.

E3: Habrá veces que son más duros pero yo creo que en ningún caso es por ofender, en ningún caso.

E1: No, porque llega un momento en el que nos tenemos que poner las pilas y...

Por otro lado, suelen alternar la dureza y contundencia de un día para otro:

E2: Y se contrarrestan bastante, ¿eh? Días que vienen muy duros con sus críticas, al día siguiente vienen como muy amables [Hablan a la vez, y se ríen, imitándolos].

E2: “Hoy no te ha salido tan mal, hoy estoy viendo una leve mejoría”, aunque la leve mejoría sea tan leve, tan leve... que tú no te has dado ni cuenta. Claro, al día siguiente están otra vez: “¡porque así...!” [con tono duro]. Es un poco, contrarrestan... un poco lo estricto...

Por lo que, en general, les parece útil:

[...] la evaluación tal y como se realiza en el máster que sí que os ayuda, ¿no?, eso lo habéis dicho...

E1: Sí [Asienten de forma generalizada].

Pero creo que es muy bueno porque te dicen lo que te falla, y te lo dicen claramente, ¿sabes?, sin “es que creo que...”, no, te lo dicen: te falla esto y tienes que arreglarlo ya (E3).

Aunque con matices. Por un lado, alumnas de otra combinación lingüística, cuya lengua A no es la del país en el que se ubica el máster, afirman que, si bien nunca han tenido una experiencia negativa en relación con la evaluación, echan de menos algo más de crítica (v. 4.1.2.1.4) o la prefieren a no recibir *feedback*:

E22: Sí, es que nunca, nunca he tenido un *feedback* que solo fuera no, mal, ¿no? Quizás “no me ha gustado mucho”, es lo peor que...

E23: hombre, está claro...

E23: Y claro, también si lo has hecho mal lo sabes, así que... y no te machacan aún más, ¿no?, bueno, a nosotras.

E22: Pero yo, en eso solamente quiero decir, que a mí que gustaría a veces incluso que la hagan más... más críticos. Que muchas veces es bien, pero yo sé que no, no, no.

A veces sabes que no lo has hecho bien y luego te dicen “bueno, estaba bien”, pero no,

tú sabes que no, no. [...] “Estaba bien”, pero luego sí te dicen algunas cosas, pero... a veces, no sé, hace falta estar un poco más estricto con [...] [nosotras] también (E20).

Yo por ejemplo en la clase de alemán no hay ninguna crítica. Normalmente llevo muy bien las palabras de crítica e incluso las prefiero, prefiero oír lo más negativo, lo prefiero a que no me digan nada, por ejemplo (E17).

Por otro, otros echan de menos más refuerzo positivo de lo que sí han hecho bien (v. 4.1.2.1.4):

E4: Pero yo... eso que dices [la necesidad de contundencia], yo creo que no hacen suficiente hincapié en los aspectos positivos.

E3: Pero es que si hacen mucho hincapié te subes allá arriba.

E2: Claro.

E4: No...

E3: Sí.

E4: ...pero te pueden decir: oye, muy bien, yo qué sé... la entonación y ya está, no hace falta que te digan: oye, eres un crack en la entonación, nunca fallas, no sé qué... Igual que te dicen “oye aquí las cifras, en este discurso, no has dado ni una”. Pues que te digan: en este discurso pues... no sé, toma como modelo, escúchate y toma como modelo la entonación que has utilizado en este discurso porque es buena... O... o igual que te dicen cuáles son tus puntos flacos... pues me gustaría también que dijeran: oye, tus puntos fuertes son estos para saber pues...

Algo que consideran útil a modo de refuerzo y de conocimiento de los puntos fuertes:

E6: Para mantenerlos, ¿no?, porque te ayudaría...

E4: Para mantenerlos y saberlo. Ostras, en un momento en el que vaya muy apretado, pues qué tengo que sacar a relucir más, qué es lo que, con poco esfuerzo, puedo mejorar muchísimo porque ya tengo tendencia a hacerlo bien. Es una herramienta también como de escape, en un momento dado, para salvar las formas al menos.

E5: Yo creo que tiene razón el compañero. A veces yo he hecho alguna prestación de la que me he sentido muy orgulloso y digo... bueno, a ver si me dicen algo... Y no dicen nada [Risas generalizadas].

Para contrarrestar los débiles:

E21: ¿Sabes? Pero es que... cogen un aspecto en particular de cada persona y van ahí a machacar a veces, entonces...

I: Y lo demás criterios no aparecen.

E21: Sí.

E24: En esa línea yo creo que igual a veces incluso sería mejor fomentar los aspectos positivos para contrarrestar un aspecto que igual has mejorado pero que es tu debilidad...

E24: ...es muy difícil que llegues al 100%. Muchas veces, mejorando un aspecto al 150% porque es tu... es tu fortaleza puedes, digamos, disminuir ese, no sé, ese problema...

Para algunos alumnos influye también el lugar o la atención que se les preste al recibir la evaluación. Así, en el centro 2, en el que salen fuera del aula o van a una cabina para dar el *feedback* a un grupo de alumnos mientras que otros reciben los comentarios en el aula, los alumnos que suelen quedarse en el aula (y cuya lengua A es la misma que la del país en el que está situado el máster) consideran este hecho como un trato de favor —es más agradable recibir *feedback* cómodamente sentado en clase—:

E35: Sí, eso varía mucho con los oradores, pero a veces, como tenemos distintas combinaciones lingüísticas, y como somos de nacionalidades distintas, y tenemos lenguas A diferentes, a veces también nos tratan de forma distinta. No sé, eso a mí... Muchas veces con E34 y con E17 pierden... o sea, les hacen los comentarios aparte y los otros, que son de aquí, reciben los comentarios aquí en el aula. Me parece... que... bueno, que es un tratamiento preferente por unos alumnos y no para otros, claro. Y con eso no digo que seamos nosotros la gran mayoría en la clase, a veces es solo por costumbre que ya, piden...

E9: Yo creo que es una cuestión de ciencia...

E35: Sí, pero a veces no sé... a veces también podíamos hacer un poco... y me da la impresión de que, al final, parece que estos alumnos reciben un trato de favor porque se quedan siempre en el aula... y en la cabina, no se está tan cómodo. Yo cuando estuve en la cabina, me pareció...

E9: Hombre, están tres o cuatro personas allí dentro...

E35: ...que hay un ambiente más cerrado, ¿no?, más claustrofóbico [...].

Mientras que otra alumna lo ve como una desventaja, pues presupone que ese *feedback*, proporcionado en la cabina a grupo pequeño, será más personalizado:

E11: ¿Cómo?

E35: Cuando recibes...

E11: Yo justo...

E35: Tú preferirías recibir...

E11: Yo preferiría tener un *feedback* más concreto en la cabina, que quedarme aquí, que normalmente el *feedback* es más general... y más...

E35: Pero esa es otra cuestión.

E9: Pero a vosotros siempre os dan *feedback*.

Aunque a veces se trata de un hábito y los espacios en los que se realiza la evaluación no se reparten en función del número de alumnos que la reciben, sino por costumbre:

Sí, pero a veces no es tanto una cuestión de estar aquí... porque una vez me pasó que estaba con un formador de portugués y salió el otro. Vale, voy yo, no pasa nada. Estamos 1x1 y allí también estaban 1x1... aunque... (E35).

En cualquier caso, como vemos en el final del debate previo, las alumnas que no comparten la lengua materna del lugar no lo ven como una ventaja, puesto que significa que ellas son las que no tienen garantizado el *feedback* de personas que dominen la lengua de llegada y la de partida, elemento problemático del que se quejan varios alumnos, provocado por la diversidad de combinaciones lingüísticas:

E9: Creo que es más grave que no haya evaluadores en las lenguas nativas extranjeras...

E35: Sí, bueno, eso también.

E9: Eso sí que me parece... en fin... es más peliagudo y más grave.

E35: O también el hecho de que no haya formadores que puedan evaluar la prestación..

E34: Por ejemplo... [hablan a la vez].

E13: En esta semana por ejemplo no hubo nadie con PL y también pasó con una evaluación que no era correcta, en las clases en las que tuvimos discursos en FR, y yo interpreté para el PL pero el orador de polaco no entiende nada de FR, y para mí así no se debe hacer una evaluación.

E35: Y también pasó alguna vez que te evalúan mediante alguien que está haciendo *relay*, con respecto a otra persona, y claro, quien te oye, escucha el original y luego el *relay*, y claro, no se da cuenta de cuál es la pérdida de información que hay con la otra persona... El problema no tiene por qué estar en el *relay*, que está haciendo un gran trabajo, sino también en la otra persona. Por eso que a veces es una evaluación que no es objetiva, o...

Por último, los alumnos aprecian que se les dé una valoración general sincera sobre cuál es su situación con respecto a lo que se espera de ellos para poder concluir el curso con éxito, algo que algunos profesores parecen eludir, según los alumnos, para no desanimarlos:

Entonces en realidad nunca sabes en qué punto estás del aprobado, del suspenso... Sabes una opinión global de que estamos bastante verdes, pero no sabes nada en concreto por parte de ningún profesor que te puede ver mejor que otro... (E6).

E6: Pero... eso, aunque digas tú que puedes enviar los discursos: totalmente cierto, y te envían su corrección, tampoco te dicen... o sea, te corrigen ese discurso, no te dicen cómo estás tú en realidad, con el máster, con el nivel del máster... ¿sabes?, en vistas al examen, al aprobado del examen...

E4: Ellos no te van a decir, que...

E1: No, claro.

E4: ...aunque hagas tutoría, no te van a decir: tú vas a aprobar, o tú vas a suspender...

E2: Y tampoco se van a tirar a la piscina todavía a estas alturas, a lo mejor a mitad de mayo sí te dicen...

E6: Pero igual en mayo ya es tarde.

E2: Ahora mismo ninguno quiere hacerte una evaluación completa, entonces estamos un poco como que no sabemos... Porque es eso: lo mismo te dicen "sí, sí, lo has hecho muy bien"; perdóname, o me has escuchado en una parte que me ha salido súper bien pero... objetivamente...

I: Sí, no se corresponde con la...

E2: ...esto no tenía ni pies ni cabeza. ¿No? O todo lo contrario: o resulta que después tú piensas que estabas muy, muy mal, y ellos te dicen: no, pero si estabas bien, y cuando te vuelves a escuchar dices: bueno, es verdad, no estaba tan mal...

E4: A mí me pasa.

Pero que en líneas generales, como decíamos antes, prefieren evaluaciones firmes y sinceras, que no los engañen:

E3: ¿Por qué no?

E4: Porque no, porque si te dicen: tú vas a suspender... ya te deprimas, y dices: pues para qué... ya tiro la toalla.

E3: Pues ¿para qué?, no... Bueno, yo quería añadir una cosa, en cuanto a qué evaluaciones valoro y eso de "tú vas a suspender, tú vas a aprobar..." Las evaluaciones firmes,

¿vale?, que no duras u ofensivas, pero firmes y sinceras. O sea: no vayas ahí con mucho cuidado porque a lo mejor lo que haces es que estoy... ¿sabes? Me estoy...

E6: Confiándote.

E3: ...me estoy confiando y estoy... cuando tampoco... tengo una pequeña esperanza, y como que me voy, ¿sabes?, pero no... Si te ponen firmes en el momento, ya te las apañarás para llegar bien al examen. Si empiezan a tener cuidado por si... por si... —tampoco, ¿sabes?, humillarte, eso no lo quiero—, pero si van a decir “ah, no lo has hecho tan mal”, cuando tú sabes que lo has hecho fatal, que te lo están diciendo porque... no lo sé, y que te lo están diciendo, no sé, por no ofenderte, que sean un poco más, ¿sabes?, sinceros contigo: “oye, tienes que ponerte las pilas ya”, ¿sabes?, lo valoro.

Tal y como recuerdan que sucedió una vez en clase de D5:

E2: Yo creo quien ha hecho eso ha sido D5 un día que, no sé, lo hicimos todos bastante mal y nos dijo: Es que así no vais a aprobar, fue como...

E3: Fue como abrirnos los ojos.

E2: Fue como un jarro de agua fría realmente. Y no fue hace tanto tiempo pero fue con el suficiente tiempo como para decir: tengo meses por delante para...

I: Para ponerme las pilas.

E2: ...ponerme en serio. Y bueno, eso, fue como un jarro de agua fría, como decir: venga, ahora, sí.

Y que les digan claramente —y no les oculten— lo que han dicho o hecho mal:

No quiero decir que se haga una evaluación muy buena de algo que no se ha hecho bien. Yo sé si he hecho una prestación muy mala, si alguien me dice que me ha salido muy bien, yo sé que no lo he hecho. No es eso lo que quiero. Yo sé que he hecho cosas mal, dime lo que he hecho mal, vale, me parece bien, lo acepto, pero para no desanimarme por completo me gustaría... no sé, saber si hay por lo menos algo que haya hecho bien... (E13).

Prefiero oír lo más negativo, lo prefiero a que no me digan nada, por ejemplo. O a que me digan: bueno, no está mal, porque entonces no me estoy enfrentando como debería (E17).

De hecho, la falta de confianza en sí mismos o en la sinceridad de las valoraciones positivas recibidas, así como el hecho de que su impresión, para bien o para mal, no

se corresponda con la de los profesores, otorga una importancia especial al lenguaje corporal de estos, al que recurren los alumnos como referencia segura:

E2: El método de evaluación de la cara del profesor también ayuda [Risas generalizadas].

E2: Te hacen saber lo bien o lo mal que lo estás haciendo... porque hay algunos profesores que son muy expresivos.

E1: Muy expresivos.

E2: Y te ponen la grabación y dices una barbaridad de estas de las que no te has dado cuenta, y tú estás diciendo: verás cuando llegue a la barbaridad. Y es ver la cara de... del... que tú dices... «Dios, vale, soy consciente de que tampoco le ha gustado mucho».

I: Sí, o sea que aunque te intenten decir que no ha estado tan mal...

E2: Claro, claro. Sí, por mucho que utilicen la diplomacia: una mirada, un gesto, dice mucho.

I: Claro.

E4: A veces incluso mientras estás interpretando si tienes el vídeo puesto, no sé qué, y en un momento dado bajas la vista, y miras al profesor y ves que está con una cara de espanto... Y dices, ¡ostras!, como me esté escuchando a mí la estoy liando parda.

Resulta difícil, por tanto, dar con la evaluación deseada por cada alumno en cada momento:

E19: Nunca, nunca, por muchos años que se dediquen a hacer esto, nunca van a encontrar el término medio ni van a contentar a todos.

E25: Es... imposible.

E19: Habrá gente que diga...

E23: No, pero...

E19: ...yo quiero más. Habrá gente que diga... yo quiero menos.

4.1.2.1.4 Características de una buena evaluación

Además de las experiencias recogidas en el anterior apartado, los alumnos también distinguen entre lo que es una buena y una mala evaluación. Dentro de esta última, incluyen aquellas evaluaciones que solo se centran en los fallos:

Creo que todas las hemos tenido en algún momento en que nos han machacado, nos han dicho: “No está bien esto, ni esto, ni esto, ni esto”. Y luego sales como... con poca motivación... (E18).

Puesto que en general valoran la crítica constructiva, que señala los errores pero también los aciertos, para mantener la motivación:

Tiene que ser una... a ver, una evaluación constructiva para no derrumbarte hasta el punto de dejarte sin ganas de hacer nada, porque si alguien pierde la motivación después de uno o dos discursos, ya pierde las ganas de esforzarse en intentar mejorar y creo que la crítica de... bueno, que puede pasar que nos sale mal algún discurso, pero creo que se debería, para no echarse abajo, se debería apuntar algo, no sé, creo que debería decirse también algún punto positivo, para no desmotivar, y creo que esto también ayudaría (E13).

Pero también para no hundirte, o para... ¿sabes?, equilibrar un poco la balanza, te dicen también tus aciertos. No te mienten, no te dicen que lo que ayer te criticaban ha mejorado hoy, pero te dicen: mientras... aunque tengas que mejorar esto, esto de aquí sí que lo haces bien. Te dan los aciertos, como que te levantan el ánimo en otros aspectos, pero te siguen dando caña con lo que tienes que mejorar. Lo veo bien también eso. No pueden ser falsos porque no te ayudan en nada: estás confiado y llega el examen, y adiós (E3).

Y que tenga en cuenta el progreso del alumno:

E34: O un progreso ya en relación a los discursos anteriores.

E13: Sí, por ejemplo.

I: En relación con la evolución.

[E13 asiente con la cabeza].

Creo mi opinión es muy parecida o similar a la de E12. También, a lo que ella ha dicho, solo añadiría diagnosticar y elegir, por ejemplo, dos o tres puntos que dan más problemas, en el caso de cada alumno. Y también creo que todos los profesores deberían darse cuenta, que este alumno, por ejemplo, durante el último mes ha tenido problemas con esto, esto y lo otro, por ejemplo: tres cosas, nada más, y centrarse en estos aspectos (E17).

Una buena evaluación puede hacer hincapié en los puntos débiles pero dando claves para entender sus causas:

Sí, al final es lo que decía, muchas veces es eso, que te... te critican tanto del contenido y tan poco de tu prestación en general, que dices... ¿sabes?, en el sentido de que, claro, te faltan veinticuatro detalles, ¿vale?, pero no te dicen... bueno, a pesar de... (E24).

E19 [interrumpe]: por qué te faltan.

E24: Claro.

Yo creo que la evaluación que es menos importante es la evaluación de cosas que son meramente puntuales: esa palabra no se dice así... no suena bien. Vale, puede que de aquí a seis meses, pueda aparecer otra vez, ¿no?, pero en general las evaluaciones mejores para mí son las que buscan la causa del problema: ¿qué pasó?, pues que en la frase anterior estabas pensando todavía en lo otro, no captaste la frase, que dan con la causa del problema (E14).

Esto es, centrándose en la evaluación de la interpretación como proceso y no únicamente como producto, algo que parece darse más a menudo en la modalidad de consecutiva:

E24: Claro, una... una parte: “[por] qué te faltan”, que eso... —muchas veces en... en... consecutiva, pues que sí, que tienes que estudiar un poco más, es por las notas, es por la comprensión, es por tal...—, ... a veces normalmente es un *feedback* como... muy de... de... que es tan de contenido que muchas veces no... no sé si...

Y no en la mera comparación del discurso final con el original:

O... si solo... es telegráfico [en voz baja]: “es esto, esto, has dicho lo otro” (E19).

En general, la clave parece estar en que la evaluación proporcione un diagnóstico significativo de la prestación del estudiante:

E19: Pero yo creo que la diferencia está en si los comentarios es paradigmático... yo qué sé si es... es... buscas síntoma de...

I: Sintomático, ¿no?

E19: Sí.

A mí me gustó por ejemplo mucho el *feedback* y la evaluación de [...], que estuvo aquí hace unas semanas. Él no hablaba mucho pero subrayaba 3 puntos y creo que justo esos puntos me ayudaron mucho (E34).

Hay veces que vale más ser un poco más general que decir fallaste aquí, aquí y aquí e igual sin dar alternativas. Eso no me parece muy constructivo, que es lo que estábamos diciendo. Ya nos hemos dado cuenta de que fallamos (E35).

Y debe ser una evaluación quirúrgica, como decía E17. ¿A qué me refiero? A que no se debe detener en todos los detalles, en todas las palabras en las que se falló, sino en cuáles son los problemas fundamentales de este alumno y en cómo se le puede ayudar a resolverlos (E9).

Que ayude a la asunción de estrategias para superar los errores, mediante la inclusión del alumno (y de todo su conocimiento sobre su prestación) en la evaluación:

[...] a lo mejor... puede intervenir más la evaluación propia. Porque muchas veces uno es bastante consciente de lo que ha hecho y de los errores que ha cometido, sí, y... no sé... podían dar un poco más de peso a lo mejor a que uno diga dónde cree que ha tenido problemas y por qué... o algo así (E25).

Sí, debe... en mi opinión se debe centrar en las estrategias. Lo que estaba diciendo E35... identificar las causas y después, como decía E17, ofrecer algunas propuestas para cambiar... estrategias (E12).

Ya sea proporcionándole la oportunidad de corregirlos al propio alumno, o bien mediante la propuesta de estrategias personalizadas —por parte del profesor— para resolver el problema que ha propiciado el error:

Sí [recomendar una forma de solucionar el problema], o que propongamos nosotros otra solución si la que habíamos escogido no estaba bien... o algo así (E23).

Pero creo que también que a veces estaría bien como dices [señala a otro compañero] repetir partes del discurso que te han salido mal, o algo así, más, más... que... Que nunca hay tiempo tampoco pero trabajar algo más en detalle que solo hacer un discurso y... leerlo entero y luego el “sí, o sí, te falta eso, eso, eso...” Más decir: bueno, eso... con las cifras siempre te cuesta, intenta decirlo mejor, en un cuarto, o en... algo así, no decir: “bueno, eso lo has dicho...” Claro, es así, pero intentar... en el momento cómo mejorarlo (E23).

Fue muy constructiva. En vez de decir: esto, y esto, y bla bla, y un detalle aquí, y esto allá, él me decía: nunca dejes de escuchar el discurso, es mejor hacer frases menos elegantes pero oír siempre el comienzo de la frase siguiente, y cosas así... Y me gustó mucho y creo que fui capaz de hacerlo después. Porque nunca me habían hablado de eso, siempre me hablaban de detalles, de que te faltó esto o lo otro... [Pausa]. Tiene que ser constructiva (E34).

Para no volver a repetir los errores nos tienen que decir cómo tenemos que hacer. Entonces una crítica constructiva, yo qué sé, decir, por ejemplo: en general es preferible no tener una estructura tan elegante pero captar la estructura y los comienzos para detectar los conectores, todo eso... ese tipo de crítica (E35).

Así mismo, para que el alumno participe en la búsqueda de soluciones o que integre mejor las alternativas, se menciona una posibilidad —que se conoce de otros posgrados— que consiste en repetir aquellas partes del discurso en las que se experimentaron dificultades:

E22: Porque a veces, lo hemos escuchado, lo hacen, por ejemplo, en [...], que tienen clases bastante...

E23: pequeñas.

E22: ...más pequeñas, así que... en simultánea le hacen repetir hasta que suena bien...

I: Vale. Repetir el mismo discurso...

E25: ... en parte.

E23: Sí, pero no todo. Por ejemplo, "Has dicho esa frase... 'bla, bla, bla, bla'... que era muy larga. ¿Cómo lo dirías ahora, pensándolo más, muy corto y más fácil?

I: Vale.

E23: ...y así te das más cuenta.

E25: Yo... en mi caso... yo tengo la tendencia a elaborar de más... demasiado, ¿no?, a irme un poco por las ramas, que esa es una de las correcciones que más me..., realmente no se me había ocurrido antes pero... y... si en algún trozo me voy un poco por las ramas o lo digo muy... enrevesado, pues que al final del discurso me digan: "mira, repite estas dos ideas". "Vamos a ver, solamente un trocito"; ¿sabes?, un trocito muy problemático o lo que sea para... Eso no está mal, porque a veces se te olvida cuando llegas a casa lo que has hecho bien y mal y...

E22: O porque siempre sabes lo que haces mal pero nunca sabes cómo hacerlo bien.

E22: ...sí, porque cada vez estás en la dinámica del discurso y no sabes de las dificultades...

Algo que no debe confundirse con la repetición de una interpretación completa, especialmente cuando el discurso es difícil, puesto que solo provoca una mayor frustración:

E21: Es que hay veces que repetir discursos enteros tampoco ayuda porque nos lo hace a veces...

E21: ...D25 que...

E23: No, enteros no.

E21: ...con los discursos de D15 que son complicadísimos y nos hace repetir el discurso que ya de por sí te ha salido mal, te ha decepcionado porque no has podido dar una buena prestación y te dice: venga, ahora lo repetimos, y es como...

E23: No... entero ¡no!

E21: ...no.

E21: ...no sirve de nada...

E21: Ya sabes... sabes más o menos los problemas que has tenido y es casi mejor, oírte y decir, "ah, pues mira esto lo podría haber dicho mejor o esto lo podría haber dicho peor" que decir: "venga, vamos a volver ahora a repetir". Hay veces que tampoco sirve de nada.

Con respecto a la forma en la que se realiza esa evaluación, hay alumnos que consideran que el profesorado debe adaptarse al alumno y ser cauteloso con la forma en que se realiza esta evaluación —no solo con respecto a su momento de aprendizaje, sino a su forma de aprender, personalidad y sensibilidad—, mostrándose más cercanos, mientras que otros consideran que es tarea del alumno sobrellevar la recepción del *feedback* con madurez:

Sí, claro, una evaluación basada en una crítica constructiva. Y los profesores creo que tienen mucho cuidado precisamente con eso, con la forma en la que te critican... (E35).

O sea... e igual también adaptarse un poco a los alumnos. Porque como ya se ha visto aquí, todos tenemos teorías diferentes también de cómo hacemos las cosas y también tenemos nuestra propia opinión, y a veces, quizás, sería deseable algo más de sensibilidad, o cierta sensibilidad, por parte de los profesores con los alumnos y nuestras formas de aprender, porque tenemos formas bastante diferentes, somos un grupo bastante pequeño y tenemos bastantes profesores, por lo que tenemos un contacto bastante cercano, creo que podría haber una comprensión mejor de los procesos de aprendizaje individ... individuales (E35).

Y bien, en relación con lo de estar atentos a los ritmos de aprendizaje, y todo eso, de cada alumno, sí, pero bueno, yo creo que los profesores no tienen que ocuparse de los problemas de autoestima de los alumnos, a mí a veces también me cuesta digerir las críticas, pero creo que forma parte de... yo qué sé, de la vida profesional, si quieres, el aceptar esas críticas y luego, cuando salimos del aula, ya podemos reaccionar como queramos. Ahora bien, los profesores son personas y no van a ser siempre imparciales. Y también tienen sus días malos, igual que nosotros tenemos nuestros días malos... Así que no creo que tengan que estar atentos a los sentimientos, a la autoestima, o a si tenemos un día malo o bueno, o a si hoy tenemos la cabeza en otro sitio o... Al ritmo de aprendizaje, sí, claro, no se puede evaluar a todo el mundo igual, porque no todos aprendemos igual ni al mismo ritmo. Pero no creo que tengan que... estar pendientes de no herir las susceptibilidades de los alumnos (E10).

Yo... creo que... nunca he evaluado formalmente a nadie. Y a veces me resulta difícil. Y este es un curso bastante exigente a nivel emocional. Yo lo he sentido bastante en carne propia, hay semanas en que me va mejor y estoy como un tonto de contento y hay otras semanas en las que me va peor y que estoy como un tonto de triste. Y claro que todo lo que se dice tiene grandes consecuencias en el ánimo, pero esto para mí es un hecho, o sea, que no hay mucho que hacer, es así, y punto, no se le puede hacer nada (E11).

4.1.2.1.5 La recepción de la evaluación e integración del feedback

La forma en que los alumnos reciben y gestionan la evaluación que les dan los profesores depende del momento del curso. Así, mientras que al principio les abruma:

Yo creo que al principio del curso era... sobrecogedor. Porque uno intentaba decir: me han dicho doscientas cosas y voy a ver cómo las hago las doscientas... (E19).

Luego lo filtran en función de lo que consideran más o menos importante para ellos en cada momento:

Y luego a medida que va avanzando el curso uno aprende a cribar y a decir: me parece estupendo lo que me acabas de decir, pero yo estoy en otras cosas ahora y aprendes a tener un poco de criterio (E19).

Y a decir: está bien que me digas todo esto pero yo me estoy concentrando sobre cuatro puntos que estoy mejorando estas dos semanas (E19).

Yo hago algo parecido a lo de E19. Ha llegado un momento en el que uno sabe cuáles son sus caballos de batalla, o lo que sea, y cuáles son los más importantes. Entonces, yo... cojo lo que me dicen y los comparo con lo que tengo en mi cabeza de... (E25).

De todas maneras, en líneas generales el objetivo es siempre «intentar aprender» (E19, E21), algo difícil al tener que estar pendientes de muchos elementos a la vez:

Porque claro, ellos, es normal, te lo dicen todo, te lo tienen que decir todo, y te lo dicen todo cada vez, y te repiten que tienes un problema con una cuestión en particular cada vez, y si no aprendes a asumirlo al final es, es agobiante (E19).

Y, especialmente al principio del curso, cuando todavía no se han formado su propio criterio, no conocen sus puntos fuertes y débiles, o cuando sienten que existe una disparidad en las prioridades de los distintos profesores:

Y en eso, igual... claro, el problema al principio del curso es que cada profesor tiene una prioridad, cada profesor pr... piensa que la prioridad es tu presentación, o el contenido, el... la toma de notas, el... no sé, cada uno tiene una... entonces claro, al principio sobre todo, claro, ahora es lo que dice ella, que tiene más criterio para decir, no, es que mira, lo que yo sé que me está saliendo peor, siempre es esto, por lo tanto me centro aquí. Pero al principio, claro, es una locura, porque uno te dice: “no, no, olvídate del resto”, “pero tú te pones ahí de pie —en consecutiva sobre todo— y me haces una buena presentación”. “No te tambalees, quédate, temple, tal...” Otro te dice: “olvídate de

la presentación, eso más adelante”. Muchas veces en una semana te pueden decir que te olvides de tres puntos y que te centres en esos mismos tres puntos (E24).

Entonces en ese sentido... que, claro, puede ser una fal... pues eso que... Una de las cosas que salía, ¿no, en las preguntas, no? ¿Cuáles son las prioridades de...? Pues depende del profesor. Depende de, claro, de lo que ve esa... el profesor en una prestación en particular y otro... ¿sabes? A veces tu presentación se ve afectada en una prestación y en la siguiente tu presentación es buena pero te ha faltado un montón de contenido, entonces, claro, tampoco es fácil saber cómo... ¿no?, en lo que centrarse al principio, sobre todo, eso (E24).

Se acuerdan, de hecho, de casos concretos. E14 recuerda, por ejemplo, aquella ocasión en la que una profesora que, ya fuera de clase, le dijo que no hiciera caso al comentario realizado por otra docente:

Qué bah, pero eso [no hacer caso de las evaluaciones] es cuestión de... Bueno, a mí una vez me dieron un *feedback* que... sobre algo que me parecía que no tenía ninguna importancia, era justo sobre las palabras y las variantes de mi lengua A, la oradora me hizo un comentario; y luego, cuando salimos de clase, y me fui a tomar un café, la otra oradora que estaba en la clase, se me acercó y me dijo: mira, lo que te dijeron, yo pienso que no le hag... yo no estoy de acuerdo... La otra oradora fue lo que me dijo, que no le hiciese caso (E14).

O la contradicción manifiesta entre el consejo habitual de moderar el tono agresivo del discurso original con el de respetar y transmitir la misma “agresividad” del orador dado por un profesor en particular:

Pero de eso [la disparidad de criterio entre los profesores a la hora de evaluar] no hay duda. También tuvimos alguna clase, lo que decía antes, eso que nos dijeron de que suavicemos un poco algunas veces el tono agresivo, que normalmente nosotros en nuestra lengua A no somos tan agresivos, que lo maticemos, y había un profesor que nos dijo que no: que debemos transmitir lo mismo que el orador, la misma agresividad. O sea que hay escuelas de pensamiento también entre los profesores, claro, y nosotros tenemos que aprender a filtrar justo lo que... y seleccionar lo que nos parezca correcto, tenemos que hacer nuestra elección, y seguir ese camino, si las tomamos todas con la misma seriedad va a haber muchos conflictos que no sepamos resolver... (E35).

Esto resulta desconcertante para ellos, especialmente con vistas al examen:

Una cosa que me deja un poco [desconcertado]... es cuando veo que según qué formador los criterios son diferentes, o las preocupaciones... que uno solo está preocupado por una cosa, y el otro por otra cosa, que tienen ideas distintas sobre cómo hay

que hacer y contradicciones y a veces piensas que es de una forma y que luego te dicen: no, no pero eso así no está bien. A ver, puede que eso sea bueno, tener variedad de opiniones, pero como estamos preocupados con el examen, con cuál va a ser el criterio, entonces... pues se queda uno sin saber muy bien qué hacer (E14).

La recepción del *feedback* parece que exige también un aprendizaje: «aprendes a encararlo mejor» (E19), lo que suele conllevar también la capacidad para prestar atención a lo que se dice, establecer las prioridades propias y filtrar lo primero en función de lo segundo:

Sacar puntos específicos como... quiero mejorar esto porque me lo dicen siempre o... pero muchas veces se me olvida o... que... me dicen una cosa y le estoy escuchando en el momento y luego me voy a casa y se me olvida... el *feedback* que me han dado. Pero esa es la... eso es lo que intento hacer (E18).

Bueno, a mí es más bien... en el... no me olvido la crítica pero en el discurso después, estoy tan concentrada en entender el contenido que luego me concentro más en eso que en lo que me han dicho, porque tienes otras cosas que pensar, entonces... (E23).

E25: Y, sinceramente, hay muchas veces que, que me descubren cosas nuevas, que digo, anda, pues es verdad, esto lo hago y lo añado a mi lista de cosas que mejorar. Pero hay veces que digo, mira, esto ha sido... una cosa puntual, o no me parece tan grave o... y también hay información o críticas que yo descarto, porque no puedo abordar todo a la vez. Entonces...

I: Como que filtras.

E25: Sí, filtro. A veces tengo que filtrar.

I: Claro.

E25: Y... bueno, o sea que, eso: y cuando veo que sí, que es algo importante, o lo que sea, pues me lo anoto ahí mentalmente, uh, pues tengo que hacer esto. Y pienso, sobre todo lo que hago es... en el siguiente discurso, hacer un repaso mental antes de “esta vez no voy a caer en esto...”

I: Vale.

E25: ...y tatatá...

I: Ponerte tú tus objetivos.

E25: ...sí, exacto.

Afirman encajarlo de esta manera, y a incorporarlo, pues no ven otra forma posible para avanzar:

E21: Es que no creo que se pueda encajar de otra manera... Cuando estás ahí expuesto a tres o cuatro, cinco...

I: Bueno, puedes no hacerle caso en absoluto...

[Risas].

E21: Pero entonces, tampoco avanzas...

E3: Y... no sé, yo creo que se repiten mucho las cosas, más que nada porque casi todos pecamos de lo mismo, cometemos casi todos los mismos fallos, y también algunos... ¿sabes? personalizados de cada uno, pero como se repiten, yo creo que se te queda en la memoria, y ya lo tenemos como algo natural, que es lo que me gusta, ¿sabes?, no, no estoy... —al principio sí estaba pendiente, de a ver cómo era esto, y era como muy forzado, con lo cual estabas con la palabra ahí preparada para decir eso y para que no te regañaran porque era esa palabra. Ahora lo tenemos como natural, ciertas expresiones, ciertas cosas que nos han dicho, el desfase que tenemos que llevar, el tono de voz, nos han dicho que... lo que nos van corrigiendo se va... lo vamos, por lo menos yo, adquiriendo, y yo lo he utilizado, y después de utilizarlo varias veces, de hacer uso de esos comentarios que te han dicho, ya lo tienes como algo natural, como tu forma de interpretar.

I: O sea, que ya lo incorporas.

E3: Sí, sí.

En casa... sí, te digo, es más relajado pero sí, o sea no, no dices: bueno, ahora voy a hacerlo totalmente mal. Porque ya lo tienes... como algo ya... te han cambiado los hábitos, por decirlo de algún modo (E3).

Pero no a todos les resulta fácil. Así, hay alumnos a los que les cuesta mucho relativizar ciertas evaluaciones e incluso piensan que se la toman “demasiado en serio”:

E9: A mí me cuesta mucho eso...

E11: Y a mí también.

E35: A mí también.

E12: Creo que es fundamental para sobrevivir en este curso.

E9: Pero por eso a lo mejor yo lo pasé mal en algunos momentos, y me costó, porque me cuesta mucho hacer eso, para mí las evaluaciones son algo muy serio, todas, y quizás me las tome demasiado en serio.

Sin embargo, al ser preguntados más específicamente sobre su papel activo en ese encajar de la evaluación, se produce un debate sobre la pertinencia de filtrar o no el *feedback* que reciben y de la dificultad para encajar las críticas:

E19: Pero es que eso... sabes, supongo que también depende de cómo te enfrentas. Si cuando te están machacando demasiado, o te están mimando demasiado, eso lo descartas, entonces no te estás enfrentando al *feedback*.

E24: No, no, no.

E19: Estás aceptando lo que se corresponde a tus expectativas.

E24: No, no, no.

E19: Entonces lo que hay que hacer es, decir, me está dando hasta en el cielo de la boca y voy a ver qué puedo extraer de ahí para hacer algo en algún sentido.

E24: Claro, pero eso... [hablan a la vez].

E19: Pero, si me está zurrando y yo digo: me voy a proteger y paso de lo que me digas, entonces no...

La actitud hacia el *feedback* varía («depende mucho, de la forma, de la vez anterior, si ya has salido algo...», E25) y depende de si este se corresponde con la impresión del propio alumno o no o de la valoración por parte del alumno del evaluador en cuestión:

Yo creo que depende de si se corresponde a mi impresión o no [...] (E24).

Porque, claro, yo si... si salgo de una interpretación que sé que acabo... que, vamos, que he hecho un desastre, o que... ¿no?, la impresión que tengo es que he estropeado el original y he dicho... claro, es que muchas veces me pasa, ¿no? Entonces... depende de cómo acabes un... ¿no? una interpretación. Pues te dice: no, mira, a ver, ha sido un desastre, ¿no? —que... a mí me gusta; no me gusta que te digan “bueno, no ha estado mal”, no, “ha estado mal”, pero “tienes esto, esto, esto”. Entonces, claro, es una manera de afrontar las cosas con una crítica constructiva. Que tú me des algo que puedas utilizar (E24).

Otra cosa es que, o salgas, ya un poquito más cabizbajo y te digan “no, no hay nada que hacer”. O al contrario. Que te digan “no, no has estado tan mal”. Entonces, dices, bueno, para qué me das el *feedback* si realmente no tengo nada que hacer, ¿sabes? (E24).

En mi caso depende por completo del *feedback* que me den, cambio en función de la persona, algunas veces pienso: ah, sí, claro, y otras veces me digo: boh, eso no tiene ninguna importancia... y como el discurso era... (E14).

[Depende, si no es constructiva] intentamos sobrevivir, u olvidarla [...] porque nos parece que, bueno, que no es justo, o que no es correcto.

Y de si, por tanto, esta evaluación es vista como sincera y constructiva por parte del alumno:

Si yo veo que es un *feedback* del cual puedo extraer algo, perfecto. O sea, tengo una actitud positiva con ese *feedback*. Si me dicen algo que me doy cuenta de que, una de dos: o me están machacando demasiado o están como intentando no hacerme sentir mal, pues directamente casi lo descarto. Porque... a ver, y puede que, puede que sea... que mi impresión sea errónea, después, pero esa es mi manera de afrontar las cosas, vamos (E24).

Depende del tipo de evaluación, de cómo nos parece que haya sido, si nos parece constructiva, a lo mejor la intentamos utilizar de forma constructiva, pero si no lo es, igual intentamos sobrevivir, u olvidarla. [...] Depende un poco, por lo menos en mi caso, de cómo se da esa evaluación. Si pienso que me va a ayudar, con la impresión que tengo de cómo lo he hecho, que me va a ayudar, claro que voy a intentar utilizarla y mejorar. Si creo que es una evaluación que me va a perjudicar en mi mejoría, sea por lo que sea, por ejemplo, si tengo un día malo, en que no presto atención, pues creo que es mejor centrarse en practicar y no centrarse tanto en ese factor... (E35).

Y aporta algo más que una enumeración de errores:

No, no, por supuesto, por supuesto que no [me protejo porque me están diciendo lo que no quiero oír]. Pero... en el sentido de que a veces te das cuenta, de si por ejemplo te están machacando en el contenido. Y yo he hecho un discurso y me dicen: no has dicho esto, esto, esto. No me sirve, la verdad, no me sirve de nada, ¿sabes? Otra cosa es que me estén hablando de la técnica y de los fallos que he tenido en la técnica. Entonces sí (E24).

Y si no, si no te sirve para mejorar, pues olvídalo, porque es que si no te hundes, y no sirve para nada ese *feedback*, bueno, al menos yo... (E25).

Lo que me dicen en clase lo retengo en la medida de lo posible, intento aplicarlo... Si son errores puntuales, claro, son: pues has dicho, yo qué sé, una cosa en lugar de otra, pues vale, es puntual. Si es un error que se va repitiendo... como lo que me dicen a mí: que tengo tendencia a añadir información. Pues lo tengo presente, y en la medida en la que puedo, pues intento contenerme o intento fijarme en qué es lo que dice el original, qué es lo que digo yo... (E4).

E6: Es que también muchas veces son comentarios muy concretos de la palabra, de la expresión, que probablemente no puedas aplicar a ningún otro discurso de este año, ¿sabes?

I: Claro.

E6: Entonces no todo es útil, por decirlo de alguna manera, no lo puedes interiorizar para futuros discursos... no sé. Seguro que te volverá a aparecer la palabra o la expresión. Pero no es como la entonación o el recoger la información, que es más...

E4: Es decir: te has comido una preposición... vale. En este momento pues no me ha venido a la cabeza, no me he dado cuenta de que me la saltaba, pero es un error puntual, que no puedes sacar una enseñanza ahí.

I: Sí, sí, sí [La investigadora mira a E5].

E5: Totalmente de acuerdo [Risas].

I: Son muchas cosas. ¿Con qué exactamente?

E5: Con todo, con todo.

O pensamos que no tenía importancia, como ya se dijo, que se trata de un detalle, que no va a volver a aparecer en los siguientes seis meses, que no tiene mucho sentido, así que...

El aprendizaje en la recepción del *feedback* debe servir para relativizar lo negativo y para abordarlo de forma constructiva, de tal forma que contribuya a mejorar la competencia interpretativa:

Tienes que aprender a relativizar un poco. Porque... tienes que relativizar e intentar verlo de forma positiva, constructiva. Sacar algo que te sirva para mejorar (E25).

Hasta el punto de que llega un momento en el que la evaluación que haría el propio alumno coincide con la del docente:

Ese *feedback* para mejorar cada hora y media, entonces, llega un punto en que después de seis meses de que te den *feedback*, claro que dicen cosas nuevas, pero ya sabes lo que te van a decir, ¿entiendes?, entonces dices, vale (E21).

Estas dificultades en la asunción del *feedback* son vistas con distancia por otras alumnas, cuyos docentes son distintos a los de los demás, debido a la combinación lingüística, y que afirman que nunca han tenido un *feedback* que les resultase molesto (e incluso echan de menos una mayor crítica, v. 4.1.2.1.2):

Es que nosotras no tenemos los mismos profesores. Y a nosotras nunca nos machacan así (E23).

Sí, o si haces un fallo grande, pues oye, eso no, no se puede decir. No nos han dicho eso: no está bien, no. Es que no se tiene que... (E23).

Aunque luego reconocen que depende de los profesores y que, por ejemplo, la docente principal de estas alumnas que pedían más crítica sí es categórica en sus comentarios, solo que lo hace de una forma que no les resulta hiriente, algo que propicia que aborden la evaluación con tranquilidad:

I: Entonces digamos que os enfrentáis a la evaluación tranquilas.

E23: Sí, sí.

E23: Es que depende de los profesores. Seguro que D11 no te ha machacado tampoco.

E19: Pero yo sí que he oído luego comentarios de... “hostias, D11 ha dicho que esto era un desastre”.

E22: D11...

E23: Pero lo dice tan simpático que... [risas].

E19: Pero es que es justamente eso, justamente eso, lo que decía él antes: como me están mimando, pues...

E23: sí, sí, claro. Pero digo: no es machacar.

Vemos que la opinión de los alumnos sobre su actitud hacia el *feedback* oscila entre dos extremos: en uno de ellos se situaría la opinión de E34 y E9 que intentan «sobrellevar» la evaluación o «sobrevivir» y en el otro la afirmación de E3 y E1 de que en general la aceptan bastante bien —salvo cuando tienen un mal día— («Aceptamos las críticas, excepto cuando alguien tiene un mal día, ¿vale?, y te sienta todo mal, todo mal, pero yo creo que bastante bien.», E3). De lo que no hay duda es de que en general, les interesa mucho (v. 4.1.2.1.2) y a veces les produce inquietud o decepción (I: Estás esperando el aplauso y no ocurre; E5: Exacto), cuando no sienten que los comprendan o consideran que no son pertinentes o no les aportan nada, por no adecuarse a sus necesidades, o no saben qué fragmento han oído de ellos:

E17: O... bueno, también está esta recomendación tan graciosa de que “tienes que concentrarte más”, esta...

E9: Y tanto... [Ríen].

E13: Pues sí, es el único comentario que oímos: ¡tienes que concentrarte más!

E35: O “escucha”.

E9: Intenta escuchar.

E35: Sí, intenta escuchar, intenta escuchar.

E13: ¿Sabes? Y es que eso no te sirve de nada. Ya sé que tengo que hacer todo eso, pero

estoy poco concentrada, cansada o... no me va a salir. Ya sé que lo tengo que hacer pero no voy a ser capaz por alguna razón. Y repetirme que lo tengo que hacer, la verdad es que no me sirve de nada, necesito algo más concreto.

E35: Eso es algo un poco básico de nuestro trabajo, ¿no?, oír al orador y concentrarnos.

Hay una sensación de que no hay una receta válida para todo el mundo ni para todos los momentos:

E14: Yo creo que en el fondo no hay nada tan concreto, ni siquiera el intérprete o [...] sabe exactamente lo que hace para interpretar del alemán. [...] lo dijo así, tal vez sea mejor verlo de esa manera en el momento, ¿no?, e ir así, paso a paso, viendo cómo interpretar [Hablan a la vez].

E9: Eso es. Que cada uno pruebe con sus propias opciones. Y lo que funciona para unos no sirve para los demás.

E35: Es lo que pasa con las notas, ¿no?, que tenemos notas muy diferentes.

E9: Exacto.

Y de que están deseando que les escuchen, cuanto más tiempo mejor:

I: Estás esperando el aplauso y no ocurre.

E5: Exacto. Pero a eso quizás contribuye que nos escuchan a todos, un trocito a todos, entonces a lo mejor el profesor ha escuchado una parte, le ha parecido bien o normal, pero no ha escuchado la totalidad...

E2: Te escuchan el trocito normal y no el trocito chapeau... Y tú dices... [Hablan a la vez].

E5: Tal vez sea eso también. O además, o eso... quizás te ha salido bien, pero el trozo que te ha escuchado tampoco te salía nada del otro mundo y por eso no hay mucha... también puede ser esa la razón. Pero bueno, ya va bien que nos señalen los errores...

E4: Sí, sí.

E5: ...por supuesto.

La forma en que los alumnos se enfrentan a la evaluación parece depender de la personalidad de los alumnos («depende de la sensibilidad del alumno, como todo...», E17; «Sí, sí, claro», E35) y de las formas de los profesores que les evalúan y encontrar el punto justo que precisa cada alumno no parece ser fácil (v. 4.1.2.1.2), si bien sí encontramos algunos elementos comunes que caracterizan a la evaluación para el aprendizaje, que exponemos en el siguiente apartado.

4.1.2.1.6 La evaluación para el aprendizaje

Al ser preguntados directamente cómo debe ser la evaluación para que ayude el aprendizaje, los alumnos debaten y participan, volviendo a los puntos mencionados en los apartados 3 y 4 (evaluación apreciada por los alumnos y características de una buena evaluación) y concretándolos a raíz de la experiencia y reflexiones de cada uno.

Resulta difícil definir los rasgos de este tipo de evaluación, aunque E25 lo intenta y utiliza una metáfora relacionada con la medicina que sintetiza muy bien lo expuesto hasta ese momento —una buena evaluación es aquella que diagnostica el origen de los síntomas de una prestación— e impulsa las contribuciones de los demás:

E25: Yo no lo tengo claro...

I: ¿Si?

E25: Porque a ver... o sea, ahí está, ¿no?

[Risas generalizadas. Hablan a la vez, mientras se ríen].

E25: ... entonces es como un enfermo, ¿no?, tú haces un discurso que está enfermo, porque te ha salido mal. Y entonces hay los síntomas... y entonces le dices: mira, es que te dolía la cabeza, es que tenías... estaba... el dedo gordo estaba hinchado, es que... pues no te sirve de nada, si no te dicen por qué.

E*: Claro.

E25: ...a mí no me sirve para nada. Entonces que me digan: “te faltó esto”, “dijiste esta palabra”, eh... “no sé cuánto”, y me hagan una enumeración de todos los errores que he tenido... a mí eso no me sirve. Si no intenta el profesor o... bueno, o vale, lo puedo hacer yo el esfuerzo, pero es más difícil. Pero muchas veces alguien de fuera lo ve más fácilmente. Si me hace una abstracción y me dice: no, mira, es que siempre te equivocas en todas las listas te falta un elemento. Tienes un problema a la hora de anotar listas porque... yo sé qué. O... tienes tendencia a... bueno, la última vez me dicen que empiezo los discursos eh... a un nivel de energía muy bajo y que están muy dubitativos y luego ya ta-ta-tá pues... eso es algo recurrente pues... no sé... como que tienes que ir más allá... de solo señalar el problema. Tienes que dar la explicación de por qué estás cometiendo ese error.

I: Un poco el diagnóstico, ¿no?

E25: Exacto.

E19: Sí.

E23: Pero claro, es difícil.

E25: es muy difícil.

E24: claro.

E25: Es muy, muy difícil. Pero es que... [asienten, hablan a la vez].

Así, la evaluación debe hacer hincapié en la causa y no en el efecto de los errores, es decir, en la evaluación de la interpretación como proceso y no como producto:

E19: sí [la causa], y no el efecto. El efecto es el que ya nos grabamos continuamente, nos escuchamos continuamente.

I: Vale.

E19: más que...

E21: Y el efecto también cambia en cada discurso. O sea que me haya faltado la palabra... tal, pues puede ser porque en ese momento he escrito mal..., o porque no he entendido y... en otros momento pero...

E21: ... que te digan: "Es que siempre que escribes esta palabra..." o sea, esa palabra... no, pero "siempre tienes problemas de comprender tus notas y pones una cara". Pues eso es mucho más útil que decir: oye, has puesto una cara en este momento... Joder, porque, ¿y qué?... ¿sabes? O sea... No sé...

E20: Pero el problema comienza cuando cometemos un error. Porque sabemos que, bueno, en esa parte me... me faltó contenido o no sé qué. Y entonces cuando el profesor nos dice: "bueno, ahí te faltaron esas cosas". Y... bueno, lo sé, pero era... import... sí, sería importante de saber por qué, y evaluar eso un poco más... sí, las causas.

Y a veces es difícil por la falta de tiempo y la necesidad de mejorar en muchos aspectos a la vez, algunos que no tienen que ver con la técnica sino con conocimientos que se dan por sentado, lo cual requiere a menudo señalar errores de la interpretación como producto (comprensión de vocabulario etc.):

E19: Pero yo creo que el problema ahí radica en el hecho de que las clases duran una hora y media y en esa hora y media tienes que: aprender un poquito más de esa lengua extranjera, un poquito más de tu lengua materna si es posible y un poquito más de técnica. Entonces te tienen que hacer comentarios sobre... también "ha faltado esta palabra", porque a igual no la entendías... y es clase de francés. Y como no la entendías, a lo mejor tienes que aprender esa palabra. Yo creo que es eso, que como tienen que enseñar lengua y enseñar técnica a la vez, hay muchos profesores que caen en la otra vertiente y enseñan demasiada lengua, o te hacen demasiados apuntes con respecto a palabras puntuales. Que me parece bien en principio justamente porque es posible que se te haya escapado porque no la has entendido porque no la conoces y la

deberías conocer. Pero eso se mezcla con la técnica y a veces hay quien solo se centra en eso, ¿no?

En cualquier caso, tal capacidad para que la evaluación ayude al aprendizaje parece depender del ojo clínico de quien la realiza —que por norma general es mejor cuanto más experiencia se tiene en la enseñanza de la interpretación—:

E24: Ahí depende mucho de la experiencia de los que llevan unos años, los que llevan...

E25 claro, que...

E24: Ahí se nota mucho... La gente que lleva, 20 años igual dando... también dependiendo del profesor, porque muchas veces...

E19: los que saben, de los que...

E24: Sí, los que llevan pocos años, a los que ya llevan.... Que igual no identifican tan claramente los problemas o los que ya llevan... mucha gente lleva ya 20 años y enseguida te calan, te dicen... es que tú...

E25: te dicen... es que tiendes a tomar la nota, no sé qué, ¿sabes?, es decir, es un problema de la nota, o es un problema de comprensión, o yo qué sé... [asienten]. La verdad es que es muy difícil, pero siempre es bueno saber.

En segundo lugar, además de un buen diagnóstico, una evaluación que ayude a aprender debe contener recomendaciones (algo que parece más difícil de realizar en consecutiva que en simultánea, tal y como recogíamos en el apartado 1):

E25: Bueno, recomendaciones.

E24: Algo así...

E25: No quedarse solo en detectar la causa del error, sino, si puede ser, y entiendo que es difícil pero... proponer un ejercicio, proponer algo se puede hacer para intentar...

I: El medicamento, ¿no?

E25: Exacto.

E23: Pero a veces sí lo hacen...

E25: Sí, sí...

E23: D22 dice muchas veces, pues si tienes problemas con los conectores... en...

E25: En un discurso solo céntrate... [asienten, hablan a la vez].

Que vaya más allá de la enumeración de errores:

Creo que la clave para una buena evaluación que puede ayudar a mejorar nuestros resultados es la de dar una crítica constructiva y que se nos propongan soluciones. Porque si alguien nos dice que fallaste aquí, aquí, y aquí, pues que te propongan que hagas así o asá, para que puedas mejorar. Porque un mero comentario que te dice: hiciste esto y esto, no tiene por qué... quiero decir, que eso ya lo sabemos, lo que no sabemos igual es cómo resolverlo. Yo creo que una buena evaluación debería también incluir este punto (E17).

Y proponga soluciones alternativas a los errores cometidos:

E9: Sí, y que den construcciones, también...

E35: Sí, también...

E9: Para resolver... el mismo problema.

E35: ...ejemplos.

E9: Caminos...

E35: Sí, sí, sí.

E9: ...propuestas, "prueba con esto, con aquello".

E35: Eso es. O... Decir solo "esta expresión no la usas bien", sin dar una alternativa, pues la próxima vez te quedas así: vale, no puedo usar esta expresión pero no sé cuál es la correcta, así que dar soluciones también está claro que ayuda, no solo apuntar los problemas, sino también decir: lo puedes hacer así.

E17: Y soluciones comprobadas. También, es bueno pues... incentivarnos a buscar y a probar cosas nuevas por nuestra cuenta pero... pero por otro lado, también a veces es más eficaz oír soluciones seguras, ya comprobadas por quien tiene experiencia. Esto funciona: haz así, así y así.

O estrategias para superarlos:

Creo que igual, sí que se debían centrar un poco más en la práctica e intentar proponer alguna estrategia de vez en cuando que pueda funcionar para ti se sabe que funciona de forma generalizada en el mundo de la interpretación... (E11).

Así como ayudar a que se integren, centrándose solo en ellas:

Sí, pero también para los profesores, que ellos nos digan que nos concentremos en unas pocas cosas... Y que nos digan: no voy a oír lo demás, voy a centrarme en ver si

eres capaz de hacer esto que te estoy pidiendo, eso también... [expresión de escepticismo, de que no es fácil], fue lo que pasó con [...] y con la otra formadora polaca, fue eso (E13).

Por tanto debe ser personalizada, lo que implica, por un lado, tener en cuenta la evolución del alumno y el progreso que puede haber realizado en sus puntos débiles, aunque este no sea suficiente:

E21: Hay veces que ya los profesores cogen una cosa y van a machacarte en cada discurso.

I: Ya.

E21: Y quizás no valoran que has hecho un progreso, ¿sabes? que desde el principio has hecho un progreso en ese aspecto. Eso no lo valoran, siempre les parece insuficiente. Porque es evidente que no lo vas a hacer perfecto en ningún discurso pero... hay veces que machacan sobre eso sin darse cuenta de que... jo, lo estás trabajando, te estás esforzando y hay más cosas que deberían criticar.

E35: Creo que es una evaluación, la evaluación del curso, creo que se basa mucho en la autoestima y se debe intentar fortalecer.

E17: Yo... estoy de acuerdo también.

Algo difícil, puesto que también reclaman una objetividad en la evaluación como validación, que E9 y E14 consideran que no existe, pero que se debe intentar alcanzar mediante la referencia a unos criterios comunes mínimos o la exposición a un mayor número de opiniones y evaluadores diversos, respectivamente:

I: ...te gustaría que viesan la evolución, ¿no? ¿O...?

E21: Claro, pero es que si ven la evolución, al mismo tiempo están dejando de ser objetivos.

Imparcial... debería ser. (E13).

No existe la imparcialidad objetiva total y absoluta, no existe, no la hay. Lo que es importante que haya son unos criterios mínimos de evaluación que sean comunes a todas las personas que están evaluando a un grupo de alumnos. No puede ser que cada uno vaya por su lado, no tiene sentido. Y por supuesto que los alumnos son todos diferentes, tienen ritmos de aprendizaje diferentes, y tienen problemas distintos, cualidades digamos, diferentes, entre comillas, por decirlo de alguna manera. Y creo que la evaluación tiene que tener unos criterios mínimos que deben ser comunes a todos los profesores (E9).

Unos criterios mínimos, yo creo que en la clase, por lo menos a mí me da la impresión, de que los momentos más significativos fueron cuando vino gente de fuera, a dar su propia opinión, es como que los profesores que están siempre aquí, ellos tienen sus propias preferencias, por el tipo de interpretación que les parece mejor, o no, o por algunos alumnos, personalmente o no, yo tengo una profesora a la que le encantan mis interpretaciones, y siempre me dice que le encantan, y tengo otras a las que no les gustan tanto... Y si tuviese siempre clase con una profesora o con la otra, parece que... [inaudible] Cuando viene gente que no nos conoce, que no tienen ninguna idea preconcebida sobre nosotros... [inaudible]. Creo que sería muy útil: primero, comenzar el curso diciéndonos “mirad, no hay una teoría perfecta de la interpretación perfecta, hay varias concepciones distintas sobre todo esto, y vamos a intentar que hayáis oído cuántas más opiniones mejor, vamos a traer cuantos más profesores distintos mejor” y eso creo que sería bueno para nuestro crecimiento. Y lo de los criterios mínimos, que sean para el examen, decir, en el examen vamos a evaluar esto, esto, y esto. Pero a lo largo del curso, yo creo que cuantas más opiniones distintas haya, mejor (E14).

E9: Pero tener opiniones diferentes no implica que no haya criterios mínimos, eso es lo que significa criterios mínimos, que son mínimos.

E14: Además, como vas a saber lo que E16 o E* necesitan o no en ese momento, cuando puedes tener treinta opiniones distintas sobre eso...

Y, por otro, que sea exhaustiva —sobre todo en las fases finales—, pero no necesariamente extensa, sino concisa:

Yo estoy de acuerdo con E9 pero también me parece importante en una fase final, como la que estamos ahora, en ir al detalle, y en ir al detalle con cada uno, por eso decía lo del *feedback* en las cabinas. Yo creo que debería haber un *feedback* más personalizado. Muchas veces el *feedback* es muy general y en mi opinión ahí muchas veces falla. Debería ser más personalizada y más exhaustiva con cada alumno (E10).

Y después bueno, además de... Bueno, está bien que sea personalizado, vale, pero luego a veces también da la impresión de que el *feedback* es demasiado extenso, que a veces se van un poco por las ramas, que me gusta que sí, que el *feedback* sea objetivo y personalizado, pero podría ser algo más breve (E11).

E10: Claro, lo de que sea personalizada significa justo eso, no sé, por ejemplo, que salga el profesor con cada alumno, durante 5 minutos, o lo que sea, en vez de dedicarle media hora, y muchas veces... empiezan a divagar y ya no hablan de nadie, pues eso: ¿quién interpretó?, E10, E11 y E*. Vale, pues E10 5 min, E*, 5 min esto, E11, lo otro. Y los demás no tienen que estar oyendo lo que se le dice a E*, a E11 y a E10. Vale que a veces puede ser interesante pero si ha habido un gran problema, un gran problema en

la interpretación de E*, hay que decirlo, pero los problemas menores, o los problemas típicos de E*, no necesito oírlos.

Por ejemplo, agrupando por tipo de error:

E14: ...estoy de acuerdo con los compañeros en que el *feedback* más cualitativo, más útil para nosotros es el que hace hincapié en el tipo de error más que el error en sí. Lo hizo hoy D3, Problemas de conectores entre las ideas: este, este y este. Problemas de encontrar la colocación correcta, este, este y el otro. Y así podemos dividir en grup... en tipos de errores.

Por último, valoran la variedad de las evaluaciones pero también echan en falta coordinación entre el profesorado, para que tengan en cuenta las prioridades de aprendizaje de cada alumno en cada momento:

Yo creo que también es muy positivo que sea variada. Porque tenemos varios correctores y que cada uno te diga una cosa diferente. Y creo que debería mantenerse objetiva, por no decir que sea (E21).

Y es que a veces te da la sensación... a mí por lo menos me da la sensación de que no están todos en la misma línea, todos los profesores. Dan mucho esa sensación. A parte de que algunos pueden tener más o menos experiencia, hay quienes llevan muchos años trabajando para el máster, entonces... Pero yo por ejemplo aquí en este máster tengo entendido que tienen la iniciativa de tener un foro en el que ellos comentan, ¿no? Y... comentan más o menos nuestro aprendizaje, nuestra evolución. Creo que incluso iría... no sé, es una cuestión particular, yo... iría más lejos, de crear una lista de cosas para cada alumno, esto se tiene que mejorar, esto lo está haciendo muy bien, que lo mantenga y que todos los profesores tengan claro que el alumno de tal está mejorando aquí, necesita todavía esto y esto le va fatal. Y entonces que exista como una especie de base de datos con características de cada alumno donde puedan participar todos los profesores y que todos... todos los profesores sepan dónde va, cómo va, en qué punto está, porque hay profesores que nos conocen mucho, porque hay profesores que se interesan por conocernos, y hay profesores que tienen una memoria espectacular y saben dónde fallo y cómo, y hay profesores que cada semana me dicen una cosa distinta (E19).

Y que la evaluación nunca sea destructiva:

Y luego, eso, que la evaluación que... que nunca sea destructiva. Que siempre, siempre tienes que sacar algo positivo de lo que has hecho, porque sé que si no... Es que estás muy expuesto también. Entonces... (E25).

Por último, proponen utilizar *feedback* por escrito, como forma de potenciar una valoración más objetiva y general de la prestación:

Claro, en [...] lo hacen así... que dan a los alumnos un *feedback* por escrito, e igual estaría bien hacerlo como una vez a la semana, o una cada dos semanas, para que ellos, claro, también después del discurso están muy influidos por eso pero si lo haces después, en algún momento más tarde, igual te das más cuenta, tienes una imagen más global de la prestación en general (E23).

O en tutorías individuales, de un discurso completo, con el mismo objetivo:

Y luego creo que estaría bien... pues eso, lo que comentábamos, que te pudiesen evaluar todo un discurso, más que no solo un trocito. Que a veces te dicen: oye, que lo has hecho muy bien aquí. Y tú: no, no, lo siento pero no. Y... pues también de vez en cuando organizar tutorías, para que te comenten: pues oye, te vemos bien, te vemos verde, hemos hablado con los profesores... ¿sabes?, porque ellos nos dicen que hablan de nosotros en ese grupo que tienen en google, no sé qué, que comentan cosas... (E4).

E4: El año pasado tenían un grupo en google y pues comentaban lo que habían hecho en clase, algún... no sé si hablaban cada día un informe sobre... de cada uno de nosotros, pero bueno, que estaban en contacto...

E4: Pues eso, que nos pudiesen hacer una tutoría, de... al menos, no sé... ahora a estas alturas...

E6: [Habla a la vez] Yo creo que sería muy buena idea.

A colación de esta última propuesta E1 decide intervenir para aclarar que ya existe esa opción y que sin embargo los alumnos no hacen uso de ella (en el punto 3 recogimos por qué no lo hacen):

E1: Yo creo que con esto estamos siendo un poco injustos con los profesores porque sí que nos han brindado la opción de... nosotros les podemos pedir en cualquier momento que nos hagan una tutoría y estarán encantados. Nos piden que por favor les mandemos los discursos enteros para que nos los puedan evaluar enteros, es que tampoco hay que ser... injustos...

E3: No, no, estamos comentando...

E1: ... de que no nos lo hacen, sino que ellos podrían hacerlo si nosotros quisiésemos...

E3: Sí, sí, es verdad.

Para intentar aclarar la opinión del grupo, la investigadora pregunta si les gustaría que esa tutoría fuese obligatoria, a lo que responden explicando que la línea pedagógica del máster establece la voluntariedad de ese tipo de tareas:

I: Claro, a lo mejor lo que están diciendo es que querrían que fuese algo como ya obligatorio... ¿no?

E4: Sí, sí.

I: ... que os obligase a vosotros a hacerlo... ¿no? A acercaros a eso.

E3: Pero ya nos han dicho que obligatorio nada...

E1: Pero también desde el principio del máster nos dijeron que no os vamos a poner deberes.

E3: No sois niños.

E1: Es un máster, no sois niños.

4.1.2.1.7 Participación de los alumnos en la evaluación

Sobre la participación de los alumnos en la evaluación propia o de sus compañeros, en el centro 3 afirman que ha habido una evolución a lo largo del curso; mientras que al principio daban *feedback* a todos los compañeros ahora lo reservan para aquellas personas que lo saben recibir o con las que sienten más confianza o afinidad:

E24: Yo creo que con la gente que tenemos confianza. Yo tengo una buena relación con E25. Ella ha hecho siete fallos en el discurso y le digo los siete fallos. Yo con E18 no me llevo bien [Risas]. Si no me llevase bien con E18. Si E18 es una persona con la que no me llevo bien, no le voy a decir: "mira..." porque se lo puede tomar un poco personal.

E19: Pero yo creo que todos intentamos dar *feedback* al principio.

E24: Sí, sí, todos, todos.

E19: Al principio todo el mundo daba *feedback* a todo el mundo y luego al final...

E24: Claro.

E19: ... yo no doy *feedback* a quien no... a quien sé que no es receptivo.

I: Vale.

E19: ... entonces... sé que no eres receptivo a lo que te diga, mi criterio tampoco lo valoras, mi opinión tampoco la valoras, con lo cual...

I: Para qué.

E19: ...para qué.

I: Sí.

E19: Y sin embargo sé que hay personas que yo les digo... ostias, o le pregunto, ¿qué he dicho aquí?, ¿y he dicho algo que sonara extraño?, o ¿he dicho alguna tal?, y me dicen, y pr., y espero que me lo digan, y... ojalá me lo digan.

E24: Y corresponde con quien te llevas bien.

E19: Y corresponde siempre, siempre... con la confianza, siempre, siempre.

I: Vale.

E19: Pero perder el tiempo para qué... no.

Este recelo se da también por quienes piden el *feedback*, que prefieren solicitar la evaluación de personas en las que confían plenamente, como amigos ajenos a la profesión pero que les pueden dar una visión como oyentes puros:

Yo ahora recientemente lo que hago es... cojo un audio y se lo envío a mis mejores amigos. Oye, que tengo aquí un audio que estoy 10 minutos hablando sobre... no sé qué envié el otro día... sobre... algo de... economía. Y le envié a una amiga, le envié un audio. Y le digo: mira, te envié un audio que estoy hablando de tal; mira a ver si te enteras de lo que es. Y lo escuchó y me dijo, al final me dijo: oye, había una parte que yo no sé lo que estabas diciendo. Y la verdad es que me pareció superinteresante. Porque claro, es gente de fuera, gente que no tiene nada que ver con la interpretación, que no tiene por qué dar por sentado que tú has hecho aquí una pausa porque en el original, no sé qué. No, quiere entender de qué va esto de la deuda externa, creo que era... [hablan a la vez]. Claro. Y me ha servido de mucho [hablan a la vez]. Pero claro, lo estoy haciendo ahora que me da menos vergüenza enviarlo a la gente. Al principio no... (E19).

Puesto que son conscientes de las dificultades para encajarlo, lo que lleva a que, en el centro 1, solo lo den espontáneamente y de forma informal cuando este es positivo:

E6: Normalmente lo malo no nos lo decimos. Si lo haces muy bien igual sí que te decimos: lo has hecho muy bien, pero no sé, para lo negativo somos un poco más reacios... para decirnos las cosas...

E3: Sí, sabemos cómo están los ánimos, y puede llegar a molestar, a lo mejor...

Así, en este centro no suelen quedar para evaluarse entre ellos en los ratos libres («lo estamos intentando», «es muy puntual», afirman E3 y E1) pero sí lo hacen en clase, a instancias de la docente, y consideran útil esta evaluación:

E3: Sí, también cuando ponemos las grabaciones el profesor muchas veces da la oportunidad de que los demás también digan algo, o si tienen algo que decir los compañeros de la grabación de uno de ellos y no sé si es por confianza o porque sabemos lo que puede hacer daño o no, también tenemos algo más que añadir aparte del profesor, algo que no ha notado el profesor, o que saben los demás que tú haces muy a menudo, por tu manera de hablar, o por... y también ayuda a corregir.

E2: O porque conocen tus circunstancias personales más de cerca: saben si has dormido mejor, si no has dormido mejor, si... te ha dado tiempo a estudiarte ese tema, o no te ha dado tiempo a estudiarte en el tema... que no solamente el punto de vista del profesor.

Por otro lado, son conscientes de la dificultad que entraña evaluar a los compañeros, sobre todo en simultánea:

E18: Bueno, iba a decir que en cuanto a evaluarnos entre nosotros... el otro día empecé a escuchar por primera vez a los demás en simultánea. Y me parecía un poco difícil sacar lo que decíamos antes que hay que no solo decir te ha faltado este número y...

E19: Es difícil. Es superdifícil.

E25: Mucho, mucho.

E18: En vez de eso sacar una idea como... o una área en que esa persona puede mejorar...

En el centro 2 se evalúan tanto en clase (E10) como después de clase. En el primer caso cuando no tienen otro profesor que les pueda evaluar (E13), de vez cuando (E35), y en el segundo, durante las prácticas en grupo, en las que se evalúan «como se hace en clase, después de que cada uno hace su interpretación, los compañeros dicen qué les pareció, qué les salió bien, qué les salió mal...» (E9).

Con respecto a la autoevaluación, aspecto latente en su manera de encajar el *feedback* (v. 4.1.2.1.5) y al que les gustaría que los profesores diesen más peso (v. 4.1.2.1.2) en el centro 3, la ven no solo como una validación de su interpretación sino como una valoración sobre si han cumplido con los objetivos que previamente se habían propuesto:

Hombre, en clase es muy fácil, o sea, si te vas marcando objetivos, cuando acabas, dices: bueno, perfecto. He hecho un buen discurso o un mal discurso, pero no he cumplido con lo que tenía que hacer, ¿no?, entonces... realmente eso es lo que es una autoevaluación, o sea... (E21).

Aunque en general esta función de la autoevaluación parece estar más o menos presente, el trabajo de escucha y autoevaluación en casa no es sistemático o generalizado,

sino que, por sus silencios y respuestas, resulta más prudente deducir que este se da de forma irregular o puntual en el centro 3:

E20: Yo en general suelo escuchar los audios en casa y luego me evalúo otra vez para...

I: Vale [Pausa]. ¿Y los demás?

[Silencio. Algunos asienten].

E23: Yo no escucho cada discurso pero sí que en general, sí.

Mientras que en el centro 1, en el que disponen de una hoja de autoevaluación, la autoevaluación en casa sí parece tener un mayor peso —salvo excepciones—, aunque su abordaje varíe en función del alumno:

E3: Sí [nos autoevaluamos en casa].

E5: No sé, me evalúo, pero no es nada del otro mundo. [...] Yo simplemente cuando hago una prestación, pues sea en consecutiva o simultánea, me escucho. Y entonces presto mucha atención a los errores... sobre todo preposiciones... y tal, ya voy buscando para ver si he fallado o no... pero esa es mi autoevaluación. [...] Nada más, nada más.

Yo me escucho pero completo la hoja que nos dieron y hago algunos comentarios porque si me pongo a escuchar en plan: voy a prestar atención, ya se me va la atención a otro... entonces escucho pero no estoy viendo el discurso, entonces si tengo la hoja delante y el texto, pues voy subrayando lo que falta y con las preguntas que te hacen de la autoevaluación, pues contestas sí o no... ¿Crees que se podría mejorar? Pues sí ¿Has omitido información? Sí, tal. Como que la guía me sirve un poco de apoyo para autoevaluarme (E3).

Bueno, pero yo creo que en casa, también... [es importante la evaluación] por ejemplo, tú estás haciendo una interpretación en clase y te hacen una serie de comentarios. Cuando vas a casa y la escuchas, te fijas en esos comentarios: me han comentado el tono, a ver cómo lo he hecho, e intentas corregirlo y darte cuenta si sí, si no... o sea que yo creo que sí que hay que tenerlas en cuenta, y sí que las tenemos en cuenta (E1).

Yo pues más o menos como ellos. No utilizo la hoja porque hay veces que siento que pierdo demasiado tiempo rellenando las... o sea contestando a las preguntas y tal, tiempo que podría emplear en practicar más, que igual me vendría mejor, y me centro generalmente en nada de vocabulario o de expresiones, porque como te digo, tengo la sensación de que solo vale para ese discurso normalmente, entonces más en fluidez, concordancia de género, entonación, pausas, que no haya muchas pausas largas, más que nada eso, pero eso: escucharme, yo sin hoja ni nada, y no todas las grabaciones, claro... (E6).

Sí, autoevaluación sí, siguiendo la hoja normalmente y nada, escuchándome después de las intervenciones, con ojo crítico. [...] Y cubro la hoja (E1).

Como vemos, la hoja de autoevaluación no la cubren siempre pero sí parece servirles de guía en la tarea:

I: Empleáis... bueno, habéis dicho que algunos, la hoja, ¿no?, de evaluación.

E3: Y ya está.

E5: Y ya está.

I: Y ya está, ¿no?

E5: Pero bueno... es un instrumento completo.

E2: Y nuestros oídos.

E3: Y nuestro criterio propio, claro está.

I: Sí. Vale. ¿Y qué os parece? ¿Y qué os parece en concreto este?

E1: Es útil, es completo, te hace perder un poco de tiempo pero es verdad que...

[Hablan la vez].

E6: ... te recoge todo.

E1: No, bueno, la rellenes o no la rellenes, al final sabes en lo que te tienes que basar. Lo escribas o no sabes en lo que te tienes que fijar en el curso. [Asienten los demás].

Posteriormente, en algunos casos (sobre todo para “hacer puntos” ante la docente, se la entregan):

I: Vale. ¿Y estas hojas se las dais alguna vez a los profesores?

E6: Sí, las entregamos por mail.

I: ¿Siempre que las hacéis se las entregáis?

E6: No.

[E5, E3 y E6 dicen que no con la cabeza].

I: No, a veces. ¿Qué hojas les entregáis, las buenas, las que os parecen significativas...?

E3: Las no muy desastrosas.

I: Vale.

E6: O igual si has tenido un mal día en clase, y quieres mejorar tu imagen ante el profesor... entonces le envías la evaluación, en plan... “Lo he hecho muy mal pero que veas que me molesto.”

I: Vale

E3: Pero hay días que no se puede...

I: Sí, de acuerdo. E2.

Curiosamente E2 —quien tiene mucha experiencia en la autoevaluación de interpretación durante la carrera (v. 4.1.2.1.2)— no utiliza la hoja pero sí reflexiona sobre los errores con un abordaje de la evaluación de la interpretación como proceso:

Yo no utilizo la hoja. Yo normalm... a ver, depende también del discurso... Hay discursos que directamente no merecen la pena ni ser evaluados, que son capítulos de mi vida que tengo que cerrar y mejor no escucharlos. Pero si hay alguno que pueda ser interesante o que piensas que lo has hecho medio bien, siempre intento centrarme en las partes que no he sabido reformular a lo mejor y en por qué, por qué... por qué o por qué no las he escuchado, o por qué no las he comprendido: si es que ha habido una palabra o una frase que no he sabido decir, y cómo podría.. no sé, cómo podría salir, qué estrategias podría utilizar para poder decirlo, más allá de si la comprendo o no la comprendo, porque muchas veces no entiendes las palabras que utilizan pero por el contexto deduces que lo que quiere decir es una cosa, y al interpretarlo realmente tienes razón, entonces bueno, ver si hay un problema, cómo podría yo decirlo, aunque no entienda las palabras, el vocabulario que esté utilizando... a no ser que haya un vocabulario que realmente no entiendo y sí me pongo a mirar las palabras, sino solo problemas y ver cómo podría salir de ellos (E2).

Tanto E1 y E2 escuchan sus grabaciones y contrastan sus impresiones con la evaluación que habían recibido en el aula, y aquellos elementos que consideran necesario mejorar condicionan y guían su práctica en casa, aunque afirman que no por ello se sienten más seguros al día siguiente:

I: O sea un poco evaluar la evaluación, ¿no... ?

E1: Exacto, es evaluar la evaluación.

I: Evaluar tú con lo que...

E1: Efectivamente.

E2: Y si vas a repasar después, por lo menos en mi caso ya con lo de la relajación es: no me puedo centrar en todo lo que me han evaluado... Pues esta vez... ¿qué me han dicho?: el tono, venga, pues solo el tono. Y si doy menos información, doy menos información, pero esta vez solo voy a centrarme en el tono.

E1: Vas trabajando los diferentes aspectos...

E2: Ya me ha salido bien el tono, pues ahora esta vez voy a intentar la información. Y si te sale mal el tono pues mira, me ha salido mal, pero estoy en mi casa y no me está escuchando nadie.

[Risas cómplices].

I: Intentáis un poco centraros en algún aspecto en concreto de lo que os han dicho...

E3: Sí, porque todos a la vez sería desastroso, no podría ser.

I: Claro.

E2: Y llegas el día siguiente a clase igual de estresado...

I: Ya, bueno...

E2: ...porque no te ha dado tiempo a... ni evaluarte entero ni...

La excepción sería E4 quien afirma no oír las grabaciones en casa sino solo autoevaluarse en clase («en clase sí, en casa no», E4) y quedarse con lo que le parece pertinente de la evaluación recibida en el aula:

Yo salgo... cuando salgo de la cabina, se acaba... la interpretación. [...] No vuelvo a escuchar las grabaciones casi nunca ni nada de eso. A lo mejor si me comentan: esta palabra no está bien, pues a lo mejor la busco en el diccionario, a ver si existe, si no existe, en qué contexto se utiliza, pero más por curiosidad que... por nada más (E4).

Y que sin embargo, cuando daba una gran importancia a la práctica frente a la evaluación (v. 4.1.2.1.2) basaba su argumento en la necesidad de desarrollar la capacidad de autoevaluación, imprescindible para el aprendizaje permanente:

I: [la evaluación es]... importante junto con algún otro aspecto como la práctica, ¿no?

E4: La práctica porque cuando salgamos del máster nosotros saldremos... seguiremos aprendiendo pero aprenderemos de nuestra autoevaluación.

4.1.2.1.8 Criterios de evaluación

Con respecto a los criterios de evaluación, se podrían resumir en “sentido, idiomaticidad y seguridad” (C3), «que sea fiel y que dé confianza» o «rigor y credibilidad» (C2) y «contenido y prestación» (C1). Además, en todos los centros mencionan, en primer lugar, la lógica e intención o sentido del discurso o bien el contenido:

E25: Yo al final que se entienda, que haya una lógica, que todo cuadre, que no haya nada que se salga de lo que [...] para mí eso es lo fundamental. Que, que luego puede

faltar información... lo que sea. Pero si se ve que el alumno ha entendido... Si yo he entendido de qué va el discurso y soy capaz de transmitirlo con lógica, con eso, al menos, es una base para empezar a trabajar el resto.

E22: Y estando fiel al original. No...

E25: Claro, sí, es conseguir...

E22: ...a la lógica del mensaje.

E25: Sí, exacto.

I: O sea, el contenido.

E25: Sí, pero no detallitos, de "ah, pero dijo...".

I: El sentido del discurso, ¿no?

E25: Exacto, que tú entiendas que el hilo iba así y hacía así, y luego decía sin embargo....

E23: El mensaje.

E22: La intención.

E25: Exacto, la intención o algo así. (C3)

E3: Contenido ante todo, lo primero, ¿no?

E1: Respetar el original.

E3: Y luego pues...

E3: Sí, yo creo que está el contenido: dentro del contenido incluyo con respecto al original (fidelidad del orador) [...]

E5: El contenido [...] El contenido es más importante... (C1).

E35: que sea fiel y que dé confianza.

E9: Lo que decía antes E11: rigor, credibilidad... (C2).

En segundo o tercer lugar, la idiomaticidad y comprensibilidad de la lengua de llegada:

E20: Y que es idiomático. Que el cliente, quien te escucha, sé que, bueno... esta persona está hablando conmigo en alemán, en español, en ese idioma. Y que no estás pegado demasiado en lo que dice el orador. Y en la estructura y todo eso. Para que suene de un alemán bueno.

E22: Al principio para mí también... [hablan a la vez].

E19: No sabes las veces que yo lo consigo, las que mi español suena alemán totalmente... [risas generalizadas]... estupendo!

I: ¿Algún criterio más?

E21: Yo que sea comprensible en general, no sé... que tenga un buen español, o sea, que sea auténtico, que no sea calcado, como todo... y que transmitas el mismo mensaje (C3).

E9: El registro... la lengua...

E13: La lengua materna.

E9: La lengua materna (C2).

E3: y por supuesto la voz y la expresión, ¿no? Una voz que no sea... que no haga daño, ¿sabes?, una buena voz, fluidez, y no sé, que lo diga todo, con buen... con buen castellano, en nuestro caso (C1).

O la presencia, seguridad y capacidad comunicativa, ya mencionada en la última cita:

E22: Y con buena presencia. Transmitiendo también...

E19: Venga, cuatro más y los decimos todos.

E22: Con aplomo.

I: Con aplomo.

E24: Y bueno, claro, en consecutiva también tiene mucho más peso el hecho de que tengas una buena presencia, ¿no? Digamos que en cabina también. Pero digamos que hay gente que igual la ves en cabina, la estás mirando y no acaba, pero simplemente luego al escuchar te das cuenta de que sí que tiene ese aplomo. Luego a la hora de la consecutiva es verdad que simplemente el tener un buen saber estar te da ya más puntos, ¿no?, porque es algo que sí que forma parte del... de eso... de tener aplomo en tu discurso. Si ya de entrada das una buena impresión... solo con ver a esa persona pues también. Que parece que se le da poca importancia en cabina, aunque luego también se evalúe y todo... (C3).

E10: La presentación (C2).

E5: Y los nervios... más que un tono de voz adecuado, que no se note que estás nervioso en la voz.

I: Vale, o sea: contenido y seguridad, ¿no?

E5: Seguridad. No sé, en realidad todo es importante.

E1: Buena prestación... (C1).

En el centro 2 mencionan justo después «el conocimiento de la lengua de partida» (E11) y la credibilidad (E35). Por otro lado, cuando se paran a pensar, les cuesta esco-

ger unos sobre otros (E5: «Para mí son todos»), por lo que ambas caras de la interpretación (forma y fondo) parecen resultar imprescindibles, tal y como nos explica E6:

E3: Yo creo que contenido con una voz que, que... nerviosa que no dé seguridad, pues puede no... no sé, una interpretación no puede ser buena del todo; pero si luego en cambio tienes una seguridad, vamos, tienes mucha seguridad, pero el contenido no está bien... ¿sabes?... puedes, como... que... o sea, que puede no ser aceptable la interpretación, aunque parezca muy buena, ¿sabes?, que lo digas muy seguro en el fondo no es aceptable porque no estás diciendo lo que dice el orador (C1).

Salvo la terminología, a juicio de E6:

E6: Yo estoy de acuerdo en que casi todo es importante. Yo creo que más que... Dejaría un poco de lado la precisión terminológica en el sentido de que siempre puedes salvar la situación parafraseando o algo así, o sea no me centraría tanto en la precisión pero en lo demás sí: contenido, fidelidad, entonación... (C1).

En el centro 1, además, E4 hace hincapié en la necesidad de hacer referencia a aspectos generales de la interpretación y no particulares del discurso, esto es, a cuestiones pertinentes para el alumno en cuestión:

E4: Yo haría especial hincapié en lo que es... aspectos generales y no particulares, generales de interpretación y no particulares del discurso, es decir: muchas veces tú sabes si has omitido información, e incluso puedes saber pues por qué la has omitido. Si no podías lidiar con la velocidad, si te faltaba una palabra que no... no la conoces, si ha sido el acento, entonces eso sería para mí un poco como lo de “te has saltado una preposición”, es algo puntual del discurso: es importante, pero muchas veces tú ya eres consciente. Mientras que si es... eso, pues que siempre... tienes una prosodia poco natural, problemas de dicción (C1).

E1 destaca la capacidad comunicativa y E2 la competencia interpretativa o aplicación de estrategias:

E1: Que se centren un poco en cómo al final das tu discurso en castellano, o sea que hayas mantenido lo que dice el original, pero sobre todo que consigas que tu audiencia te entienda con tu discurso... [...] Creo que se van... que se centren mucho en eso es importante.

I: Vale, en la comunicación.

E1: La comunicación, sí, porque al fin y al cabo estamos comunicando algo, no un mensaje nuestro, sino que somos intermediarios, tenemos que saber hacerlo (C1).

E2: Yo creo que también es lo mismo: la comunicación pero siempre con fidelidad al original, porque puede ser, dependiendo de las circunstancias, que tengas que quitar trozos de contenidos secundarios, o porque por velocidad, aunque sea medianamente importante, no puedes decirlo pero lo dices en otros momentos del discurso, y a lo mejor no... no es tan importante, o no te lo evalúan con tanto peso como el hecho de que lo que has dicho ha sido fiel al original y se te ha entendido... y se te ha entendido de forma natural (C1).

Y E19, del centro 3, aprovecha para comentar la necesidad de adaptación de los criterios (y el nivel exigido sobre estos) a la fase en la que se encuentra cada alumno y reformularlos en función de la evolución:

Pero lo de los criterios, mientras estén... Yo creo que es muy, muy importante que los criterios estén adaptados a la fase en la que el alumno está (E19).

Porque muchas veces, o sea... es más importante saber dónde... qué es lo que debería hacer yo ahora y adaptar los criterios a eso, que no plantear una lista de veintitrés criterios el 26 de septiembre y decir: tenéis que llegar aquí, porque eso... uno se vuelve loco y no sabe por dónde empezar (E19).

Yo creo que más vale adaptar los criterios a medida que uno avanza y no plantear criterios demasiado altos en etapas que no toca... Adaptarlos según... Porque sí, son todo "comprensión, precisión, no sé que...", todo lo mismo, ¿no?, pero qué tengo que hacer yo ahora el 11 de mayo. Para mí es mucho más importante eso (E19).

Por último, tanto en el centro 2 como en el centro 3 les parece que, en general, estos criterios son los que se utilizan durante el curso:

E25: En general...

E22: En general sí. Pienso que cada persona [voz baja casi imperceptible] lo entiende de una manera parecida... (C3).

I: ¿Estáis de acuerdo con los criterios que ellos emplean? [Asienten de forma generalizada].

E17: Son muy lógicos, ¿no?

E9: Son lógicos (C2).

Mientras que en el centro 1 hay discrepancias, pues algunos alumnos afirman que se centran demasiado en el discurso concreto, en la interpretación como producto:

E6: Yo creo que normalmente se centran más en el discurso concreto, igual es porque no hay tantos fallos, o no son tan obvios, en la entonación o en la fluidez... pero los comentarios suelen ser de palabra... o... ¿no?

I: Más en el producto, digamos, o sea en las palabras o...

E3: No sé, pero tienen que basarse en algo, ¿no?, o sea, no saben nuestras tendencias, entonces yo creo que esta... por ejemplo, a lo mejor, te dicen "esta palabra no la digas así" y a lo mejor te están descubriendo que tú tienes una tendencia a calcar, ¿vale? O las preposiciones... las dices mal, tienes que corregirlo, ¿vale?, en español no puedes decir... no puedes ser dequeísta o queísta o cosas así, te... van a los errores específicos de ese discurso, porque, claro está, de un discurso no van a sacar tus carencias generales, entonces van discurso por discurso y tú luego eso lo compilas y ya sabes cuáles son tus fallos y tus aciertos... Y a partir de ahí trabajas, creo que no está mal.

E6: No, no estaba criticando...

[Risas tímidas].

I: ... pensabas que...

E3: Yo tampoco estaba atacando.

Si bien en última instancia afirman que en general no hay discrepancias entre los criterios nombrados por los alumnos y los utilizados por los profesores:

I: ¿Entonces se corresponden un poco con los que habéis dicho vosotros?

E1: Sí.

I: Sí.

E3: Sí, a fin de cuentas, sí...

E6: Sí.

Lo que sí hay son visiones diferentes por parte los distintos profesores, lo cual provoca desconcierto o inseguridad (v. 4.1.2.1.5 y 4.1.2.1.6) y una sensación de subjetividad y falta de referencias:

E4: Aunque de hecho hay mucha diferencia entre los métodos de evaluación de cada profesor.

E1: Discrepancias entre lo que plantean los profesores.

I: Vale.

E4: ...importantes.

E3: Y eso plantea conflicto (C1).

E35: Es que ese es uno de los problemas, que tenemos dos opiniones distintas, y nos dicen que tiene que ser así, bien... Y que nosotros tenemos que saber... Vale, nos da-

mos cuenta de que no hay una forma correcta, entonces qué va a pasar en el examen cuando tengamos que hacer nuestra elección. Corremos el riesgo de que, como se dijo antes, independientemente de la opción por la que optemos, pues pueden decirnos que lo hicimos mal, y que teníamos que haber optado por la otra opción. Por eso a veces es muy subjetivo, y eso es lo que sentimos muchas veces cuando nos evalúan muchas veces: que son muy subjetivas (C2).

En el centro 2 algunos criterios les parecen “poco tangibles” o discrepan sobre cómo juzgarlos, como el caso de la presentación o el purismo lingüístico, respectivamente:

E10: Pero a veces son muy poco tangibles, como la presentación, que parece algo más personal, ¿no?, me dicen que la presentación está mal, pues no me queda más remedio que creerlo... [Risas].

E11: Ahora bien, dentro de los criterios, después hay distintos criterios, por ejemplo en lo que es la lengua materna, hay criterios simples que nos dicen que son comunes entre los examinadores que podemos estar o no de acuerdo, que es mejor utilizar unas palabras que otras.

E14: A mí lo que más me molesta es el excesivo purismo lingüístico.

E11: Sí, ahí está.

E14: Creo que vienen de una cultura de intérpretes que piensan que la lengua tiene que ser algo sagrado, [ininteligible] Todo lo contrario de lo que pienso yo.

[Risas].

E35: Creo que la lengua está viva y es de quien la usa...

Con respecto a instrumentos de evaluación, en el centro 3 hay una lista, al igual que en el centro 2 («los criterios están escritos en los exámenes, por ejemplo; [...] todos podemos leer los criterios que están escritos, cómo vamos a ser evaluados» (E10), —con cuyos criterios están de acuerdo— que les hubiera gustado tener antes o por lo menos una selección de los criterios:

E25: Hombre, los criterios son muy lógicos, muy... yo le he echado algún vistazo... (C3).

E19: Hay una lista.

E25: Nos han dado... o sea... Durante el curso no lo hemos hecho pero para el examen sí que hay una lista con una serie de criterios que no hubiera estado mal, vale, entiendo que no al principio de curso, porque te puede dar un ataque (hablan a la vez), pero igual en algún momento no hubiera estado mal tenerla...

I: Tenerla antes.

E25: Tenerla, incluso utilizarla en clase, porque te da un poco de idea también de que puedes...

E24: Incluso listas parciales, al principio tener una lista parcial de cuatro objetivos que en dos meses, claro, no vas a tener setenta, pero es que ahora te tienes que centrar en cuatro cosas, que luego igual... (C3).

No obstante, esto resulta difícil pues cada uno puede necesitar una aproximación distinta, por lo que tendrían que adaptarla ellos mismos:

E19: Sí, sí, pero es que son tan... tan personales que... no pueden fabricar ellos listas para nosotros.

E24: Sí, sí... que no, no se puede. No, no, que está claro. Está claro, pero me refiero... que no, no, que me refiero que la podríamos haber utilizado nosotros directamente, ¿no?, entonces te creas tu propia... (C3).

Con respecto a los instrumentos que utilizan los profesores, mencionan el foro de internet (C1, C2 y C3), al que les gustaría que sacasen más partido como medio de coordinación entre los docentes (v. 4.1.2.1.5) y la hoja de autoevaluación (C1). Parece ser que el año anterior, además, en el centro 1 tenían un grupo de google para comunicación interna de los profesores, pero es algo que no conocen todos los alumnos:

E6 y E3: [Sorprendidas, risas generalizadas]. Ah, sí? No lo sabía...

También en el centro 1 pudieron dar su opinión sobre la docencia:

E3: Sí, porque nos hicieron una ya.

E6: Sí, porque... [Hablan a la vez] nos hicieron una pero era para valorar el máster nosotros, no que nos valoraran ellos a nosotros.

E4: Exacto. (C1).

En el centro 2 se percibe, por otra parte, que los alumnos no están satisfechos con la información que tienen sobre los criterios que se utilizan para evaluar durante las clases:

E13: Pues la verdad es que no los conocemos.

E9: No sabemos cuáles son.

[Risas].

E9: No lo sabemos.

E13: Así que si nos puedes pasar la respuesta de los profesores, te lo agradeceríamos.

E35: Si nos pudieses informar...

Aunque E11 afirma que sí aparecen en los exámenes («rigor en la lengua, yo qué sé, que las frases tengan sentido con respecto al original», E10), y parecen tenerlos bastante claros, tal y como se ve en las citas anteriores. Su queja se centra en saber cómo se puntúan ciertos ejercicios que tienen que entregar («Yo pregunté en una tutoría personalizada cuáles son los criterios para los ejercicios que tenemos que entregar en la plataforma y no hay criterios en la medida en que sirven para aumentar nuestra cultura general, nuestro conocimiento de los temas para que seamos más rigurosos, cuando interpretamos...», E11; «Yo lo he preguntado varias veces, que cuáles son los criterios y no me lo dicen», «No sé, pero cuáles son los criterios o el objetivo, porque yo lo pregunté y no me lo dijeron», E35).

4.1.2.2 Análisis de los cuestionarios

Los cuestionarios de los alumnos nos proporcionan información más escueta y directa que la obtenida mediante los grupos focales. Y aunque en general, como en el caso de los cuestionarios cubiertos por los profesores, esta información se suele corresponder —aunque no siempre— con la solicitada en las preguntas (y por lo tanto las categorías de análisis coinciden a menudo con estas), son bastantes los alumnos que aprovechan el apartado de información adicional para opinar libremente sobre aquello que les preocupa o anhelan en el curso y aprovechan el anonimato y distancia que ofrece un cuestionario escrito para incidir en cuestiones personales relacionadas con la evaluación y el aprendizaje.

Ordenamos la información analizada en los siguientes puntos:

- ◆ Quién evalúa.
- ◆ Dónde, cuándo y cómo —tipos de evaluación y características— se realiza la evaluación.
- ◆ Cómo se recibe la evaluación.
- ◆ Qué criterios se emplean para evaluar y cuál es la opinión de los alumnos sobre su selección y utilidad.
- ◆ Qué evaluación prefieren los alumnos.

En total hemos recogido y analizado 27 cuestionarios, cubiertos por los siguientes alumnos de los tres centros: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32 y E33, E34 y E35.

4.1.2.2.1 Quiénes evalúan

A la pregunta de quién realiza la evaluación en el aula en el centro 1, los alumnos responden que es el profesor que imparte la asignatura (E2) quien lleva el peso de la evaluación, aunque también a veces se pregunta al resto de alumnos (E4, E1, E3, E5, E6) o al propio alumno que es objeto de ella (E5, E4): «normalmente la realizan los docentes pero a veces también los compañeros o uno mismo» (E5). Tal y como enumera E3, la evaluación se puede clasificar, en función de este factor, en:

- ◆ Personal (profesor-alumno)
- ◆ Grupal (profesor-alumnos)
- ◆ Autoevaluación (propia)

En el centro 2, la evaluación parecen realizarla mayoritariamente «los profesores» (E11, E34 y E35), aunque E9 y E10 amplían la horquilla de evaluadores, incluyendo también a los oradores y a los compañeros (E9) y explicando la distribución del peso de la evaluación:

Por norma general son los formadores quienes nos evalúan. A veces, cuando no hay ningún formador presente de nuestra lengua A, los compañeros nos evalúan la lengua, aunque la evaluación del contenido la realiza el profesor, independientemente de su lengua materna (E10).

En el centro 3 mencionan, en la práctica totalidad de los casos, a los compañeros como agentes de la evaluación. Solo 1 de los 16 alumnos menciona únicamente a los profesores, precisamente el único que hace referencia al jurado de los exámenes: «los profesores + el jurado de los exámenes» (E23). Los demás alumnos incluyen a los demás estudiantes sin más aclaración (E18, E20, E23, E24, E25, E26, E28, E29, E30, E31, E32) o especificando si esto ocurre solo de vez en cuando o de qué manera (E33), en contraste con los profesores, «que lo tienen que hacer» (E19): «de vez en cuando hay comentarios de mis compañeros» (E33), «algunos alumnos» (E31), «a veces los otros alumnos» (E27), «los alumnos (en consecutiva)» (E22), «normalmente los profesores pero también nuestros compañeros [...] comentan la prestación siempre que hay algo que decir o que hay confianza» (E19).

Así mismo, bastantes de ellos distinguen entre formadores internos y externos, así como entre oradores y profesores:

Los profesores y los compañeros. También de vez en cuando tenemos intérpretes o formadores invitados que también evalúan nuestras prestaciones (E18).

[...] profesores intérpretes, oradores (E24).

[...] profesores, oradores (E26).

Normalmente un intérprete profesional que desempeña el papel de escucha. A veces el mismo orador (E27).

Profesores. Oradores (E30).

Profesores. [...] Oradores (E32).

Sobre todo el docente y el orador (E33).

4.1.2.2.2 Dónde, cuándo y cómo se evalúa

Dónde

La evaluación se produce en el aula (E3, E5, C1) o en las cabinas (E18, C3), ya sea durante la clase (C1) o también fuera de ella, de forma más o menos informal (E18, C3):

Nos evalúan cuando interpretamos en consecutiva o simultánea. Los profesores escuchan nuestras prestaciones en la cabina o frente a nuestros compañeros y nos dan el *feedback* a continuación. Nuestros compañeros hacen lo mismo durante nuestras sesiones de prácticas (E18, C3).

Fuera de clase con los comentarios de los compañeros (E32, C3).

O bien en reuniones personales o generales con los profesores:

Reuniones personales antes o después del aula (E24, C3).

En reuniones generales en las que se valora el rendimiento general del curso (a través de seminarios etc.) (E32, C3).

Cuándo

Y durante el examen final, que es cuando se produce la evaluación final, certificadora o sumativa, mencionada por varios alumnos, y durante los exámenes de prueba, mencionados por E20:

Sobre todo evaluación continua [...] pero todo depende de los exámenes finales (E9, C2).

La evaluación final se produce solo durante el examen final (E23, C3).

Lo que cuenta para el título es solo el examen final (E23, C3).

También se realiza en el examen (E25, C3).

En los exámenes *blancos* (E20, C3).

En clase, durante el *feedback* posterior a las prestaciones o en el examen (E11, C2).

Esta, como veíamos en la primera de las citas, se produce, sobre todo, «cuando los profesores nos dan su *feedback* después de nuestras interpretaciones» (E20, C3), aunque «casi siempre se evalúa solamente una parte del discurso que interpretamos porque los profesores escuchan a varios estudiantes durante el mismo discurso» (E20, C3).

Oralmente (E34, C2), «tras una interpretación» (E3) —simultánea o consecutiva, a la que se suele dedicar un tiempo a evaluar el resultado (E5)—, «al concluir los discursos del alumno», (E29, C3) «inmediatamente después de la interpretación», en ambas modalidades, simultánea y consecutiva (E27, C3):

En simultánea: los profesores escuchan a distintos alumnos durante un discurso y después evalúan las prestaciones. En consecutiva: los alumnos dan el discurso y los profesores después el *feedback*, a veces comparando las dos versiones y destacando dificultades generales, pero también detalles (E22, C3).

En simultánea «hay evaluación constante con escuchas según el profesor pasa por las cabinas» (E1) y «en consecutiva la evaluación depende más de si se sale a interpretar o no» (E1). Y se recibe como norma general «al terminar la interpretación, directamente del profesor» (E2), aunque no únicamente, como explicaremos más adelante.

La tónica es, por tanto, que «la evaluación se produce una vez haya acabado el discurso interpretado» (E19, C3): «después de cada discurso» (E18, C3), «Al final de cada discurso» (E34, C2), «tras cada interpretación con los comentarios (profesor o alumno)», (E24, C3). «Nos evalúan sobre todo al acabar nuestra “prestación” o discurso» (E24, C3), «después de haber interpretado un discurso», (E28, C3), «después del discurso, cuando los profesores nos dan el *feedback*» (E30, C3). «Después de cada prestación por parte del profesor y de los alumnos que hayan escuchado dicha prestación» (E31, C3). Como resume E10, del centro 2:

Al final de cada práctica de interpretación, se realiza una pequeña evaluación individual o general (E10, C2).

Sin embargo, en el centro 1 algunos profesores no esperan a que los alumnos acaben y les interrumpen cada vez que oyen algo que no les gustó (E4); «al finalizar bloques de ideas amplios o párrafos, antes de comenzar a interpretar otra idea u otro punto del discurso» (E2).

Por otro lado, además de afirmar que la evaluación se produce «durante el *feedback* (tanto comentarios del profesor como de otros alumnos)» (E32, C3), esto es, «mientras me dan el *feedback*» (E33, C3), algunos alumnos consideran también el momento durante el que se escucha la interpretación («al escuchar el discurso», E22, C3) como parte del proceso de evaluación:

Pues la evaluación la realizan los profesores mientras nos escuchan. Y cuando yo misma estoy interpretando puesto que también soy crítica con mi interpretación. En el caso de la consecutiva mientras escuchan nuestra prestación los compañeros (E21, C3).

Mientras los profesores escuchan el discurso (E30, C3).

Durante mi prestación (E33, C3).

E incluso destacan que las expresiones faciales de los profesores mientras los escuchan son una fuente de información sobre su impresión acerca de sus interpretaciones:

Gestos faciales durante las interpretaciones (E24, C3).

Por las caras de los asistentes, uno también puede ver qué tal lo está haciendo (E19, C3).

La evaluación está por tanto muy presente en el aula, tal y como explica E6:

Estamos expuestos a una evaluación continua puesto que las sesiones son totalmente prácticas. Además, el hecho de ser un grupo reducido nos permite participar con mayor frecuencia y por lo tanto aumentan las situaciones en las que nos evalúan (E6).

En todo momento durante las clases (E26, C3).

Creo que está organizado de manera que cada prestación pase por un proceso de evaluación (E19, C3).

Pero también incluye los comentarios que se puedan realizar, tanto dentro como fuera del aula, por parte de profesores y alumnos, como veíamos en las citas anteriores y como queda explícito en las siguientes:

En clase durante la interpretación + una evaluación más global, basada en la participación a las clases y a otras actividades del curso (ex: prácticas) y la motivación general (E23, C3).

En ese momento, los profesores nos comentan qué les ha parecido bien o mal de nuestro trabajo. También los compañeros intervienen (E25, C3).

Hablando con los demás alumnos (E28, C3).

Cuando hay algún comentario de los compañeros (E30, C3).

Y es que además de esta evaluación realizada por el profesor, los alumnos destacan también el papel de la autoevaluación y de la evaluación realizada por los compañeros:

Se basa también en autoevaluación por parte del alumno mismo (E3).

Se basa en una hoja de autoevaluación muy completa que permite analizar toda la prestación (E5).

Tras una escucha común de una prestación de alguno de los alumnos, todos colaboran en la evaluación y resulta muy completo y útil (E3).

Cómo

En relación a cómo se produce la evaluación, nos detendremos en el análisis de los tipos de evaluación y, en segundo lugar, las características de la evaluación.

— Tipos de evaluación

Consecuentemente, vemos que cuando clasifican los tipos de evaluación, mencionan también la realizada por los compañeros y por ellos mismos («consejos de los profesores y de los alumnos», E19, C3; «[evaluación oral] de los profesores y de otros alumnos», E26, C3; «comentarios de los otros alumnos», E29, C3; «entre compañeros», E32, C3). Dentro de esta clasificación, además de las que se producen en el aula, incluyen la evaluación por escrito realizada por el profesor a partir de la grabación de una interpretación realizada en clase por el alumno (C1), la autoevaluación con los discursos grabados (C3) y los exámenes de prueba (C3).

[Los tipos de evaluación son:]

Por el profesor:

- Durante la interpretación
- Inmediatamente después
- Evaluaciones hechas en casa a partir de grabaciones

Por compañeros: inmediatamente después (E4)

[Los tipos de evaluación son:]

- En ocasiones se nos brinda la oportunidad de enviar nuestro trabajo independiente por email. Ésta es otra manera de recibir comentarios del profesorado.
- Comentarios de compañeros.
- Comentarios del profesor en clase (E6).

También se puede enviar el trabajo individual al profesor y este, a posteriori, envía una evaluación al alumno vía correo electrónico (E5).

Evaluación de los compañeros sobre estos mismos aspectos de su interpretación y que son también útiles para aprender. Aprender de los aciertos y errores de los demás (E1).

[Los tipos de evaluación son:]

- Evaluación por medio de *feedback*.
- Evaluación de mis compañeros (sobre todo en las prácticas).
- Autoevaluación con los discursos grabados (E30, C3).
- En los exámenes de prueba hemos recibido también una evaluación (E21, C3).

Exámenes a lo largo del curso para que tengamos un *feedback* neutral de personal de fuera antes de confrontarnos con el examen final (E23, C3).

En el centro 2 aparecen nuevas clasificaciones y tipos de evaluación, a excepción de E34, quien afirma que suelen ser siempre igual. Algunos alumnos distinguen entre evaluación oral y escrita, y en evaluación con puntuación o sin ella, así como entre evaluación continua y evaluación final o entre exámenes intermedios y finales:

Evaluación oral y sin calificación —al final de cada ejercicio de interpretación; evaluación por escrito en el fórum, con calificación —para trabajos que se entregan por escrito y para ejercicios controlados. Evaluación de los exámenes, oral y por escrito, con calificación —realizada al final de los dos exámenes que hemos tenido (E10).

Evaluación oral y escrita de exámenes orales, evaluación continua oral en las clases, evaluación escrita de trabajos escritos (E9).

A lo largo del año, en los dos momentos de exámenes intermedios y en todas las clases cuando se entregan trabajo escritos o se realizan presentaciones orales. Al final de año, en los exámenes finales (E9).

La parte más técnica de la evaluación se da durante la prestación de la interpretación por parte de los alumnos; posteriormente, a lo largo del curso como un todo, se puede decir que se realiza una evaluación más global en función de la imagen que el profesor se forma del alumno, considerando su actitud general, la presentación en la clase, los trabajos escritos etc. (E35).

Por otro lado, en el centro 3 utilizan también otros factores para clasificar la evaluación, tales como el tipo de evaluador (oyente puro o evaluador de la interpretación):

Consejos de los profesores y de los alumnos. Escucha puro que intenta entender el discurso gracias a mi interpretación (E19, C3).

A veces la persona que te evalúa decide oírte como “cliente puro”, sin tener en cuenta el discurso original (E18, C3).

Los criterios empleados y el enfoque de la valoración (general o detallado; centrado en un criterio específico o no):

Comentarios sobre: contenido, forma, presentación, lengua, comprensión (E19, C3).

Otras, pueden centrarse en escuchar más alguno de los siguientes aspectos para dar *feedback* sobre ellos en la evaluación: el tono de la voz, el contenido, la estructura, la presencia de conectores entre las ideas, la postura y el lenguaje corporal (en consecutiva), la expresión en la lengua materna etc. (E18, C3).

A veces hay una evaluación general y a veces más detallado (E20, C3).

Puede que en una evaluación un profesor corrija solo detalles. En otras ocasiones, tratan de dar un *feedback* más general de una prestación (E22, C3).

Valoraciones generales: presentación, ritmo... Omisiones o fallos de contenido (E25, C3).

Y su abordaje y características pedagógicas (constructivo o destructivo; presencia de elementos orientadores vs. comparativos; estructurada o desordenada):

Detección de errores recurrentes que señalan un problema en la técnica: ej., olvidar siempre elementos en las listas, problemas con los números, malos comienzos o finales del discurso... Recomendaciones de ejercicios etc. (E25, C3).

[Los tipos de evaluación son:]

- Constructiva vs. destructiva.
- Comparativa.
- Respetuosa vs. irrespetuosa.
- Desordenada (E31, C3).

Comentarios generales. De vez en cuando “comparaciones”, las cuales no me parecen oportunas (E33, C3).

Comparaciones con otros alumnos (E29, C3).

— Características de la evaluación

a) Centro 1

Con respecto a las características de esta evaluación en el centro 1, E1 la describe como «evaluación y críticas constructivas», que proporcionan «consejos dependiendo del alumno y su grado de evolución». «Se basa en consejos, sugerencias, correcciones»

(E3) con «comentarios muy individualizados y dirigidos a las necesidades de la persona concreta» (E3) por norma general. Como recoge E23:

Se basa en varios criterios (lengua materna, cultural general, conocimiento de las otras lenguas, presentación etc.). Es una evaluación personal a lo largo del curso (E23, C3).

Los que nos evalúan detectan las inexactitudes de nuestros discursos y prestan atención a nuestra presentación, así como a la lengua utilizada. Después de cada discurso nos dan *feedback* y consejo sobre los pasos que debemos dar para mejorar en el futuro (E18, C3).

Las respuestas a la pregunta de qué características tiene la evaluación en el curso del centro 1 revelan una concepción del aprendizaje de la interpretación centrada algo más en el producto que en el proceso, aunque no únicamente:

Se evalúa principalmente nuestro discurso en español destacando los aciertos, los errores, los puntos mejorables, la precisión etc. (E6).

Evaluación personal: tono, contenido, expresión (E1).

En consecutiva [...] se evalúa más la prestación de la interpretación y no tanto la fase de toma de notas. Algo que personalmente echo en falta (E1).

Normalmente se hace más hincapié en los aspectos mejorables que en los puntos fuertes de cada interpretación. Se evalúa tanto el contenido como la expresión y a veces también la prosodia (E4).

Se evalúa la cantidad de información restablecida. Se analiza la calidad y el registro del castellano y se plantean hipótesis sobre los puntos difíciles de comprender en el discurso original para sugerir posibles soluciones a la omisión de información (E2).

b) Centro 3

En el centro 3 las opiniones, más abundantes, reflejan una gran diversidad. Por un lado, la mayoría reconocen que esta evaluación se produce con un espíritu constructivo y parece centrarse más en el proceso que el producto:

Comentarios orales sobre nuestra interpretación, enfocados en las cosas más salientes de la producción (que sea buena o mala). Suele haber más comentarios sobre aspectos del discurso que nos han dado más problemas (E26, C3).

Se trata de comentarios más o menos breves sobre la calidad de nuestros discursos, y de consejos para mejorar, propuestas de ejercicios para trabajar un aspecto concreto etc. (E25, C3).

Suele ser bastante constructiva. Se ve por parte de los profesores la intención de ayudar (E19, C3).

Refuerzo positivo sobre todo (E24, C3).

Individual. Personal (E31, C3).

Y que es objetiva y se nota el bagaje de los docentes:

Objetividad, en un primer lugar, puesto que cada discurso se evalúa desde diferentes perspectivas (el léxico, la presentación, la transmisión del mensaje). También experiencia porque quien nos evalúa lo hace con años de experiencia en la espalda (E21, C3).

Con eso y con todo, no está exenta de críticas, bien porque en ocasiones no se da una visión general de la prestación:

La evaluación se realiza a través de *feedback*, el cual suele ser constructivo. Aunque hay veces que se centran en una cuestión en concreto y no dan una visión general (E33, C3).

O porque a veces las críticas pueden resultar muy duras, centradas en el error o incluso comparativas:

Creo que la evaluación es constructiva en algunos casos pero que es inevitable sentirse afectado personalmente en algunas cosas. Hay profesores que, o por la forma de decir las cosas o por el contenido en sí, suelen aportar una evaluación bastante destructiva, lo que puede conducir a la desafección personal del alumno (E32, C3).

En algunas ocasiones, críticas más destructivas que constructivas. Hacen mucho hincapié en los fallos y no tanto en los aciertos. Tiende a ser, cada vez más, comparativa con otros compañeros (E31).

Y dependen del profesor:

Depende del profesor. Habitualmente se trata de un *feedback* que se centra en las partes positivas y negativas de nuestra prestación. Se intenta que sea una crítica constructiva, aunque no siempre se consiga (E30, C3).

Aunque en general es una crítica objetiva, a estas alturas del curso conocemos ya los gustos de cada profesor y en qué se fija (E19, C3).

Depende. Se evalúan los siguientes aspectos: lenguaje, contenido, fluidez verbal, coherencia, entre otros. Pero hay evaluadores que se centran más en un aspecto que otros (E27, C3).

O porque están condicionadas por los que consideran puntos débiles de los alumnos, sin tener en cuenta su grado de evolución en ellos y asociándolos a esas carencias:

Lo único que me gustaría añadir es que, al final, tras los 6 meses que llevamos de clase, es muy difícil mantener la objetividad en cada discurso y eso juega en contra de nosotros porque al oír la prestación se fijan en particular en los aspectos que fallábamos al principio y, aunque hayamos mejorado nuestros errores, siguen encontrándolo insuficiente (E21).

Algunas de las cuales pueden resultar obsesivas o exageradas:

En mi caso personal, un par de profesores tienen una obsesión con que no sonría (signo de duda) mientras realizo una interpretación consecutiva. Es un acto reflejo y aunque me delate y me pareciera una corrección adecuada al principio ahora ya se ha convertido en obsesión. Y, realmente en una situación de interpretación real no creo que al público le moleste una pequeña sonrisa (E20).

Por último, E29, por su parte, la califica, simplemente como «breve» (E29, C3).

Las respuestas de los alumnos de este centro a la pregunta «Enumera los distintos tipos o formas de evaluación que se empleen en el curso al que asistes» nos proporcionan información sobre las características de la evaluación que se proporciona en el curso y confirman y complementan en gran medida lo que acabamos de exponer.

Así, algunos de ellos se limitan a describirla por el momento y modo en que se produce, eso es, *feedback* oral (E25, E26, E27, E28, E29, E30, E32, E33):

Oral. Siempre nos evalúan en el momento en el que acabamos el discurso. Por lo tanto la evaluación es oral e inmediata (E21).

Feedback oral después de las interpretaciones (E23, C3).

Feedback tras cada interpretación. Comentarios de compañeros (generalmente de los compañeros con más confianza) (E24, C3).

Siempre oral y enseguida después de la prestación (E20, C3).

c) Centro 2

En el centro 2 la sensación parece variar en función del profesor, tanto en lo que se refiere al carácter específico o general de la evaluación, como a los criterios a los que se presta atención:

Muy distinta de formador a formador (E9, C2).

La evaluación depende mucho del profesor que la realice. No parece que haya unos criterios definidos de evaluación, al margen de determinados criterios generales y obvios, me da la impresión (E10, C2).

En función del formador, puede ser muy específica o más general, puede incidir más sobre el contenido o sobre la forma y la lengua (E11, C2).

Dependiendo del profesor, la evaluación va desde un foco casi exclusivo en problemas puntuales surgidos durante la interpretación ('detallitos' léxicos, cuestiones de presentación, algunas cuestiones de técnica de interpretación) a una evaluación más centrada en los problemas y estrategias generales que llevan a los errores o problemas de la interpretación, y al modo de resolverlos (E35, C2).

También varía el tiempo que se dedica a ellas, mayor cuantos más errores hay, y a veces excesivo:

Hay veces que las evaluaciones son rápidas (normalmente cuando las interpretaciones salieron más o menos bien) y otras son muy largas (a veces demasiado) (E10, C2).

Así lo expresa también E11 quien, a pesar de que afirma estar satisfecho con la calidad de la enseñanza, reclama una mejor distribución del tiempo y organización de grupos (en la que siempre haya profesores que tengan la lengua A de los alumnos en su combinación lingüística):

En general estoy bastante satisfecho con la calidad de la enseñanza, aunque a veces creo que se les podría sacar más provecho a las clases repartiendo un poco mejor el tiempo, con menos personas por clase, por ejemplo. Tampoco me parece muy productivo tener a un alumno en clase sin que haya formadores con su lengua A en la combinación (E11, C2).

Y hace hincapié en la dificultad de la evaluación y su función:

Es complicado. Creo que las evaluaciones establecen un estándar general y nos hacen conscientes de los problemas típicos de cada uno (E11).

4.1.2.2.3 Recepción de la evaluación

Con respecto a cómo reciben la evaluación, algunos se limitan a responder sobre el modo físico en que lo hacen (oral, escrito etc.), ya sea oralmente (E20, E22, E23) o también por escrito:

La evaluación se realiza de forma oral, en las clases. Recibimos también evaluación por escrito sobre los trabajos/ejercicios controlados que entregamos en el fórum (E10).

Salvo los anteriores casos, los demás sí se pronuncian sobre la forma en que integran y aprovechan la evaluación los alumnos y se muestran receptivos («siempre como crítica

constructiva», E24) por norma general, puesto que «suelen ser críticas constructivas por lo que normalmente se integran y aceptan bien» (E1), «sirven para fijarse en aspectos a mejorar, comportamientos a evitar y soluciones o estrategias que sí funcionan y hay que trabajar» (E1) y por tanto les «ayudan a hacer unas escuchas más detenidas en los puntos en los que me hayan hecho comentarios para modificar la estrategia en otras interpretaciones» (E2), esto es, «sirven para detectar errores inconscientes durante la práctica en clase» (E5) y las toman como «algo de lo que aprender» (E21). En otras palabras, les resultan útiles y relevantes por su carácter diagnóstico y reorientador:

Me sirven para mejorar. Si no me hubieran evaluado nunca no sabría qué hago bien o mal (E21).

Las evaluaciones son importantes para mi desarrollo. A veces no me doy cuenta de errores o “malas prácticas”/costumbres. También es útil para siempre recordar aplicar la técnica (E22).

Me dan una mejor idea en qué me debo concentrar más para mejorar mi prestación (E23).

Para mejorar nuestro rendimiento; nos indican en qué aspectos tenemos que trabajar más. Útil para decidir prioridades para trabajar fuera del aula (E26).

Por ello, la actitud general es la de intentar «aplicar los consejos que me dan» (E20) y la toman «bien» pues consideran «que la evaluación y la crítica son un aspecto fundamental del aprendizaje» (E27), especialmente cuando «la mayoría de los profesores coinciden en sus consejos y por lo tanto» ven «que sería importante incorporarlos» (E6) —entonces afirman «son importantes e intento aplicarlas siempre que me siento capaz» (E6), «aplicando las correcciones, sugerencias y consejos en la práctica siguiente» (E3)— o cuando están relacionadas con la propia actuación: tono, uso de expresiones idiomáticas, actitud etc.— entonces intentan «incorporar las sugerencias en mi práctica» (E27). «Intento seguir los consejos concretos que me dan, como hablar más despacio, no precipitarme, distanciarme del orador en simultánea etc.» (E9).

Vemos que la actitud mayoritaria es la de intentar «comprender la evaluación y aprender de los comentarios» (E33), aunque no siempre les parezcan constructivas, como veremos más adelante:

En principio para mejorar, pero no siempre son muy constructivas (E34).

Aunque les parezca injusto que solo cuente la nota de los exámenes finales:

Me parece injusto que todo se decida en los exámenes finales, y no se tenga en cuenta todo el trabajo realizado a lo largo del año (E9).

Con eso y con todo, hay, además, factores que favorecen otras actitudes menos receptivas: el discurso, la coherencia de las evaluaciones y la coincidencia de la evaluación con la opinión de los alumnos sobre su interpretación, que hacen que tengan la percepción de que estas no son útiles, justas ni adecuadas, pedagógicas o respetuosas y los alumnos integran o no la evaluación en función de estos factores:

Depende mucho de la forma en que se evalúa y de si me parece justa o no. Si se realiza de forma clara y objetiva, si me parece justa y útil, recibo cualquier crítica sin problemas (E9).

Hay algunas que me sirven de mucho y otras que considero innecesarias por redundantes o equivocadas. En el caso de que una crítica me parezca adecuada, como por ejemplo si alguien me dice que repito demasiado una palabra, intento buscar sinónimos o evitarla por completo (E32).

Depende de la persona que la realice. En los casos en los que considero que la gente quiere ayudarme creo que encajo bien las críticas porque, al fin y al cabo, mi objetivo es mejorar. Sin embargo, hay otras ocasiones en las que me las tomo de manera personal (cosa que sé que debería evitar a toda costa) (E32).

La evaluación en el máster dice mucho sobre las capacidades específicas de cada uno, lo cual influye en la autoestima y en las ideas que cada uno hace de sí mismo. Yo he tenido la suerte de no haber tenido evaluaciones que contradijesen mis opiniones en lo que a mis capacidades y limitaciones se refiere. Por eso creo que las tomo con calma y espíritu constructivo. Aun así, a veces me siento un poco frustrado, cuando me señalan problemas recurrentes (E11).

Depende. Si el comentario es constructivo, intento interiorizarlo; si, por el contrario, no son constructivos, no suelo prestar mucha atención. Depende, sobre todo, de la forma en la que se digan (E31).

Normalmente bien; excepto en los casos en los que no estoy totalmente de acuerdo con lo que señalan. En estos casos, siento un poco de impotencia (E31).

Depende de cómo se realiza, si es coherente la recibo bien (E29).

Algunas son útiles, otras no ayudan en nada (E29).

Como he dicho anteriormente, cuando la evaluación se centra en estrategias de interpretación y en tipos generales de errores cometidos, logro sacarle partido, repensando las estrategias que utilizaré. Cuando la evaluación se centra en cuestiones súper específicas o se deja llevar por el purismo lingüístico, tiendo a no tener cuenta prácticamente en cuenta la opinión del formador (E35).

E35 se detiene a explicarlo:

El primer abordaje [centrado en errores puntuales y no en estrategias] es el más frecuente y, en función del caso, normalmente me parece útil (cuando se trata, por ejemplo, de la traducción de un término específico que surja con mucha frecuencia en conferencias), inútil (cuando se centra en purismos léxicos en relación con términos secundarios, poco frecuentes o importantes) o me pone de los nervios (cuando, además de centrarse en cuestiones puntuales o poco importantes, no estoy de acuerdo con la opinión del formador). El segundo abordaje es menos frecuente, pero lo agradezco y me parece muy provechoso. Sería excelente si las clases se centrasen realmente en las estrategias y en las categorías generales de aquellos errores más cometidos por el alumno (E35).

Este tipo de evaluaciones discrepantes con el autoconcepto o expectativas del alumno son las más difíciles de digerir, como veíamos en las anteriores citas, y la forma de encajarla varía. Hay alumnos que intentan tomarlas con distancia y sopesar lo que sí pueden aprender de ellas:

Recibo el *feedback* y las críticas siempre dispuesta a mejorar y a aprovechar la corrección al máximo. En aquellas ocasiones en las que creo que la crítica no es justa intento tomar aquello que puedo aprovechar y desecho aquello que creo que no tiene fundamento (E30).

O analizan cómo les influye emocionalmente:

Generalmente bien. Puede ser más difícil si hace una referencia a un aspecto que nos resulta muy difícil mejorar o si se ha tenido un/unos días difíciles (E26).

Y filtran los comentarios en función de su gravedad, intentando buscar la forma práctica y concreta de mejorar en la próxima ocasión:

En general, cuando me señalan un error que considero grave, tiendo a pensar cómo puedo evitar volverlo a cometer a la próxima. Pienso ejercicios concretos para mejorar, y, sobre todo, hago un repaso mental antes del siguiente discurso sobre qué aspectos debo intentar evitar (E25).

Intento trabajar los aspectos que yo considero que, al ver en otras interpretaciones, me molestan más. Por supuesto empezando por las que me han recomendado que refuerce con mayor fervor (E24).

Pero otros reconocen que «cuando la evaluación no coincide con lo que yo “opino”, suelo no aplicarla e incluso rebatirla», en línea con lo afirmado antes por E35. Y E4 va más allá y admite que le molesta y no hace caso de ella en algunas evaluaciones,

especialmente en cuestiones que tienen que ver con la lengua materna, ante las que se rebela por la forma o actitud en la que siente que las hacen los profesores:

A veces no estoy de acuerdo y me molesta la poca humildad de algunos profesores respecto a cuestiones de estilo, incluso cuando todos los alumnos estamos de acuerdo (E4).

Echa de menos una mayor humildad por parte de los profesores, ya que el alumno afirma que es consciente de la importancia de este criterio de evaluación, y que, además, él sí ha aprendido a ser humilde:

A lo largo de los 2 años que llevo aquí, yo también he ganado en humildad, puesto que creo que los alumnos no aceptamos fácilmente que se nos diga que no dominamos nuestra lengua materna. Y es que es en este ámbito donde más pinchamos (E4).

Ello no obstante, como veíamos, este alumno muestra recelo hacia los consejos que le dan y prefiere consultar terceras fuentes, aunque sí afirma intentar enriquecer su vocabulario con lo que va aprendiendo en clase:

A veces de nada. Soy selectivo con los consejos que me dan, aunque siempre consulto terceras fuentes. Intento activar todas esas palabras y expresiones que surgen y que pueden serme útiles en el futuro (E4).

Por otro lado, el hecho de relacionar las impresiones del alumno con las de los docentes u otros compañeros que realizan la evaluación, puede revelar una capacidad de autoanálisis, crítica y reflexión sobre el aprendizaje:

Intento mejorar concentrándome en aquellos aspectos sobre los que recibo comentarios realizando diferentes ejercicios (hacer pausas más largas, leer para mejorar comprensión en lenguas C o expresión en lengua materna etc.). Me sirven para fijarme en cosas de las que a veces no soy consciente (E30).

Veo qué aspectos tengo que mejorar, qué aspectos ya domino e intento aprovechar de las sugerencias para seguir mejorando (E33).

Y pone de manifiesto las carencias de la evaluación recibida:

Me la tomo muy en serio, luego comparo la evaluación con mis discursos, grabados, a veces uno ya sabe más o menos lo que va a venir (porque me había dado cuenta ya durante del discurso) pero a veces falta precisión (E28)

Yo misma soy consciente de fallos y aciertos que he tenido durante el discurso. Tiendo a aceptar los comentarios, excepto en el caso en que no me parezcan coherentes con mis propias impresiones (E25).

En general, tomo nota de todas las evaluaciones/recomendaciones que me hacen y en casa reflexiono sobre ellas. Ignoro algunas evaluaciones que no tienen nada de pedagógico, pero aprovecho la mayoría para mejorar mi prestación (E10).

Que concretan en comentarios sobre la lengua activa:

Depende del discurso. A veces me sirven también comentarios generales que habían dado a los demás, pero muchas veces me faltan comentarios en cuanto a la expresión en mi lengua de trabajo (E28).

O personalizados:

Depende del enfoque que se les da a estas evaluaciones. Cuando me hacen solo comentarios de contenido, sin unos comentarios más generalizados no me sirve de mucho. Si la evaluación es analítica, me sirve para intentar mejorar todos los días (E19).

En cualquier caso, como comentamos, deducimos que la recepción del *feedback* no es tarea fácil pero que hay, por norma general, una voluntad de aprovecharla y de aprender a hacerlo lo mejor posible (con las excepciones arriba citadas):

Depende siempre del día que uno tenga pero soy consciente de la utilidad de la evaluación así que intento aprovecharla. Intento ser o por lo menos estar receptiva (E19).

Al principio de curso solía sentir las críticas como una humillación. Con el paso del tiempo he logrado entender que las críticas no se dan más que para mejorar nuestra prestación. También he aprendido con el tiempo la importancia de atender y considerar la evaluación de los demás para mejorar (E18).

Solemos recibir *feedback* sobre distintos aspectos, por lo que hay que ser selectivos y escoger determinados puntos en los que trabajar, como por ejemplo la reformulación, la lengua, la entonación etc. Intento centrarme en los puntos que se me critican para mejorar en esos ámbitos en el futuro (E18).

4.1.2.2.4 Criterios que se emplean para evaluar y opinión de los alumnos sobre su selección y utilidad

Al ser preguntados por los criterios que se emplean para evaluar los ejercicios de interpretación consecutiva en el curso que realizan, los alumnos mencionan distintos elementos. Los presentamos del mismo modo que en el análisis de los cuestionarios de los profesores (v. 4.1.1.2), esto es, en función de si se refieren a cuestiones relacionadas con el contenido, la técnica, la lengua o la presentación.

Así, con respecto al contenido, mencionan:

- ◆ Contenido (E1, E3, E4, E6, E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E28, E30, E31, E32, E33, E10, E11; E21: si hemos hecho algún contrasentido...)
- ◆ Cantidad de información restituida (E2)/Exhaustividad (E35)/Falta información (E21)
- ◆ Compresión (del original) (E19, E24: comprensión de la lengua original; comprensión del texto original, E26; E6)
- ◆ Respeto original (E1)/Fidelidad (orador) (E3, E6, E34, E9)
- ◆ Precisión (E19, E27)
- ◆ Capacidad de estructurar/estructura (E22, E10)/Hilo “lógico” del discurso /lógica (E25, E28, E10)
- ◆ Aspectos puntuales: listas, números, nombres (E25)
- ◆ Análisis del texto original (E25)/capacidad de análisis (E32)
- ◆ Comunicación de ideas (E27)
- ◆ Conocimientos previos (E28)/Cultura general (E28)

En relación con la técnica:

- ◆ Toma de notas (aunque no de forma suficiente: E1; E24; al principio de curso: E19)/ Utilidad de las notas (E6)/Corrección de la toma de notas (E21)/Técnicas de notas (matices, detalles, tiempos verbales...) (E25, E9)
- ◆ Cómo resolver los problemas que plantea el no haber captado alguna idea (E5)
- ◆ Capacidad de reaccionar a dificultades (E22)
- ◆ Conectores (E33)

Con respecto a la lengua y discurso finales:

- ◆ Corrección (E1)
- ◆ Reformulación (E31)
- ◆ Coherencia (E23, E27, E28; E29, E33: del discurso, E11)
- ◆ Sintaxis (E21)
- ◆ Léxico (E21)/Las palabras (E29)//E21: si hay calcos, si es rico, si es mejor otra palabra...
- ◆ Expresión oral (/restitución: E1; E31)
- ◆ (Uso del) lenguaje (E18, E27, E10, E11)//Nivel de lengua utilizado (E2, E5; lengua materna: E24) /(Dominio de la) lengua materna (E19, E25, E26, E30, E32, E9)

- ◆ Expresiones y formulaciones (lengua materna correcta) (E20)//Expresión (en lengua de llegada) (LM, E4; E22, E23, E28)
- ◆ Precisión del vocabulario (E6, E35)/concisión (E30)
- ◆ Calidad del español (expresiones idiomáticas, naturalidad) (E6)
- ◆ Fluidez (verbal)(E3, E20, E22, E26, E27, E28, E35)
- ◆ Registro (E6, E29, E33, E34)/La adaptación al registro del orador o discurso (E5)
- ◆ Longitud del discurso (si es más o menos largo que el original...) E21

Y, en lo referente a la forma o presentación:

- ◆ Prestación (E20; calidad de prestación a lo largo del discurso: E22; en términos generales: E24; E34)
- ◆ Presentación (E18, E21, E22, E23, E24, E25, E10, E11, E35/comunicación E26, E28, E30, E31, E32: aunque de manera deficiente; E33; E9)
- ◆ E21: si nos movemos, si titubeamos, si mostramos seguridad...
- ◆ Presencia (E18)
- ◆ Expresión no verbal (E31)/Lenguaje corporal (E1, E6, E25)/Gestos (E19. E28: manos..., E30)
- ◆ Posición corporal, en el caso de hacerse de pie (E5)/Postura corporal (E19, E30, E10)/Posición (E2)
- ◆ Contacto visual (con el público) (E4, E6, E28: + mirada, E33)
- ◆ Compostura (E4)
- ◆ Tono (de voz) (E3, E4, E6, E18, E19, E27, E28)
- ◆ Entonación (E19)
- ◆ Seguridad (E3, E28)/Pausas/Balbucesos (E30)/Tics nerviosos y movimientos (E2)
- ◆ Dicción (E3)
- ◆ Agilidad (E1)
- ◆ Ritmo (E19, E25, E27, E33, E10)/Velocidad (E2, E19, E9)
- ◆ Rendimiento (E27)
- ◆ Información visual (E19)
- ◆ Aplomo (E22)
- ◆ Actitud (E26)

En relación con la modalidad de simultánea, mencionan los criterios siguientes con respecto al contenido:

- ◆ Contenido/restitución (E1, E23, E27, E28, E32; “con menos exigencia que en consecutiva, mayor posibilidad de resumir”, E10; E11)/Contenido (E3, E4, E20, E21, E22, E24, E30, E31, E33)
- ◆ Comprensión de la lengua original (E24)/del texto original (E26) /Conocimiento de la lengua B o C
- ◆ Restitución de información (E2)
- ◆ Plasmación de la idea (E5)/si pasa el mensaje (E28)
- ◆ Capacidad para recoger toda la información o saber seleccionar lo importante (E6)
- ◆ Lógica del discurso/estructura (E25, E10)
- ◆ Respeto original (E1)/Fidelidad (E6, E34, E9)/La prestación refleja el original (E18)/ Capacidad de comunicar y expoliar el mensaje de manera clara para el que escucha (E22)/Comunicación de ideas (E27)
- ◆ Si eres capaz de “cortar la historia” sin repetir las palabras y sin darle [otro] sentido al discurso (E18)
- ◆ Aspectos puntuales: listas, números, nombres (E25)
- ◆ Cultura general (E28)
- ◆ Saber eliminar información superflua (E30)
- ◆ Capacidad de análisis (E32)

Con respecto a la técnica:

- ◆ Acortar las expresiones largas o engorrosas del original (E5)
- ◆ Desfase (no ha de ser un discurso pegado al del orador)/*décalage* (E3, E21, E25, E35)/ Distancia (E18)/Seguir de cerca o no la estructura original (E22)/(de tiempo) con el original (E32)
- ◆ Cómo reaccionamos frente a problemas específicos o frente a un orador que hable rápido o muy despacio (E20)
- ◆ Capacidad de reaccionar a dificultades (E22)
- ◆ Técnica/estrategia (de interpretación) (E21, E35)
- ◆ Técnica de simultánea (E24, E26, E31)
- ◆ Rapidez en encontrar soluciones (E30)
- ◆ Capacidad para resolver problemas (E32)/Resolución de problemas (E33)
- ◆ Técnica de desverbalización y reformulación (E9)

En lo que se refiere a la lengua y el discurso finales: SIM

- ◆ Registro (E2, E5, E6, E33)
- ◆ Velocidad (E5)
- ◆ Fluidez (E19, E22, E23, E26, E28, E35, E9)
- ◆ Léxico (E21)
- ◆ Sintaxis y la gramaticalidad (E21)
- ◆ Expresión oral (E1; debería, en mi opinión, pero raras veces es el caso: E22;)/Expresión (en lengua materna) (E4, E23: aunque se podría prestar aún más importancia a este criterio; E28; E29; E10, aunque puede ser menos cuidada que en consecutiva; E11)
- ◆ (Dominio de la) lengua materna (E24, E25, E26, E30, E31, E32, E9)/Corrección en el uso del lenguaje (E27)
- ◆ Expresiones y formulaciones (lengua materna correcta) (E20)
- ◆ Reformulación (E31)
- ◆ Estructuras idiomáticas (evitar calcos) (E25)/Uso idiomático (E27)
- ◆ Vocabulario (E5, E29)
- ◆ Precisión (E19, E34, E35)
- ◆ Agilidad del discurso (E6)
- ◆ Calidad del español (E6)

Y a la forma o presentación:

- ◆ Musicalidad (E2)
- ◆ Presentación (E21, E24: menos énfasis que en consecutiva; E10; E11; E35)
- ◆ Coherencia (E27, E28, E33, E11)
- ◆ Prestación (en términos generales) (E24, E34)
- ◆ Comunicación (E22, E26)/capacidad de comunicación (E31, E9)
- ◆ Si es agradable de escuchar o no (E19)
- ◆ Tono (de voz) (E1, E3, E5, E6, E18, E19, E23, E25, E27, E28, E32)
- ◆ Voz (E5, E29, E30, E35)
- ◆ Seguridad (de la voz) (E3, E25, E28, E33)
- ◆ Dicción (E3)
- ◆ Entonación y vocalización (si es grave) (E4)/Entonación (E19, E28, E33)
- ◆ Ritmo (E21, E25, E32, E33, E10)

- ♦ “Dirección” (sic) (E5)
- ♦ Gestión de nervios (E5)
- ♦ Actitud (E26)
- ♦ Ruido en cabina (E29)

Cuando se les pregunta cuáles son los criterios que se utilizan para evaluar en el curso que realizan, los alumnos remiten (E21, E22, E23, E25, E26, E28, E10, E35, E9), resumen o complementan los criterios anteriores:

Simplemente, si puedes desempeñar tu trabajo en el ámbito profesional (E27).

Que la información sea correcta, fiel, que respete la intención del orador, que se adapte al registro usado por el orador, que se presente la información con seguridad (E2).

Comprensión original, contenido, estructura, voz (tono, volumen), fluidez, seguridad, recursos lingüísticos (E3).

Fidelidad al original, integridad del discurso, voz y tono, pertinencia del nivel de lengua, corrección en LM (E4).

Grado de restitución del discurso original, grado de adecuación del registro al original, uso del castellano, elementos extralingüísticos (E2, sobre tipos o formas de evaluación).

Contenido, estructura, si se ha “traicionado” o no al oyente, presentación, lengua (E18).

Los criterios suelen girar siempre alrededor del contenido, la lengua materna, la claridad, la precisión o la rapidez (E19).

Presentación. Expresiones y formulaciones (una lengua materna correcta). Fluidez (E20).

En general se evalúa: vocabulario, precisión de la expresión, fluidez y presentación (E29).

Lengua materna. Comprensión. Presentación. Contenido (E30).

Contenido. Lengua materna. Reformulación (E31).

La fluidez. El uso del español. La fidelidad al original (E32).

La capacidad de producción de un discurso lógico y agradable, la fidelidad al original y la corrección y recursos en la lengua de llegada (E11).

A lo que añaden, «la evolución a lo largo del curso» (E23) o «también tal vez actitud a lo largo del curso» (E26), por un lado. O destacan que estos varían «según el profesor/a ya que cada uno se fija en diferentes aspectos» (E24). Por ejemplo, «dependiendo del pro-

esor, se hace más hincapié o menos en la reformulación al castellano. Para algunos es esencial, otros no le dan tanta importancia (mientras se respete el original y se restituya correctamente en castellano)» (E1). Entre las prioridades de los docentes, E5 destaca que «en este curso se hace mucho hincapié en la formalidad del discurso». Es decir, «son distintos en función a cada profesor» (E29), tal y como señalan E19, E24, E9:

Los criterios varían según el profesor/a ya que cada uno se fija en diferentes aspectos (E24).

No están muy claros, dependen del formador (E34).

He visto muchas diferencias entre profesores y por eso mismo algunas evaluaciones me han servido más que otras (E19).

Los mencionados antes, pero con respuestas muy distintas de profesor a profesor (E9).

Y en función de la idea que estos tengan del alumno:

Los descritos antes. Creo que la evaluación subjetiva por parte de los profesores, basada en la imagen general que construyen del alumno, también desempeña un papel muy importante (E35).

Cuando se les pregunta su opinión sobre qué criterios son más relevantes o útiles para el aprendizaje, las respuestas son variadas. E18 afirma que estos varían en función de la persona y el momento del curso: «cada persona tiene sus propios objetivos y dificultades. Las mías han cambiado a lo largo del curso» (E18), mientras que E3, E30, E20 y E22 consideran que no hay criterios irrelevantes y que forman parte de un todo:

En mi opinión, todos los criterios son muy importantes (E20).

Creo que todos los criterios tienen su importancia (E22).

Lo veo todo como un conjunto que influye de la misma manera en el resultado final (producto que vendemos) (E31).

Todos son relevantes entre sí ya que de la combinación de todos depende el resultado final (E33).

Aunque para E22 esto no significa que todos se apliquen igual, y se queja de la falta de atención a un criterio, el de la expresión, muy relevante para ella —demanda compartida por E20, como veremos más adelante—:

Sin embargo no me parece que todos siempre se apliquen al mismo extenso. (Como el criterio “expresión”, que me parece uno de los más importantes, pero que muchas veces no se considera bastante, en mi opinión.)

Por otro lado, otros alumnos afirman que aunque todos son importantes, hay algunos —la presentación— que lo son especialmente:

Todos son importantes, aunque la presentación es más importante que me lo imaginaba (p. ej., no sirve tener todo el contenido si se presenta de manera poco convincente) (E23).

Aunque todos tienen su importancia creo que algunos son más relevantes que otros. Por ejemplo considero que una presentación fluida puede prevalecer sobre un contenido perfecto (siempre que no haya contrasentidos) (E24).

Y un último grupo señala determinados criterios —principalmente la lengua o el mensaje, aunque también la técnica y la precisión— como los más relevantes:

Para mí el léxico, al final es lo que ve el público (E21).

También creo que el buen uso de la lengua materna es esencial (E32).

El más relevante es la lengua materna y el resto creo que forman un gran conjunto a partes iguales (E19).

[El criterio más relevante es] sobre todo la lógica interna del discurso que uno da, así como la lengua materna (E25).

Creo que el criterio principal debería ser el de transmitir el mensaje lo más del posible al original (E32).

Sí [hay un criterio que considero más relevante], el criterio de comunicar el mensaje para que le sirva realmente al público (E28).

Con respecto a la simultánea, la técnica (E26).

Precisión (E29).

Con respecto a los menos relevantes, E2 y E6 mencionan, respectivamente, la seguridad en la voz y la precisión terminológica (siempre que se logre transmitir la idea) como los de menor importancia. Para E29 también la voz sería el menos relevante, mientras que E10 y E35 señalan la calidad lingüística:

El menos relevante es la lengua (sobre todo cuando se trata de detalles lingüísticos como los llamados “calcos”) (E10).

Menos relevante: uso de la lengua conforme a líneas de evaluación guiadas por el purismo lingüístico (E35).

E21 señala la toma de notas, pues considera que es una técnica muy personal y E9 menciona la técnica de desverbalización y reformulación, que a veces le parece totalmente prescindible. E11 menciona aquí el grado de fidelidad, como el más variable en función de las circunstancias (todo lo demás debe ser constante) y 25 apunta las pequeñas omisiones de contenido.

E4, por su parte, considera que los menos relevantes son «los errores puntuales, aunque no dejen de ser errores, no se cometen por falta de conocimientos o competencia, sino que son lapsus, por lo que no hace falta abundar en ellos, si no son la tónica y marcan 1 tendencia del intérprete». De entre los más relevantes, señalan la fidelidad (E2, E9) o el contenido (E3, E10) y la expresión (E3), la lengua materna (E19, E9) o la calidad del español (E6).

Con respecto a la utilidad de estos criterios para el aprendizaje, por un lado tenemos opiniones que no destacan uno por encima de otro («todos me parecen útiles», E10). Así, E1 afirma que no cree que «se pueda elegir *el* criterio más útil para el aprendizaje» —al igual que E30— ya que él tiende a «unificar criterios e intentar aplicarlos todos en las prestaciones», en línea con E18, para quien «depende de cada alumno en particular y de sus propias dificultades» (E18); esto es:

Todos me parecen igual de útiles, depende un poco de los errores de cada persona (E21).

Y por otro, hay alumnos que señalan determinados criterios en particular como especialmente útiles. Algunos tienen que ver con los conocimientos previos:

La cultura general y mejorar la lengua materna. Son dos criterios que van de la mano y que ayudan a ganar madurez para poder enfrentarse a la formación (E19).

Los conocimientos previos, cultura general (E28).

Otros con la capacidad de análisis y detección de la lógica e ideas del discurso original:

Respetar la lógica del discurso original. Ser capaz de extraer las ideas del mismo para de esta forma evitar hacer contrasentidos (E25).

La fidelidad al original (E3).

El criterio de los conectores es muy importante y ha sido útil saber de la importancia de ellos para hacer discursos más coherentes (E23).

Capacidad de análisis (E32).

Otros con la técnica:

Técnica (cortar las frases, cambiar la estructura etc.). Capacidad de solucionar problemas (sea de comprensión, de densidad) (E22).

Presentación y técnica (que sea de consec. o de simultánea), que son las más difíciles de trabajar sin ayuda cualificada (E24).

Dominar la técnica puede que sea el criterio más útil en el aprendizaje (E9).

Y, por último, con la presentación, expresión y capacidad comunicativa, tal y como se indicaba también en la cita anterior y la primera relacionada con los conocimientos previos:

Expresión y formulación (E20).

Comunicación (E26).

La idea de que estamos allí para comunicar efectivamente a un público (E27).

Uso del español y presentación (E32).

En mi caso personal, la capacidad de producción de un discurso agradable, es decir: la presentación (E11).

Para aprender bien se necesita seguridad (E29).

Nótese que el último criterio tiene que ver más con una actitud o aptitud emocional que con un conocimiento, puesto que entendemos que se refiere a la seguridad entendida como la confianza en uno mismo y no como una característica de la producción del discurso, aunque ambas se retroalimenten.

Por otra parte, también aprovechan este apartado para exponer sus críticas o propuestas de mejora con respecto a los criterios sobre cuya evaluación echan en falta más profundización en la clase:

Como soy de una cabina extranjera creo que sería importante que los profesores se concentren más en la expresión y formulación en nuestra lengua materna. Para que los profesores (los que escuchan) puedan dar un buen *feedback* es necesario (en mi opinión) que tengan el texto con el discurso ya de antemano para también prepararlo para poder darnos un *feedback* más útil con buenas correcciones. Porque muchas veces ni los profesores saben cómo traducir algunas palabras. O cómo transmitir una expresión específica en nuestra lengua materna y eso molesta mucho y no es una gran ayuda (E20).

Por último, con respecto a si se explicitan los criterios de evaluación, a algunos les parece una explicitación suficiente (E3, E4, E21, E3, E25, E26, E27, E28, E30, E31, E18, E10):

Vemos que los profesores coinciden en sus exigencias, unas exigencias marcadas desde el principio y enfocadas a superar el examen final (E6).

Están bien explicitados, porque siempre nos hablan con qué cosa hay que tener ojo (E28).

La mayoría de las veces los profesores si logran transmitir estos criterios en clase, cuando nos dan el *feedback* (E18).

La mayoría de las veces es suficiente (E18).

La mayoría de las veces los profesores sí logran transmitir estos criterios en clase, cuando nos dan el *feedback* (E21).

Me parece bien como es (E23).

Nos han sido comunicados oralmente + para el examen final acabamos de recibir una hoja con los criterios (E23).

Oralmente al principio del curso y durante los primeros meses. También tenemos unas hojas que explican los criterios que utilizarán el jurado para los exámenes finales (E26).

Por parte de los profesores (E30).

En la mayoría de los casos suficiente (E30).

En general sí, y se ven representados en el *feedback* (E33).

Los criterios de evaluación de interpretación simultánea y consecutiva están bien explicitados y definidos desde principio de curso. Si nos “olvidamos” de ellos, podemos siempre recurrir a los documentos que ponen a nuestra disposición antes de los exámenes para repasarlos (E10).

Mientras que a otros les parece insuficiente (E29, E20, E32, E11, E34) y consideran que los docentes no los explicitan, lo hacen demasiado tarde o estos parecen variar:

Creo que no, porque, por lo general, cada profesor tiene sus propios criterios (E2).

No. Todavía no tengo demasiada idea de lo que hay que hacer para aprobar/suspender, aunque sí que concibo una amalgama de criterios no muy bien definidos (E32).

No. Cada persona tiene criterios distintos, lo que a alguno le parece que está bien a otro no le gustará (E29).

Insuficiente; solo al principio de curso, hasta el primer examen no se definieron bien por escrito (E34).

A veces parece que depende un poquito del día también (E28).

Creo que cada profesor se concentra en distintos tipos de criterios, y que el significado de cada criterio también depende en función del alumno (E35).

Como queda claro en el caso del centro 2 en relación con los trabajos que tienen que entregar en clase, cuyos criterios de evaluación no parecen suficientemente explicitados:

En lo que se refiere a los criterios de evaluación de los distintos trabajos escritos, no sé cuáles son. Nunca nos los explicaron ni definieron y, sin embargo, reciben una puntuación de 0 a 20 (E10).

Suficiente para la interpretación, insuficiente para los trabajos (E10).

Por otro lado, hay quien afirma que existe cierta explicitación formal, aunque esta no resulta suficiente ni cumple con su función, puesto que, por un lado, su puesta en práctica varía entre los profesores y, por otro, los alumnos afirman no conocerlos, tenerlos claros o no estar de acuerdo con el peso que les dan:

Creo que hay profesores que se centran mucho en algunos y se olvidan un poco de otros. Nosotros tenemos que recibir por mail una lista de criterios de evaluación en el examen. De momento, no he podido ver la lista con demasiado detenimiento (E19).

Es suficiente aunque se podría aclarar qué factores tienen más importancia o menos (E6).

Dependiendo del caso pero en general suficiente (E33).

Se nos comunicaron oralmente y por escrito, en la plataforma de Internet del máster. Aparentemente la explicitación de los criterios es suficiente pero no parece que haya una coordinación entre los docentes para evitar la subjetividad que a veces se da de forma muy clara en sus evaluaciones (E9).

Sí [es suficiente], creo que debe haber una explicitación (sic) (entre los profesores) pero no todos lo aplican de la misma manera (E22).

Se definen de manera implícita en cada corrección, aunque un profesor nos evalúa las consec[utiva]s que le mandamos con una hoja en el que puntúa del 1 al 10 (creo) 5 aspectos claves (no las recuerdo) (E4).

No existe una “guía” de criterios. Es más, estos cambian según los profesores. Pero sí tenemos una ficha de evaluación (E1).

Depende del profesor. Desde insuficiente hasta suficiente (E22).

No, y creo que tendrán que prestar más atención en la lengua materna y corregir más en cuanto a las expresiones y formulaciones (E20).

Otros hacen hincapié en que, a pesar de que no haya una explicitación formal o que esta se podría mejorar, sí son conscientes de los criterios:

Creo que somos conscientes de ellos, pero no se nos ha dado un “listado” oficial de los criterios de evaluación (E25).

Puede que no estuviese de más una explicitación mayor, aunque no considero insuficiente las explicaciones por los profesores (E24).

Los criterios de evaluación se explican a lo largo del curso pero no están explicitados en algún lugar accesible a los estudiantes (específico del centro) (E24).

Desde un punto de vista lógico y racional, sí; pero, desde una visión formal, no. No se recogen en ningún lugar por escrito (que yo sepa) (E31).

No, seguramente los enumeraron oralmente alguna vez. Me parecen razonables y lógicos, fáciles de aprender en el transcurso de las clases y no creo que sean infundados (E11).

En algunas de las citas anteriores vemos cómo a pesar de la utilización de un instrumento de evaluación, hay alumnos que no sienten que haya un consenso o explicitación suficiente sobre los criterios. Ello no obstante, sí afirman tenerlos en cuenta cuando reflexionan sobre su práctica, a excepción de E4 (C1) y E35 (C2), quienes, en línea con sus intervenciones anteriores, responden:

No. En general me olvido de mis prestaciones al salir de cabina (E4).

No. Cuando reflexiono sobre mi desempeño, pienso sobre todo en la impresión subjetiva que el usuario de la interpretación tendría al escuchar mi prestación.

Los demás (E1, E2, E3, E6, E19, E20, E21, E23, E25, E30, E31, E32, E33, E10, E11) afirman hacerlo (E10: «Sí, claro, es la forma de evolucionar») o al menos intentarlo, para poder avanzar, aunque también teniendo en cuenta su estado de ánimo en el momento de realizar la prestación:

Sí, porque es lo que me permite mejorar y avanzar (E6).

Lo intento, pero también añado la reflexión sobre el estado en que me encontraba en el momento de interpretar (físico y psicológico) (E2).

Cuando uno no está preparado para una crítica muy negativa se puede desilusionar o se puede poner nervioso. Aprender a superar ese estado también es aprender pero cuesta mucho esfuerzo (E19).

Si bien no en todos a la vez, sino, por norma general, en algunos en concreto por su especial pertinencia para el aprendizaje o el énfasis realizado en ellos por los profesores:

No todos a la vez. Creo que me concentro en los que más me hace falta mejorar (E19).

Los que me hacen falta mejorar, sí (E26).

Siempre. Pero le doy más importancia a aquellos en los que más inciden mis profesores cuando me corrigen (E21).

Suelo centrarme en las cuestiones que más me preocupan aunque a veces no de manera metódica (E24).

Tengo en cuenta todos los criterios pero, como ya he dicho, el dominio de la lengua materna y la fidelidad al orador son a los que más importancia les doy (E9).

Si bien reconocen que no siempre es fácil ni lo consiguen:

Muchas veces me quedo más bien con la impresión más “superficial” de contenido, expresión etc. Pero trato de tenerlos en cuenta (E22).

Quisiera, pero no existe ninguna seguridad con los discursos (E29).

Intento acordarme de ponerme objetivos pero es fácil dejarse llevar y olvidarse de centrarse en puntos específicos (E18).

Para ello, E27 intenta interpretar como si estuviesen en una situación real: «Siempre intento dar una prestación como si tuviera un público real» (E27).

Por último, algunos destacan la subjetividad en la evaluación por parte de los profesores, en lo que a los criterios se refiere:

Para concluir hay que decir que una evaluación nunca va a ser completamente objetiva, porque siempre influye una sensación personal (el gusto del tono de voz...) (E28).

Considero que no siempre los tienen en cuenta los que llevan a cabo la evaluación (o no les dan el mismo peso) (E31).

Un alumno llega a declarar que la evaluación le parece subjetiva y que, partiendo de ese hecho, la única forma de proporcionar la mejor evaluación sería aumentando el número y variedad de las evaluaciones:

Creo que los profesores deberían asumir y dejar claro desde el principio que la evaluación es sobre todo subjetiva, que las opiniones de los profesores cambian sobre lo que está bien o mal en función de cada criterio y que el objetivo del curso debería ser ofrecer el mayor número posible de opiniones y evaluaciones por distintos formadores, dejando que el alumno decida por sí mismo qué evaluaciones y opiniones le conviene más acatar (E35).

4.1.2.2.5 Evaluación preferida por los alumnos

Centro 1

Cuando se les pregunta sobre los métodos más o menos útiles de evaluación a los alumnos del centro 1, solo E3 afirma que no hay ninguna evaluación que sea inútil, ya que «todas aportan algo» (E3). E4, sin embargo, admite que algunas veces la evaluación no le sirve de nada. Para E6 no tiene mucho sentido dar tanta importancia a la reformulación como hacen algunos profesores, por las consecuencias de pérdida de información que esto puede conllevar:

Algunos profesores dan importancia a la reformulación y al saber alejarnos del texto. Yo considero que, mientras suene natural, no es necesario buscar alternativas más complejas puesto que esta búsqueda te puede llevar a una pérdida de información (E6).

Algo en lo que coincide E2, para quien resulta perjudicial aquel *feedback* que se centra, de forma reiterada, en la búsqueda de sinónimos, pues hace que los alumnos se sientan inseguros:

[...] la obsesión por encontrar sinónimos para una misma fórmula, porque da inseguridad cuando no se interpreta un término correctamente (E2).

Solo E6 afirma con rotundidad que no hay ninguna evaluación perjudicial («normalmente los comentarios son muy individualizados y dirigidos a las necesidades de la persona concreta, por lo tanto casi todo sirve»). E1 llega a esa misma conclusión aunque reconoce que «las críticas contundentes pueden llegar a sentar mal en el momento, pero en definitiva también son positivas».

Entre las evaluaciones perjudiciales se citan también la excesiva condescendencia y el hecho de interrumpir mientras están interpretando:

La excesiva condescendencia. Hay que ser claro siempre. Sin humillar, claro está (E3).

El que me interrumpan. No da tiempo a que quizás uno pueda rectificar y salir airoso de 1 atolladero en el que me haya metido, desconcentra, te hace perder el hilo del discurso... (E4).

Con respecto a las preferencias de evaluación, para E5 lo más útil es la autoevaluación:

La autoevaluación es muy importante. De hecho es el más importante porque trabaja mucho tiempo en casa.

Mientras que a E4 le gustaría que se valorasen interpretaciones enteras, justo después de realizarlas y destacando también los aspectos positivos que hubiera:

Se valoren prestaciones enteras, y no solo fragmentos, que puede que no sean representativos de la interpretación global ni permiten al profesor entender con seguridad dónde se encuentra el alumno (E4).

[...] inmediato tras la evaluación, porque tengo todavía presente el discurso y mi prestación, pero no me interrumpo (E4).

Creo que sería positivo remarcar los aspectos positivos de cada interpretación, sin para ello dejar de llamar las cosas por su nombre ni ponernos paños calientes (E4).

Centro 2

En el centro 2 es también una alumna (E10) de entre los 5 que cubrieron los cuestionarios quien afirma que todas las evaluaciones le parecen útiles. Propondría, entre ellas, no obstante, como evaluación más útil, la calificación numérica de los ejercicios que hacen en clase para saber qué sería “aprobado” y qué “suspense” (E10), en la misma línea que E11 quien, aunque afirma que no hay un método más útil de evaluación, añade que una mayor homogeneidad en las evaluaciones sería deseable:

Creo que no [hay un método más útil], igual una mayor uniformidad, pero me parece algo imposible en la interpretación, una actividad en la que la importancia de cada parámetro depende, como es natural, de grandes variables personales (E11).

Los alumnos de este centro parecen, por tanto, reclamar criterios y estándares claros de lo que se espera de ellos:

Creo que solo la evaluación de las prestaciones es realmente interesante. Pero debería tener criterios claros y uniformes, y no ser tan subjetiva y diferenciada (E9).

Si bien E34 describe el método de evaluación centrado en destacar los problemas mayores y en la práctica centrada en estos como el más útil:

Señalar uno o dos problemas generales más graves y luego intentar concentrarse solo en esas cuestiones hasta que se logren eliminar (E34).

En la misma línea, E10 y E11 destacan la evaluación general y no específica del alumno la que le parece menos útil:

Las evaluaciones que se hacen para el conjunto de los alumnos. Me parece mucho más útil una evaluación individual, aunque sea más breve (E10).

La evaluación demasiado general, que se limita a señalar omisiones (E11).

La evaluación muy general (es decir: para todos sobre el mismo discurso) y la evalua-

ción que va demasiado al detalle (como por ejemplo: no utilices esta palabra, suena mejor esta otra etc.) (E34).

Y por último, E9 menciona la evaluación escrita de los trabajos escritos y los trabajos en sí, pues no tienen ninguna influencia en su capacidad de interpretar mejor o peor, y E34 señala el *feedback* realizado por personas sin la competencia necesaria en las lenguas de trabajo como poco útil o incluso perjudicial:

El *feedback* en lo que a la lengua se refiere, realizado por profesores que ni siquiera hablan la lengua no ayuda en absoluto (o incluso son contraproducentes). Y comentarios de formadores que tienen la lengua como lengua C (floja), también son poco útiles. Es una pena que se produzcan estos casos, por falta de formadores que tengan la lengua en cuestión como lengua activa (E34).

Prefiere E34 la evaluación breve y constructiva, aunque es consciente de su dificultad:

Tiene que ser difícil evaluar de forma constructiva. A veces el *feedback* es muy útil. Pero, desgraciadamente, también ha habido ocasiones en las que el *feedback* lleva mucho tiempo y tampoco sirve de tanto (es decir: no compensa). En mi opinión deber ser lo más breve y lo más constructivo posible (aunque claro que puede ser contundente si es necesario) para que podamos seguir practicando en los siguientes discursos cuanto antes e intentar aplicar ya la crítica (E34).

En cuanto a si alguna evaluación les resulta perjudicial, E10, E11 y E34 afirman que no, mientras que E35 y E9 señalan el desánimo que les causa recibir evaluaciones poco útiles:

A lo largo del curso, tras meses recibiendo muchas evaluaciones que considero inútiles (como las descritas encima), y en función del tono del profesor presente en la clase, pueden darse problemas de motivación. Las ganas de practicar y de ir a clase han disminuido progresivamente, lo que resulta perjudicial para mi formación (E35).

Alguna vez me desmotivó y me dieron ganas de tirar la toalla el hecho de recibir opiniones contradictorias, muy positivas y muy negativas, haciéndome dudar de mí misma y de la evaluación (E9).

Centro 3

Con respecto al centro 3 —con más alumnos y del que más cuestionarios tenemos—, bastantes de ellos (E20, E21, E22, E23, E27) afirman que no hay evaluación perjudicial, pues «de todo se aprende» (E21). Otros, sin embargo, aunque afirman que para ellos no ha resultado perjudicial, reconocen ser conscientes de algunas situaciones que podrían resultarlo —o sí lo fueron para otros—:

No, pero, a veces, al principio de la simultánea, personas diferentes me han dado consejos contradictorios. Se lo pasó un momento cuando realmente solo yo podía decid/decidir lo que debería hacer para mejorar mi técnica (E26).

Perjudicial, no. Los comentarios que no considero acertados simplemente los omito, no dedico tiempo a mejorar esos aspectos porque quizás me parezcan anecdóticos (E25).

No en mi caso, pero en cuanto a los exámenes finales del año pasado me había miembros del tribunal que recomendaron a los alumnos dejar la interpretación, lo que me parece muy poco constructivo (E28).

A mí personalmente no, pero en general he visto compañeros que han sido sujetos a las comparaciones anteriormente mencionadas, sí han resultado perjudicados (E33).

Por último, un tercer grupo sí describe situaciones en las que les parece que la evaluación resulta perjudicial. Por un lado, estarían las críticas solo negativas o destructivas:

En mi caso particular, una crítica negativa sin resaltar los aspectos positivos (cuando los haya) (E24).

En ocasiones las críticas no se hacen de manera constructiva, sino que se dicen de un modo que solo crean inseguridad y mucha más presión para la próxima clase (E30).

El [método] destructivo (E31).

La evaluación destructiva. Creo que es muy importante hacer hincapié en los aspectos positivos de la prestación del alumno porque es un curso muy estresante y todos necesitamos un “empujoncito” (E32).

Poco motivadoras:

Como mencioné antes, el *feedback* que afecta negativamente a mi motivación no le suelo sacar ningún provecho (E18).

Cuando uno no está preparado para una crítica muy negativa se puede desilusionar o se puede poner nervioso. Aprender a superar ese estado también es aprender pero cuesta mucho esfuerzo (E19).

O que establecen comparaciones con los demás compañeros:

En ocasiones se hacen comparaciones innecesarias entre alumnos que solo contribuyen a crear un ambiente enrarecido entre los compañeros y no son útiles en absoluto (E30).

El [método] comparativo (E31).

Y, por otro, aquellas que se limitan a dar una lista de errores:

Una lista de errores, sin consejos ni soluciones, no me resulta útil (E18).

O que por desconcertar y distraer al alumno de su tarea, hacen que su resultado sea malo y desmotivador:

En una ocasión un profesor procedió a “quitarme el cuaderno” en medio de una interpretación consecutiva. Él alegaba que yo utilizaba demasiado las notas. El resultado final fue que no logré concluir y la interpretación fue muy mala (E29).

Las respuestas a las preguntas sobre las evaluaciones poco útiles van en la misma línea que las descripciones de “evaluación perjudicial”. Así, cuatro alumnos afirman que no hay evaluación poco útil (E30, E32, E23, E21), esto es, que «cualquier evaluación es útil» (E21), mientras que los doce alumnos restantes dan ejemplos que redundan y especifican los aspectos mencionados anteriormente.

Por un lado, señalan las evaluaciones que se centran en los errores sin aportar soluciones:

Para mí, la evaluación menos útil es aquella en la que los profesores solo señalan los errores que cometemos sin darnos más solución que “tienes que mejorar eso” (E18).

O se centran únicamente en el contenido (producto):

Si solamente nos dicen los fallos del contenido eso no ayuda para nada porque en general sabemos que nos hace falta una parte del discurso (E20).

En demasiado detalle:

En ciertas ocasiones (y con algunos discursos en particular) las excesivas correcciones centradas en detalles de contenido (E24).

Y sin ir a la causa de las omisiones o errores:

No me acaba de parecer útil analizar el contenido palabra por palabra o dedicar la evaluación a señalar las omisiones. Me parece mucho mejor hacer un juicio de valor sobre el porqué de esas omisiones (E19).

No me sirve de nada que me digan punto por punto qué partes del contenido me faltan si esa valoración no va acompañada de una conjetura de por qué ha ocurrido. En caso contrario, se trata de errores casi anecdóticos (E25).

Por otro, en consonancia con lo anterior, las que no aportan información sobre cuestiones cruciales para el alumno y se limitan a hacer un juicio de valor sobre si estaba “bien” o “mal”:

Lo considero poco útil si un profesor da solo una evaluación corta y poco precisa. Como “bien” o “mal”, así no sé cómo podría mejorar (E22).

“Estaba bien” (E26).

Análisis centrado únicamente en aspectos secundarios de mi prestación (E27).

Por último, incluyen también las evaluaciones comparativas y destructivas:

Creo que el *feedback* negativo acaba con mi motivación y me hace dudar de si realmente valgo para la interpretación, mientras que el *feedback* positivo es como una inyección de energía que me ayuda mucho (E18).

El sistema comparativo y destructivo (E31).

Las comparaciones (E29).

Así como los favoritismos, puesto que perjudican el clima de confianza de la clase y provoca recelos:

La comparación con otros estudiantes a causa de cierto favoritismo. Es verdad que no sucede a menudo pero cuando sucede lo único que logra es crear tensiones y recelos.

Hay veces también cuando parece que algunos profesores tienen prejuicios (positivos, también) y por esto están menos atentos (E28).

O las realizadas por personas que no dominan la lengua activa del alumno:

Depende de la persona/del profesor, pero me resulta poco útil si el profesor no domina bien mi lengua de trabajo (E28).

Con respecto a las evaluaciones preferidas por los alumnos del centro 3, las descripciones retoman también ideas implícitas en las citas anteriores. Así, por ejemplo, las referencias al buen ambiente y actitud positiva aparecen también como un factor que ayuda a la evaluación:

También es mejor si saben realizar sus comentarios de forma positiva (E18).

Un ambiente/una relación amistosa con los profesores parece ayudar con períodos extendidos de malos comentarios (E26).

Cuando son evaluaciones constructivas, individuales y respetuosas (E31).

Uno de los elementos más apreciados por los alumnos —referido en la cita anterior— es el conocimiento de las necesidades particulares de cada alumno y de cuáles son los aspectos que, precisan mejorar:

Hay profesores que se han esforzado por conocernos y por saber qué necesitamos mejorar. A mí me ha ayudado mucho que me evaluaran con este criterio en mente. Siempre que la evaluación haya sido analítica o buscando lo sintomático me ha servido mucho (E21).

Que no se limita a señalar errores sin más:

El mejor *feedback* que he recibido ha sido aquel en el que los profesores han intentado solucionar problemas subyacentes en vez de señalar errores para asegurarse de que tienen algo que decir durante el *feedback*.

Y que sabe dar un diagnóstico y una recomendación adecuada:

Algunos profesores logran dar unas evaluaciones excelentes, cuando se centran en las dificultades generales y los malos hábitos más que en problemas aislados. Para poder hacerlo, el profesor necesita tener experiencia en la identificación de estas dificultades y también necesita saber qué soluciones proponer (E28).

Que tiene que ver con la técnica:

Sobre todo cuando se detecta un error de técnica, algo que hago de forma repetida. Muchas veces no soy consciente de ello hasta que lo señala el profesor. Si va acompañado de una recomendación sobre cómo evitar volver a caer en el error, mejor (E25).

Otro es la precisión:

Comentarios específicos; tanto sobre partes específicas de un discurso, una técnica o una palabra, como sobre características personales de nuestra interpretación que las personas notan a lo largo de varias clases/semanas (E26).

Me parecen útiles las evaluaciones que se concentran en aspectos específicos. Por ejemplo la técnica aplicada o la expresión en mi lengua materna (E22).

A algunos, en concreto, les parecen más útiles los comentarios sobre un parámetro específico:

Comentarios generales sobre el registro (E33).

La evaluación de mis habilidades comunicativas (E27).

Mientras que a otros no les importa que los comentarios sean generales o específicos, siempre que vengan acompañados de consejos para mejorar:

Sí, los comentarios tanto generales como específicos cuando se acompañan por consejos y sugerencias para mejorar.

Por otro lado, también mencionan determinadas ocasiones o momentos como especialmente útiles. Dentro de estos, destacan el principio de curso: «sí, quizás cuando empezamos la evaluación resultaba más útil» (E21) o los exámenes de prueba y los consejos dados tras ellos, así como su grabación:

Sobre todo los consejos tras los exámenes de prueba (E21).

Los exámenes “de prueba” (E23).

Sí me ha servido ver el vídeo trabado (de mi examen) de los exámenes (para ver la presentación, “los tics”, la voz...) (E28).

Así como los consejos dados por personas ajenas al curso y cuya mirada está libre de prejuicios sobre su trayectoria:

Evaluación de gente venida de fuera (profesores visitantes, gente de [...]) que a veces tienen una visión diferente al no conocernos tanto (E30).

Las innovaciones realizadas por estos, como las correcciones durante la interpretación consecutiva —que no son habituales en este centro—:

En el caso de la interpretación consecutiva y en un ejercicio realizado con un profesor invitado, las correcciones durante mi prestación. No como regla general pero sí como ejercicio puntual (E24).

O las experiencias vividas en otros centros de darle más importancia a la autoevaluación:

Estuve [...] y me pareció muy interesante que todos los alumnos se autoevaluaban extensamente antes de que el profesor ofreciese el *feedback*. Llegado el momento el profesor solo tenía que perfilar algunos puntos porque la mayoría de veces los alumnos sabemos perfectamente lo que hemos hecho bien o mal (E32).

Por último, afirman que «los consejos que los profesores mismos aplican en la vida me ayudan mucho» y aprovechan para hacer alguna crítica y propuesta, como que los profesores escuchen una prestación completa de un solo alumno:

Para una evaluación más acertada me gustaría que los profesores escuchasen de vez en cuando una prestación entera de solo un/a alumno/a (E22).

Que se vean en situaciones más parecidas a la vida real, con oyentes puros:

Yo creo que a veces estaría bien tener escuchas “puras” para un discurso entero, para poder evaluar mejor la coherencia del discurso. También estaría bien tener más ocasiones de interpretar en ocasiones que parezcan más reales, con un mayor público (E23).

O que se busque un método diferente al de una única evaluación final:

Considero que una única evaluación final no es lo más adecuado (E29).

Solo este alumno (E29) responde que no hay una evaluación que considere más útil que las demás.

4.2 Análisis de las fuentes secundarias

Tal y como explicamos en el capítulo metodológico, además de analizar el punto de vista de profesorado y alumnado sobre la evaluación, queríamos completar este análisis con la observación directa de las clases, de tal forma que pudiéramos sumar a las concepciones sobre la evaluación formativa por parte de estos (4.1 y 4.2) nuestras impresiones sobre cómo esta se desarrolla en el aula.

Para ello visionamos las grabaciones de las clases que habíamos presenciado y elaboramos —a partir del inventario de clases y apuntes realizado durante el año de recogida de datos (v. 3.2.4)— una tabla (v. anexo V) con la descripción de lo que ocurría en cada una de las clases y su análisis por categorías, utilizando como tales las categorías recogidas en el apartado 3.2.7.2 del capítulo metodológico, en las que confluyen los temas y subtemas principales de la triangulación de las fuentes primarias. Estas nos sirvieron para saber bajo qué paraguas ubicar cada uno de los fragmentos de las clases que grabamos y presenciamos y nos valieron de guía para la descripción y análisis general de lo que ocurría en el aula.

Además, de la totalidad de grabaciones seleccionamos algunos ejemplos, por su relevancia y pertinencia, que nos parecieron más significativos para ilustrar nuestra percepción sobre lo que ocurría en el aula en relación a los grandes temas que habían surgido en el análisis de las fuentes primarias.

4.2.1 Análisis focalizado de las observaciones de clase

A partir de la descripción y el análisis por categorías de lo que ocurre en cada una de las clases a las que asistimos —la tabla de análisis de las clases, así como el cuadro-resumen de las horas de clase observadas y las horas dedicadas a la evaluación pueden consultarse en el anexo V—, seleccionamos algunos fragmentos que nos resultaron significativos para ilustrar la evaluación y el desarrollo de las clases a las que asistimos.

Este apartado contiene, en primer lugar, las transcripciones de los fragmentos seleccionados para comprender cómo se produce la evaluación en el aula, presentados en dos columnas: a la izquierda las transcripciones de los diálogos realizadas a partir de las grabaciones de audio y vídeo y a la derecha el análisis del contenido de los diálogos, en el que explicamos cómo entendemos y analizamos su propósito, desarrollo y contenido. A continuación, presentamos los cuadros en los que analizamos la recepción y participación de los alumnos en las transcripciones en las que se observan estos elementos y, por último, el análisis, en forma de cuadro, de las transcripciones de evaluación en el aula en función de los criterios utilizados y su abordaje como producto o proceso.

4.2.1.1 Transcripciones analizadas de fragmentos significativos de evaluación

4.2.1.1.1 Transcripción n.º 1

En la primera de las transcripciones, la docente vuelve sobre una corrección realizada en la clase anterior. Le había resultado difícil conseguir que el alumno entendiese la incorrección de una solución de traducción, por lo que se ha documentado y aprovecha el principio de la clase para explicarse con más detalle y contundencia:

<p>D1: Buenos días. Primero: dos cosas que me quedé ayer <i>chiqui-chi</i>...[señala la cabeza] dándole vueltas. ¿Os acordáis del término que nos salió: 'depository', no?, que Ban Ki Moon decía "as a depository of the convention... whatever". Salió, decías tú, «paladín, abanderado» etc., ¿no?</p>	<p>Introducción: referencia al término</p>
<p>D1: En determinados casos, como te decía, sí que evidentemente puede traducirse así en castellano, sobre todo, pues eso... digamos de una manera... haciendo una adaptación.</p>	<p>posibilidad de que la solución fuese adecuada: muy remota</p>
<p>Porque luego, claro, lo que... no sé qué me decíais que habíais estado discutiendo sobre esto y que efectivamente era... era 'abanderado', 'paladín'... ¡Ojo!, porque 'depository' es el lugar en el que yo pongo algo, ya está; nada más.</p>	<p>aclaración del significado</p>
<p>Entonces claro, en ese contexto... pasarnos a paladín era más grave de lo que yo creo que di a entender.</p>	<p>gravedad del error</p>
<p>Me quedé un poco con esa idea, digo: me faltó contundencia, porque no es que Ban Ki Moon se erigiese en abanderado de eso, sino que sencillamente es ahí donde está, donde se ha firmado etc. y hablaba de sí mismo como representante de Naciones Unidas, 'depository', así que cuidado con esas interpretaciones porque me parece que me faltó contundencia, ¿no?, a la hora de decir... ¡ojo!, pongamos el filo más claro.</p>	<p>falta de contundencia (anterior corrección) concisión</p>

Tabla 21 Análisis del contenido de la transcripción n.º 1 (fragmento 1, C1, D1, IS)

4.2.1.1.2 Transcripción n.º 2

Además, tampoco la incorpora, tal y como vemos en el siguiente ejemplo.

<p>D1: Y luego el término ‘stamina’, ¿te acuerdas que me decías...? Y también he pensado eso: me faltó contundencia; claro, yo voy con tanta prudencia a veces... y... lo que yo quería haberte dicho es «no existe esa palabra en castellano»: <i>estamina</i> no existe, existe <i>histamina</i> y no <i>stamina</i>. Eso es un préstamo, un calco que está usando la gente para ciertas cosas pero que yo... nunca jamás la he usado y no, no... Para mí, en absoluto es pertinente, ¿me entiendes?</p>	<p>} referencia al término } falta de contundencia (anterior corrección): } no existe</p>
<p>D1: Y tú me decías: «¡ah!, pues yo la uso mucho, es lo contrario de la adrenalina, y tal...» Y yo te dejé hablar pero... ¡Ojo!, vamos a ver, mi planteamiento siempre es: duda de todo, vamos a cuestionárnoslo todo, la duda metódica es... nos va de maravilla.</p>	<p>} explicación de la situación anterior } es bueno dudar</p>
<p>Claro, en inglés sí, evidentemente, muchísimo, pero para mí eso es ‘aguante’, ‘hay que tener aguante’, ‘hay que tener nervio’, ‘hay que tener...’, ¿me entendéis?, es eso. Va a venir [otro docente] a nuestras clases, que me ha pedido venir algunas horas, y entonces, bueno... pues lo hablarás con él, o lo hablaréis...</p>	<p>} aclaración del significado } remisión a un experto</p>
<p>Pero vamos... no existe, seguro. No sé si está todavía ahí en ciernes, ¿no?, eso de que lo acepte el DRAE o lo deje de aceptar, pero lo dudo, porque no tiene por qué.</p>	<p>} reiteración de la incorrección</p>
<p>Porque «... <i>stamina</i>» es tener aguante, perseverancia, nervio, bueno, se puede traducir de muchas maneras.</p>	<p>} posibilidades de traducción</p>
<p>Entonces también me quedé un poco preocupada pensando: bueno, tienes que ser un poco más contundente... sobre todo para sembrar la duda, ¿no?, no para dejar a alguien tranquilo... y ya está, sino para decir: oye, esto me lo voy a mirar a fondo, porque a lo mejor estoy usando... Es igual que <i>sexy</i>, ¿os acordáis del otro día?, hay que ir a mirar las acepciones al monolingüe.</p>	<p>} necesidad de contundencia } la duda es buena } pero para llevarnos a las fuentes</p>

Tabla 22 Análisis del contenido de la transcripción n.º 2 (fragmento 3, C1, D1, IS)

4.2.1.1.3 Transcripción n.º 3

El diálogo recogido en la transcripción anterior se produce al principio de la clase. Tres horas después, hacia el final de la mañana, el mismo alumno vuelve a equivocarse en la traducción del término, lo que provoca una situación incómoda para ambos:

D1: Vamos a ver. Tampoco se trata de una corrección así exhaustiva, ¿no?, porque voy saltando de cabina en cabina.	}	introducción: evaluación no exhaustiva
Eh... [lee sus notas] ¡bueno! Has dicho «estamina». Ahora mismo; en la segunda versión. ¡Te mato!		reincidencia en el error
E4: Pero si me... me... la primera versión... no había entendido que... la palabra stamina...	}	intento de disculpa: la primera vez no lo tradujo (no lo oyó en inglés)
D1: Ahora lo has dicho.		}
E4: ... pero en la segunda... me...		
D1: Hombre, ¡lo he apuntado! A ver si apunto y...		
E4: ... he dicho: dilo con i.		
D1: ¿Qué?		
E4: ... en la segunda, cuando lo he pillado, digo: «ah, mira, precisamente».	}	explicación del alumno: interiorización errónea de la corrección
D1: ¿Y qué has dicho?		
E4: Y yo, me he dicho para... a mí mismo: «dilo con i».		
D1: Dilo con i.		
E4: Me has dicho que era “histamina”, ¿no?	}	explicación de la docente
D1: Pero no, pero no es... pero la histamina no es stamina. La histamina es una sustancia que se genera en casos de alergia etc. etc. No es la histamina; no es lo mismo.		
E4: Ah, pues yo...	}	constatación de la mala comprensión de E4 de la corrección anterior
D1: No se usa de la misma manera, tampoco.		
E4: Ah, vale.		
D1: Me has entendido mal.		

E4: Vale, vale, no... Yo entendía que me decías que... que sí que existía pero que no era con e sino con i.	}	explicación de lo comprendido por el alumno
D1: No, no, no, no. A ver... existe. Tenemos algo similar que suena igual y que posiblemente venga de la misma raíz griega, de la que yo no te puedo hablar porque no sé lo suficiente, que es la histamina, ¿no?, y los anti-histamínicos etc. etc. ¿no? Y la histamina es una sustancia que se genera... pero no es eso. No es lo mismo, incluso, para nada.		}
¿Te acuerdas que hablamos que "we need stamina, we need endurance, we need patiente"?, dice él algo así, ¿no? 'Necesitamos aguante', 'nervio'...	}	
E4: Es que no había entendido tu corrección.		}
D1: ¿Y por qué no habías entendido mi corrección?		
E4: Porque había entendido que me decías que era con i, y no con e. Y que igualmente no se utiliza mucho... no sé qué... pero... como eso...	}	constatación
D1: No, no, no, no, no... ¡Oye! Creo que los demás sí que me entendieron bien, ¿eh?... Aquí hay un problema...		
E4: Vale.		
D1: ... de comprensión mutua. ¡Qué pena! (Ríe nerviosa).	}	distensión
Bromas aparte. No, no. Yo lo que quise decirte es: ese uso no está en castellano, yo no lo conozco... para nada. Hay un término que se parece mucho que seguro que es la misma raíz, porque es obvio, ¿no?, que es la histamina, en castellano con h, y... y los anti-histamínicos, que eso sí que es de uso mucho más frecuente, pero para nada es el mismo uso, ¿no? El uso que se hace en inglés de stamina es nuestro aguante, nervio, ¿eh?, 'hay que agarrarse', 'agárrate que va a hacer falta!'; ¿no?, ¿vale?, esa resistencia... no, no. Bueno, pues me expliqué mal, ¿vale?		
Ahora queda claro ya, ¿no?	}	D1 dice que se explicó mal y da por aclarada la cuestión

Tabla 23 Análisis del contenido de la transcripción n.º 3 (fragmentos 100-104, C1, D1, IS)

Podemos percibir la frustración en la docente ante la falta de interiorización de la corrección, que además suponemos había sido contestada por el alumno en la anterior clase y de cuya aclaración adicional somos testigos como primer punto del día (en ella D1 hacía hincapié en la gravedad del error y en la contundencia que le había faltado el día anterior, v. 4.2.1.1.1). A pesar de ello, el alumno no interioriza su corrección y, al verse enfrentado de nuevo a esa palabra en inglés, opta por una opción de traducción incorrecta. Da la impresión de que el alumno, E4, no había integrado las soluciones de traducción proporcionadas por la docente ('aguante' etc.) y solo se acordó de que *stamina* era una forma incorrecta en castellano y que la forma correcta sería con *i* y no *e*. Se produce así una situación incómoda que D1 llega a calificar de "problema de comunicación" entre ambos y para la cual el humor puntual parece servir de distensión, como hemos observado sucede en alguna ocasión más en la clase, ya sea como recurso empleado por la docente o por alguna alumna.

4.2.1.1.4 Transcripción n.º 4

En la siguiente transcripción, la complejidad para evaluar parece estar en la dificultad para concretar si la interpretación superaría un examen final o no:

D7: Y ya está, y ya está. Con lo cual, resumiendo: el desafío del discurso... eso: las cifras y ese tono natural y fresco. Y en cuanto a matices, y rojos en la corrección, lo digo a la hora del examen final, ¿no?, ¿qué creéis, habríais pasado o no?	}	Introducción de la recapitulación
E: ¡Buf! Yo ya no digo nada, porque al final no acierto, así que...		D7 pregunta si la prestación alcanzó el nivel exigido
D7: No sabéis, claro, claro. Claro.	}	La alumna se siente incapaz de valorarlo
D7: Yo, bueno... si no hay errores de bulto y contrasentidos de bulto, pues normalmente pues no hay problema.		D7 asiente
Por otro lado, sí que puede haber mucho rojo en todas las correcciones. Entonces, no son grandes problemas, pero... revisa el evaluador sus notas y está todo lleno de rojo y dice: ummm, es que son detallitos aquí, detallitos allá, se suman demasiados, ¿no? Y... a lo mejor bastan dos, tres ausencias más o... o matices en las cifras y tal, para que ya la balanza se incline hacia el suspenso, ¿no?	}	Generalización: ausencia de contrasentidos = aprobado
		cúmulo de errores leves = posibilidades de suspenso
		en el límite

Entonces “borderline” ahí sospechoso.	}	referencia general difusa
Simplemente tened en cuenta eso...		
En este caso concreto, no sé, qué os habrían dicho en un examen final, dado también la dificultad del discurso, como siempre, ¿no? Si es muy sencillo, se os exige más y si es complejo, se os perdona ya...	}	dictamen sobre la prestación: indefinición factor determinante: dificultad del discurso

Tabla 24 Análisis del contenido de la transcripción n.º 4 (fragmento 483, C2, D7, IC)

4.2.1.1.5 Transcripción n.º 5

En la transcripción número 5 asistimos a la justificación del método y abordaje pedagógicos de D1 ante la explicación de un alumno de sus dificultades y su sensación de incompetencia para interpretar el discurso del primer ministro británico, a cuya altura le parece imposible estar:

D1: Bueno, no sé, ¿queréis comentar algo más? ¿Eh? E1, E2, E5... que sois los que quedáis? [Pausa]. Dime.	}	D1 da opción a que intervengan los alumnos
E5: Es que... bueno en la última versión me he dado cuenta de que el problema básicamente es que es Cameron...		
D1: Es que es Cameron.	}	el problema es la dificultad del discurso original
E5: Es que somos unos piltrafillas para interpretar al primer ministro del Reino Unido.		
D1: Que sí... es que... Es una animalada, por supuesto que sí.	}	sensación de incompetencia (E5)
E5: Es que no va a salir bien ni con... prácticas...		
D1: Pero ha salido bien, ha salido suficientemente bien, a ver si nos entendemos. Yo lo que no quiero es que os flageléis porque no os salga bien o porque...	}	frustración (E5)
		refuerzo positivo (D1)

E5: Hombre, es que yo me flagelo, lógico, yo quiero que me salgan bien las cosas. Pero estos discursos son muy... de gran altura...	} sensación de desánimo y rabia
D1: Hombre, claro, son de gran altura, lo que ocurre es que no estás haciendo el discurso a pelo. No llegas y haces el discurso.	} empatía de D1 reconducción de la apreciación
E5: Ya, claro, ya lo sé, lo sé.	} comprensión de E5
D1: Por eso nos sirve, nos sirve un poco... porque yo, considero, creo que reúne toda una serie de características que permite que afloren los problemas, que salgan los defectos, las trampas en las que caemos... etc. etc.	} justificación del método
E5: Sí, estoy de acuerdo, como metodología es perfecto.	} comprensión racional del motivo
D1: ¿Lo entiendes?	
E5: Yo lo entiendo.	
D1: Pero yo lo que no quiero es... Yo quiero que valoréis, ah, pues sí, he aplicado esto, ahora puedo aplicar lo otro, ahora sí que he entendido cómo abordar tal o cual párrafo, como la situación, por ejemplo, del principio, ¿no?, la de la broma etc.	} justificación del método
Pues te sirve, te sirve cómo... no sé cómo decir, como libro de referencias, ¿no? ¿Vale? Yo creo que no se os va a volver... no se os va a olvidar que cuando haya una broma de ese calibre, o ese tipo de complicidad, vais a jugar con la voz... Estoy segura de que sí, porque... porque es así como lo ves: si no se produce... no ves dónde la fastidias, ¿no?, dónde puedes derrapar, o dónde puedes equivocarte...	} aprendizaje e integración de estrategias a partir del error

Tabla 25 Análisis del contenido de la transcripción n.º 5 (fragmento 109, C1, D1, IS)

Este ejemplo de empatía y reconducción racional nos sirve como ilustración del método empleado por esta docente, con grandes dosis de psicología.

4.2.1.1.6 Transcripción n.º 6

El debate continúa, con la intervención de otra alumna, y finalmente D1 se detiene a explicar en profundidad el sentido y función de la evaluación:

D1: Yo no quiero valorar tanto los errores en sí, sino más bien los aciertos y dónde están los problemas, ¿vale?	}	evaluación como diagnosis y autorregulación
Porque donde están los problemas es en dónde hemos de generar herramientas		
E2: Ajá.	}	metacognición
D1: Y que vosotros os vayáis haciendo conscientes... para poco a poco automatizar esas herramientas y esas estrategias... y que te salgan de un modo pues eso, automático, ¿no?, inconsciente.		
Y que tú oigas una perorata de cosas así y ¡fui! digas inmolarse, como hizo E5 en aquel momento y con eso, lo dice todo, ¿no? Porque esa es una estrategia fantástica, que es la que te ayuda, ¿no? a salir airoso.	}	metacognición aplicación de estrategias
Entonces a mí me parece que es lo que dices tú, o sea, que sí, un error es un error, un fallo es un fallo. Lo que nos importa es que sea lo suficientemente claro como para realmente percataros y poder trabajar las distintas vertientes que hay para colmar los errores, esos...		
Es que no los quería llamar errores, porque no son errores, es lógico que se produzcan. Sencillamente es que hay una dificultad pues tenemos que ir, no sé, enfocándola, y trabajándola para que... desmenuzarla y que llegue a no ser dificultad sino que tengamos una estrategia igual que cuando hablábamos ayer, o el otro día, de esos inicios de párrafo y luego, venga cláusulas adverbiales inmensas, explicativas y no sé dónde me termina...	}	metacognición detección de problemas aplicación de estrategias

Bueno, si tú sabes y eres consciente de que puedes ir cortando esas estructuras y las puedes ir dejando vivir solas y puedes luego enlazar y puedes trabajar con tu voz, poco a poco puedes ir matizándolo y lo vas a hacer de una manera natural.	}	metacognición y autorregulación
Pero yo pienso que habéis hecho un buen trabajo, en esta segunda versión, de verdad que sí. ¿Nada más?		
E2: Sí, o sea, no.	}	valoración global positiva
D1: Vale, pues nada. Pues nos vamos. Venga, adiós.		
	}	despedida

Tabla 26 Análisis del contenido de la transcripción n.º 6 (fragmento 111, C1, D1, IS)

4.2.1.1.7 Transcripción n.º 7

Relacionado con lo anterior se hizo patente también la sensación de disparidad en la valoración de la importancia de los criterios por parte de los profesores. Así, presenciemos un caso claro de discrepancia en relación con el tono de un alumno. En la siguiente transcripción vemos cómo molesta bastante a D5:

D5: E1, antes de hacer el máster, ¿qué estudios tenías?, ¿de dónde provienes?, ¿qué campo?	}	pregunta para entender el origen del problema
E1: Yo... de Traducción e interpretación.		
D5: Porque... no sé, es que... sí, es verdad —tenía que saber esto— pero es como si nos vinieras de Ciencias de la Comunicación porque tienes esta manía de exagerar las... laaaas preposiciones y loooos artículos.	}	exposición del problema: tono molesto reconocimiento (E1)
E1: Lo sé, sí.		
D5: No sé... como hacen los locutores, ¿no? Sobre todo cuando están delante de la cámara y no saben qué decir. Y haaacen un especial énfasis eeeeeen las preposiciones.	}	explicación del problema: imitación

E1: Es muy molesto.	}	reconocimiento (E1)
D5: Y es, es molesto, sí.		
E1: Ya lo sé.	}	gravedad en función de la frecuencia
D5: Si pasa de vez en cuando, vale.		
E1: No, no, pero es que pasa siempre.	}	evaluación como reorientación: problema habitual
D5: Pero es que... casi casi se está convirtiendo en un hábito, ¿no? Es una especie de muletilla.		
E1: Sí, no sé cómo... cómo quitármelo.	}	pautas para solventarlo autorregulación
D5: Puedes escucharte, mucho, ¿eh?: escuchar tus grabaciones, fijarte mucho, si lo haces, no lo haces, cuándo lo haces, con qué frecuencia e intentar, por favor, pues moderar, ¿no?, este hábito, ¿no?, que es, es muy molesto.		

Tabla 27 Análisis del contenido de la transcripción n.º 7 (fragmento 129. C1, D5, IS)

4.2.1.1.8 Transcripción n.º 8

Sin embargo, resulta permisible o irrelevante para D4, tal y como veremos en la transcripción 8, que contextualizamos: ese mismo día, en la siguiente clase, con D4, interpretan un discurso y reproducen a continuación en alto la interpretación de E1. Después de oírla, D4 pide que el propio alumno dé su opinión sobre su interpretación y lo primero que menciona es su tono, que considera molesto, tal y como le había dicho D5, pero que sin embargo a D4 no le llamó la atención. Los demás alumnos, además, se rieron al escuchar la interpretación de E1 por esta cuestión. El asunto hace aflorar la disparidad de criterio a este respecto y la dificultad para dar referencias absolutas sobre lo que está bien o no en interpretación, poniendo de manifiesto además los distintos factores y agentes que intervienen en la definición de una «buena interpretación»:

D4: Muy bien. A ver... comentarios, E1, tu primero.	}	petición de comentarios
E1: [inaudible] molesto.	}	percepción sobre su prestación: tono molesto (E1)
D4: Ah, por eso se reían en las otras cabinas, oye... ¿Un tono molesto?	}	comprensión del motivo de la risa (D4)
E1: Sí, que hago como muchas modulaciones de voz, que marco mucho algunos determinantes, algunos artículos. Luego hoy D5 me ha dicho que si venía de Comunicación Audiovisual... mm... no sé, que parezco un locutor de radio.	}	problema recurrente, corregido por D5
D4: ¿Que pareces un locutor de radio? [Pausa]. ¿Y esto te lo han dicho como algo negativo?	}	repetición de D4 (sorpresa por la valoración negativa)
E1: Sí, que es molesto escucharme.		
D4: [Pausa]. Bueno, yo insisto, en lo que he dicho siempre que la interpretación es algo muy subjetivo, ¿de acuerdo? [Pausa]. Hay... [pausa] no sé si cualificarlo [con tono un poco nervioso] como “corrientes” pero dentro del mundo de la interpretación hay quien cuando interpreta parece que cuente cuentos, ¿de acuerdo? Hay gente que... bueno, es muy... su interpretación es muy monótona... Otros parece que estén representando una obra de teatro... [Pausa] ¿Qué es lo correcto? Yo no creo que... una... algo sea más... depende de... y el público también... Yo creo que hay... como espectadores, o como usuarios de la interpretación, habrá a quien le guste más pues una interpretación más viva, otros a quienes le guste más una interpretación más monótona. Esto ya depende de cada persona.	}	Interpretación como algo subjetivo
	}	disparidad de criterios en el mundo profesional
	}	diversidad en el tono
	}	disparidad de apreciaciones
Me sorprende lo que me has dicho de locutor de radio, porque yo sí he escuchado comentarios... —no en la facultad, me refiero por parte de otros colegas o incluso hablando con amigos que han asistido a alguna conferencia y han tenido que utilizar la interpretación— «pues parecía un locutor de radio», como algo positivo, justamente, porque es de buena dicción, buen ritmo, por eso me sorprende que te comenten....	}	explicación de la sorpresa
	}	punto de vista del usuario: tono de locutor bien visto

Pero bueno, ya os he dicho, para gustos, colores, ¿no? Aquí cada uno os dirá lo que piensa e insisto, tenéis que coger lo que os parezca más adecuado de cada profesor.	}	subjetividad también en los profesores: cautela en la recepción del <i>feedback</i>
Es verdad que tienes una entonación... ¿de acuerdo? [pausa]. Bueno, puedes intentar controlarla. Yo creo que más, sí que ya sería cansino y excesivo. También depende del orador... no sé, quizá yo le he dado también una exageración al leerlo y es verdad que en función del orador pues... no sé.		} tono en el límite de lo adecuado } factores que influyen: orador
Para el resto, ¿qué pensáis? Yo os veía reír y no sabía exactamente por qué.	}	inclusión de los demás

Tabla 28 Análisis del contenido de la transcripción n.º 8 (fragmento 140, C1, D4, IS)

Discuten entre todos, preguntando D4 por la opinión de cada uno de los alumnos sobre esta cuestión.

4.2.1.1.9 Transcripción n.º 9

En medio del debate, ahondan más en el buen y mal uso de la entonación, que concretan y puntualizan:

E3: Nos reíamos porque... cuando estaba diciendo... no sé qué apuntaba, hacía una pregunta retórica: «¿han visto ustedes no sé qué no sé cuánto...?». Era como si estuviera... me lo imaginaba hablando conmigo y discutiéndome algo porque le ponía mucho énfasis. Pero luego...	}	explicación del motivo de la risa: extrañeza ante la familiaridad del tono de E1
D4: Sí, pero veréis después en el original...		}
E3: Sí, sí.		
D4: Es que realmente la señora se dirige al público y le dice: ¿lo han visto? Porque el público es de aquí.		
E3: No, si no digo que sea malo.		

<p>D4: O sea que a veces. Claro, si ella dice: ¿pero lo han visto? [con énfasis]. Y el intérprete dice: ¿pero lo han visto ustedes? [con un tono indiferente]. Claro, para mí esto también es falsear, porque... un poco, a ver: si el orador se dirige al público y espera algo del público... si nosotros «¿pero lo han visto ustedes?» [con un tono indiferente]... a mí esto tampoco me parece correcto. Es que es más, si es un tono muy monótono...</p>	<p>buen uso de la voz: transmitir el sentido del discurso</p>
<p>E3: No, pero sí, quitado del tono, creo que t... es que creo que yo también lo hago, luego yo cuando me escucho me resulta molesto a mí también haciéndolo yo, es cuando tienes en las preposiciones, los artículos, todo eso, o alargas la a por ejemplo 'en laaa', o en el eennnnnn, alargar mucho el final y eso sí que ya no queda bien. O sea que no tengo nada que...</p>	<p>identificación de E3 con el problema de E1 concreción del problema</p>
<p>D4: Estoy de acuerdo contigo, es verdad. 'Ennnnn', 'laaaaa'.. y, que si es muy exagerado, sí es molesto, ¿de acuerdo?, sí es molesto.</p>	<p>mal uso de la voz: exageración de los fonemas de final de palabra</p>
<p>D4: Aunque, insisto, puede ser que a la gente le guste mucho.</p>	<p>disparidad de apreciaciones</p>
<p>Depende... hay... es que hay un caso real, porque cuando has dicho esto he pensado: hay un intérprete en [lugar] que es de los intérpretes que más trabaja, ¿de acuerdo?, que más trabaja, y es exageradíisimo a la hora de interpretar. A mí personalmente no me gusta cómo trabaja esta persona pero no os podéis ni llegar a imaginar el éxito profesional que tiene.</p>	<p>cautela en la recepción del <i>feedback</i> ejemplo del mundo profesional disparidad de apreciaciones</p>
<p>Y es exageradísimo, ¿de acuerdo? Yo creo que él sí cansa, porque es como una montaña rusa, subes, bajas, y dices: bueno, necesito descansar diez minutos, ¿de acuerdo? Pero para que veáis, y es una persona que está en la televisión, está en la radio, aquí.</p>	<p>punto de vista del usuario</p>
<p>O sea que... no sé, yo creo que lo mejor es... tampoco sé qué te han recomendado. Ahora quería preguntártelo cuando terminemos la ronda.</p>	<p>cautela en la recapitulación</p>

<p>Pero yo creo que no es ni la monotonía ni una exageración tan grande, pero también en función del orador. Cuando... si el orador se dirige al público o si quiere convencer con sus palabras pues es algo que hay que transmitir en la interpretación...</p>	<p>} referencia de criterio</p>
---	---------------------------------

Tabla 29 Análisis del contenido de la transcripción n.º 9 (fragmento 140. C1, D4, IS)

4.2.1.1.10 Transcripción n.º 10

La transcripción número 10, de un comentario realizado por D12 sobre una interpretación realizada por E9, ilustra un caso de evaluación como validación, en la que se añade poco más que algún acierto destacable de la interpretación evaluada:

<p>D12: Después pasé a E9, pero no perdí mucho tiempo contigo porque creo que alcanzas todos los objetivos que nos interesan en este momento.</p>	<p>} Evaluación como validación Objetivos cumplidos</p>
<p>D12: Supiste resolver muy bien un momento en el que había una divagación y tú esperaste y luego retomaste de nuevo, hiciste muy bien en no perder tiempo y no apresurarte. Así que me pareció que ibas bien, sí.</p>	<p>} Ejemplo de buena estrategia: esperar } Valoración positiva</p>

Tabla 30 Análisis del contenido de la transcripción n.º 10 (fragmento 179, C2, D12, IS)

En esta ocasión observamos, además, que se da por hecho que el fragmento escuchado refleja la competencia general de E9. Suponemos que esto se debe a que lo oído por D12 se corresponde con su percepción previa acerca del nivel alcanzado por esta en el momento en que se produce la interpretación, tal y como se deduce de su frase «no perdí mucho tiempo contigo» y que encaja con una evaluación anterior realizada por la otra docente presente en el aula (que la felicitaba por su buena interpretación). Ello no obstante, vemos que no se habla de aptitudes o capacidades, sino de objetivos (de aprendizaje) logrados.

4.2.1.1.11 Transcripción n.º 11

En la transcripción 11, D12, sin desdeñar la función de la evaluación como validación, sí se para más en la evaluación y realiza un diagnóstico más detallado de las posibles causas y soluciones de los errores en aquellos casos en los que el nivel alcanzado no se considera suficiente o se comenten errores importantes, aunque lo suele hacer siempre hablando en primera persona de sus impresiones sobre la interpretación («me pareció», «me dio la impresión», «ibas bien», «no estuvo mal») y no sobre las aptitudes de la alumna en cuestión. A continuación mostramos un ejemplo de ello:

Después salté a E12.	}	Introducción: alumna evaluada
Me pareció que estabas dejando una distancia adecuada... hubo ritmo y no parecía que te diese problemas...	}	Aciertos: distancia, ritmo
...pero a veces hacías algunas pausas así... y luego también volví a ti al final y estabas... ¡ah!, no, que primero empezó [...]...	}	Errores: pausas inadecuadas
Bueno, me dio la impresión de que estabas cansada.	}	Posible causa: cansancio
Creo que tienes que... seleccionar mejor la información porque a veces, cuando hay cifras, por ejemplo con lo de África, estabas un poco retrasada y después no captaste las cifras de África, que eran [...] y ahí ya no fuiste capaz de captarlo.	}	Solución: selección de la información
Y si estuvieses libre, ahí tenías que haber dejado más distancia para decirlo con precisión, porque no eran cifras difíciles, no necesitabas ni anotarlas siquiera.	}	Alternativa propuesta y mejora probable
De todas formas creo que al principio, por lo menos cuando te oí, ibas bien pero después empezaste a perderte un poco. Por ejemplo, dijiste “enfrentarse con” en vez de “enfrentarse a”. No estuvo mal pero podías haberlo hecho mejor.	}	Valoración general: evaluación como validación Error de expresión

Tabla 31 Análisis del contenido de la transcripción n.º 11 (fragmento 162, C2, D12, IS)

4.2.1.1.12 Transcripción n.º 12

El método anterior contrasta con el empleado por D24 durante las evaluaciones que pudimos escuchar, mucho más categóricas y directas, incluso cuando se trata de ofrecer una valoración negativa, aunque con el mismo enfoque de validación, diagnóstico y reorientación:

D24: E17, no me gustó.	}	introducción: alumna evaluada
Creo que no logras seguir el discurso. Tienes problemas... no sé si de ritmo o incluso de comprensión de lo que se dice.	}	valoración general (negativa): problema
Y tienes una estrategia errónea. Porque intentas pegarte, captar alguna expresión. Pero vas muy lenta y no lo logras... ni oyes después lo importante de la idea, porque empiezas pegada diciendo el comienzo de la idea pero te quedas atrás y no consigues escuchar, precisar qué es, al final, lo importante de aquello que se dice.	}	diagnóstico: estrategia errónea explicación
Por eso dices algunas frases vagas y con muy poca información concreta y creo que si tienes algún problema en entender, en seguir el ritmo, tienes que... la estrategia tiene que ser la opuesta...	}	síntomas propuestas de corrección
Tienes que oír lo mejor que puedas para comprender de qué se trata, qué nos quieren comunicar y después empiezas dando un resumen de la idea pero concreta, no se trata de hablar de estrategia europea, si no hay información; si la estrategia es muy complicada tienes que oír eso primero para después descartar lo que no es necesario y decir por lo menos [inaudible] lo que se trata.	}	escucha atenta síntesis selección de la información
Y después, poco a poco, añadir, completar con aquellos elementos menos importantes, ¿de acuerdo? [inaudible]. Y claro que la terminología, la práctica que hacemos fuera de la clase, también nos ayuda, a avanzar en la información porque si se habla de [...], lo importante es tener el término preparado para después ser capaz de tener la capacidad de [inaudible].	}	(aplicación progresiva) Importancia de la terminología

Creo que para esta fase no sigues lo suficientemente bien el discurso, no das la información necesaria.	} criterio: contenido insuficiente
---	---------------------------------------

Tabla 32 Análisis del contenido de la transcripción n.º 12 (fragmento 256, C2, D24, IS)

4.2.1.1.13 Transcripción n.º 13

En la siguiente transcripción, D10 combina la valoración general sobre la impresión que les causó la interpretación con el detalle sobre las causas de los problemas que aparecen o la aclaración de los errores de comprensión y expresión y la propuesta de estrategias para superarlos:

D10: Y después, E10.	} Introducción: alumna evaluada
D10: E10, creo que supiste hacerlo bien en general.	} Valoración general: evaluación como validación
En lo que se refiere al tono pues no estaba tan bien, se te notaba tensa... y es curioso, porque es un tono que no te había oído nunca, un tono con una línea melódica distinta a la normal, un tono tenso, se te notaba tensa.	} criterio: tono, falta de seguridad error no recurrente
Y los ojos no miraban a la pantalla, no te vi mirar nunca a la pantalla, ni un momento siquiera, eso tienes que corregirlo, porque hay cosas que pasaban en la pantalla y que no has visto. Y eso, claro, pues te hizo perder cosas, a veces se te notaba que estabas un poco como buscando la información, ¿vale?	} técnica: mirar a la pantalla (causa probable de omisiones)
Intenta escuchar más y que el texto solo sea un apoyo para las cifras, como una ayuda de tus compañeros con las cifras, o para retomar el hilo si te pierdes etc. Y que así te sirva de apoyo.	} solución: escuchar más, apartarse del texto
Algunas cosas más... Hubo algunos incisos que perdiste. Añadían ciertos detalles y a veces podían ser cosas interesantes. Después... te equivocaste con las cifras.	} omisión de información error de contenido

<p>Cuando habla de la mayoría de la inmigración en Francia dice que es sobre todo familiar y no es una inmigración económica. Empezaste bien pero cuando dice [...] más o menos, igual no lo dijo exactamente así pero esa era la idea, tú dijiste [...], por lo tanto te contradijiste en relación con lo que habías dicho antes, ¿vale?</p>	}	<p>contradicción en el discurso</p>
---	---	-------------------------------------

Tabla 33 Análisis del contenido de la transcripción n.º 13 (fragmento 164, C2, D10, IS)

4.2.1.1.14 Transcripción n.º 14

El *feedback* anterior de D10 continúa con el siguiente comentario, que es respondido por la alumna:

<p>D10: Y también intenta escuchar... aquí otra vez también te perdiste en lo de los acuerdos con Senegal etc. No precisaste a qué acuerdo se refería y dijiste [...] y luego seguiste.</p>	}	<p>solución: escuchar más</p>
<p>Pero hubo un vacío en la información sobre el acuerdo y ahí tenías que haber añadido algo más.</p>	}	<p>error: omisión de información</p>
<p>E10: Estaba segurísima de que había dicho...</p>	}	<p>impresión de E10</p>
<p>D10: Claro, ¿pero te das cuenta de que a mí, como oyente, me llamó la atención?, sobre todo porque utilizaste un demostrativo que era “este acuerdo”, ¿qué acuerdo?</p>	}	<p>explicación del error: detectable por el oyente</p>

Tabla 34 Análisis del contenido de la transcripción n.º 14 (fragmento 166, C2, D10, IS)

Y es complementado por D12 cuando D10, a continuación, se detiene a comentar algunas expresiones de la lengua A de la alumna, mirando con expresión cómplice a D12 y dando pie a su participación (la lengua A de D12 es la misma que la de la alumna). Esta responde sonriendo y reforzando el comentario de D10 mientras verbaliza que, en efecto, se trata de un calco, tal y como sugiere D10. La siguiente expresión sobre la que pregunta D10 es dada como correcta por D12. El paso de una docente a otra es fluido y así, después de un debate sobre algunas expresiones más, D12 interviene para dar algunas pautas sobre cómo deben encauzar la siguiente interpretación (sintetizar y transmitir el mensaje sin contradicciones).

4.2.1.1.15 Transcripción n.º 15

Esta transcripción refleja el estilo de evaluación de D8, propicio a la participación de los alumnos y al aprendizaje significativo, aunque discursivo y poco directo:

D8: E11, ¿cómo separas eh...?	}	aprendizaje significativo
Yo te sugeriría, no sé... que separases un poco mejor, que estructurases un poco mejor... las ideas, quiero decir: que la estructura no... A ver si me explico. Que separes bien las ideas, porque...	}	criterio: estructura de las ideas E11 explica que no separa las ideas con rayas
E11: Es que no suelo trazar ninguna raya...		
D8: Porque después: «Los padres, ¿no?, pero yo creo que no...». Pues no.	}	cita del error en la expresión (D8)
E11: No había un “pero”, sí, no había un “pero”... [inaudible]. Yo pensé que había aquí un “pero”.	}	E11 intenta concretar el error
D8: Dijiste [...].	}	E11 pregunta directamente sobre lo que considera el origen del error
E11: ¿Pero había un “pero” o no en el discurso original?		
D8: (pausa). No lo sé. Pero incluso un “pero” puede no significar “pero” sino...	}	Explicación del error: detección y comprensión del conector
E11: Sí, sí, sí.		
D8: Ese pero puede ser simplemente de relleno.	}	Asertividad y repetición ante el <i>feedback</i> (E11)
E11: Claro.		
D8: De hecho, aquí, yo creo que fue, de hecho...	}	Ejemplo de formulación correcta
E11: Son dos ideas separadas.		
D8: «Es esta panorámica... pero cuidado, no quiero decir que sea todo negativo, sino todo lo contrario, que...». En ese sentido, ¿vale?	}	

Y creo que para facilitar también la comprensión... y también ayudarte a ti, estructura un poco mejor... porque si no tienes ese hábito, eso también...	} Justificación de la propuesta de solución
E11: Normalmente anotar el conector, no... No sé, aquí quizás lo traspuse como dentro de la misma idea	} Explicación del hábito o práctica puntual del alumno (E11)
D8: Porque creo que a veces tienes tendencia a acelerar un poco y se trata de una secuencia de ideas y no se entiende bien: a ver, espera, cuál es la relación, la conexión entre esta idea y la anterior, o habrá una idea anterior y es todo parte de lo mismo, ¿entiendes? Solo para pausar un poco, y la pausa es también un elemento muy importante.	} Relación con la prestación habitual del alumno } Consejo personalizado: estructura ideas, pausas

Tabla 35 Análisis del contenido de la transcripción n.º 15 (fragmento 235, C2, D8, IC)

4.2.1.1.16 Transcripción n.º 16

La transcripción n.º 16 refleja así mismo un estilo de evaluación que incluye al alumnado, quien pregunta en ocasiones qué dificultades tuvieron, antes de dar su *feedback*:

D3: ¿Dificultades del discurso?	} Pregunta sobre las dificultades experimentadas
[E]: La velocidad.	} Velocidad (alumnos)
D3: La velocidad, sí.	
[E] [Inaudible].	
D3: No te he oído.	
[E] [Inaudible].	} Refuerzo de las impresiones de los alumnos (D3)
D3: Sí, es una persona que está muy habituada a hablar y a aprovechar al máximo el tiempo disponible.	

Tabla 36 Análisis del contenido de la transcripción n.º 16 (fragmento 218, C2, D3, IC)

4.2.1.1.17 Transcripción n.º 17

Así mismo, en ocasiones se combina un primer *feedback* general sobre las dificulta-

des, valoraciones o aprendizajes más importantes de la interpretación que se acaba de realizar a todos los alumnos a la vez con un *feedback* posterior más pormenorizado, alumno por alumno:

D3: Rápidamente, algún <i>feedback</i> : creo que vuestro abordaje en estas situaciones debe ser “voy a parecer seguro”, ¿sí? Estáis bajo presión y creo que fue lo que faltó un poco en las tres versiones. “Voy a mostrarme seguro y mantener un buen ritmo”. No hay otra.	} introducción: <i>feedback</i> general
	} aprendizaje primordial del ejercicio: mostrarse siempre seguros (criterio: forma)
Es imposible, y eso hay que saberlo, es imposible reproducir este discurso en su integridad, prácticamente imposible, a no ser que se tenga una gran memoria fotográfica.	} Imposibilidad de exhaustividad en el contenido
No era fácil de anotar y fue rápido pero os vais a tener que enfrentar a consecutivas de estas todos los días, bueno, no todos los días pero hay muchas consecutivas que son así en la vida real.	} preparación para el mundo profesional
O incluso a muchos oradores en conferencias que no podemos seguir al nivel que nos gustaría pero que tenemos que presentar de forma creíble.	} criterio: credibilidad, resolución de problemas
Y creo que no resultasteis tan creíbles como soléis hacerlo.	} relación con la prestación habitual de los alumnos
E16, en concreto, creo que estaba muy alejada del discurso. Tiene que ser justo al revés... porque yo como público enseguida me doy cuenta de que lo estabas pasando mal.	} problema particular: mostrar las dificultades al oyente
E16: [Es que me faltaba información].	} Criterio: credibilidad, resolución de problemas
D3: Pero incluso cuando te falta tienes que superar ese obstáculo y presentarlo como algo completo. Y otra cuestión sobre la que hay que tener mucho cuidado en estas situaciones... para evitar decir cosas imposibles: hubo momentos aquí en los que casi metisteis la pata hasta el fondo...	} criterio: credibilidad, contenido, mensaje

Y esto es importantísimo. No podéis añadir información o atribuir afirmaciones erróneas. Esto es absolutamente fundamental.	}	gravedad del error
Ahora bien, entrando en detalles. E16 [...]		introducción al feedback personalizado por alumno

Tabla 37 Análisis del contenido de la transcripción n.º 17 (fragmento 218, C2, D3, IC)

4.2.1.1.18 Transcripción n.º 18

A continuación vemos un ejemplo típico del estilo de *feedback* de D11 y D6:

D11: Escuché a E23. E23 también, sí. A ver.	}	Introducción: alumna
Galicia puedes decir Galizien, ¿no? Es bastante conocido en alemán así también.		}
“Nada se deja al azar”... En alemán, aunque en general decimos “reformulad”, sí que puedes decir [...], ¿no?, y tú nos decías algo como [...] que es muy general, ¿no?, pues se le presta atención a todo pero sí, es como muy... no sé.		
Y nos decías que la primera tienda se abrió en Oporto cuando... sí, pero en el momento ya de la internacionalización, entonces ese... ese dato sí era interesante, ¿no?, porque, claro, las primeras tiendas se abrieron en España. Y luego se... es la segunda fase donde esto ocurrió. Y era un poco de confusión.	}	
Pero en general me pareció que seguías bien, que estabas entendiendo bien y...		evaluación como validación
E23: No era la primera vez.	}	recepción: minusvaloración de la buena valoración (E23)
D11: Ya, ya, bueno, pero igualmente, igualmente, a veces uno cree “ah, esto ya lo conozco” y se relaja y no se esfuerza de la misma manera y al final es peor, así que bien.		hincapié en lo positivo (D11)
D6: ¿Cuál fue el problema en el examen, E23?	}	pregunta sobre metacognición: origen del problema en el examen

E23: Que había mucha información y había algunas cifras, pero también ahora me resultó bastante difícil, no sé, también por...	}	dificultad del discurso
D6: ¿Pero por qué? ¿Cuál es el elemento de dificultad para ti en este discurso?		metacognición: ¿por qué te resultó difícil?
E23: También formular bien porque como hay mucha información me concentro tanto en eso que... no sé, para decirlo bien, además... es muy difícil.	}	densidad y reformulación (autodiagnosia)
D6: O sea tras... digamos que encontrar los equivalentes a las estructuras españolas en alemán, te costaba encontrar la forma adecuada para reformularlo... por la densidad de la información.		D6 repite y precisa el diagnóstico criterio: contenido
E23: Sí, y lo de la tienda en Galicia, no sé. La idea es simple pero... Ahora, también, no escuché que era un antiguo empleado. Así que yo tuve el mismo problema, que no sabía si era la misma tienda o no, si era el mismo fabricante.	}	dificultad para seguir el discurso: ejemplos concretos
D6: Ajá. Vale.		asentimiento de la docente otro ejemplo
E23: Y luego, claro, eso has dicho algo que era la base de su...	}	D11 completa
D11: Éxito, ¿no?		
E23: Algo así, no sé, algo con la base, ¿no? Y ya, no sé...	}	D6 aclara
D6: Sí, las bases de su imperio. Sentó las bases de su imperio.		E23: dificultad de la expresión
E23: Y eso.. no es fácil.	}	contextualización de la dificultad: discurso denso (refuerza la impresión de E23)
D6: Cuando la información sea... el discurso efectivamente es denso, ¿eh?, efectivamente, pero en ese caso tenéis que aprovechar para sintetizar, ¿no? las repeticiones, ¿no?, todas esas expresiones que están un poco de relleno, tenéis que cortar por ahí. Tenéis que practicar la síntesis para ganar tiempo. Sobre todo en esta combinación con alemán que también es un idioma extenso, no es tan conciso, a lo mejor, como el inglés.		D6 da pautas generalizables a este tipo de discursos: técnica, síntesis

Tabla 38 Análisis del contenido de la transcripción n.º 18 (fragmento 297. C3, D11 y D6, IS)

4.2.1.1.19 Transcripción n.º 19

En esta transcripción vemos un ejemplo de *feedback* en el que se realizan también bastantes referencias a la evolución del alumno, sin dejar de lado errores que tienen que ver con el producto de la interpretación o la comprensión del discurso particular, que también se mencionan:

D11: E22, me gustó tu introducción. Estás esforzándote por realmente hacer frases cortas, ¿no?, se nota. Y... y muy bien, eso... (eso simplifica y además para el que escucha es agradable, ¿no?), así que... Tengo muy poco...	}	valoración general positiva evolución (criterio: técnica, presentación)
Te quería solo preguntar si la frase “es una empresa ardua” que no nos diste, es por no conocer muy bien esto o porque decidiste que no lo querías interpretar o...		omisión: ¿desconocimiento o decisión?
E22: No, es que no me... no se me ocurre cómo decirlo.	}	dificultad de equivalencia
D11: Es que empresa aquí no es empresa como compañía...	}	D11 aclara el significado
D6: Es una tarea ardua.	}	D6 completa
D11: Sino... una empresa como... Exacto, una tarea, ¿vale? Lo digo para que en otro momento, donde sea más difícil saltárselo... que aquí —que aquí no tuvo importancia ninguna—, pues para que sepas, ¿no?, y arduo difícil, ¿no? Vale.	}	D11 asiente y valora la gravedad de la omisión
Y un muy pequeño detalle [...], no [...] y quizás pues tomar más distancia y decir [...] o [...] algún [...] así, pero bien.		producto/proceso
	}	criterio: expresión, técnica valoración global positiva

Tabla 39 Análisis del contenido de la transcripción n.º 19 (fragmento 309, C3, D11, IS)

4.2.1.1.20 Transcripción n.º 20

Al igual que D3 (centro 2), D9 suele empezar con un *feedback* global, seguido del específico sobre la evolución del alumno y aprovecha los diagnósticos de un alumno para dar pautas generales a todos. A continuación vemos un ejemplo:

<p>D9: Bien, lo que he escuchado yo en las distintas cabinas. Escuché cabina 1... He escuchado la cabina 1, la 2, la 3, la 4, y la 5... y la 6.</p>	<p>Introducción: cabinas oídas</p>
<p>Lo que sí he notado es un tono distinto al de las clases anteriores. Mucha más seguridad, más claridad, más contundencia a la hora de hablar, más comunicativo...</p>	<p>criterio: presentación valoración muy positiva</p>
<p>Eso no quiere decir que todo lo demás estuviera perfectamente bien pero la presentación ha sido definitivamente distinta a lo que yo he escuchado otras veces y es un punto a vuestro favor. No había dudas, por lo menos hacia fuera, en lo que se estaba diciendo y esa seguridad la habéis sabido transmitir en todo momento, desde el principio, desde la primera cabina que escuché hasta la última. Eso está muy bien.</p>	<p>explicación importancia: logro, evolución</p>
<p>Ahora lo que sigo echando en falta es la distancia al orador en algunos momentos y también jugar un poquito más con el original, ¿no?</p>	<p>Aspectos que hay que mejorar: técnica (distancia)</p>
<p>Os seguís metiendo todavía de cabeza en las frases que os propone el original.</p>	<p>explicación</p>
<p>Y como he dicho algunas veces, es mucho mejor ser más cautos, sobre todo cuando las frases que empiezan con una subordinada... sabemos que las subordinadas son una pequeña trampa, nunca podemos adivinar cómo va a acabar la frase.</p>	<p>casos específicos</p>
<p>Esas cosas debéis tenerlas bien presentes porque suele ocurrir: si no es por la frase es por el contenido.</p>	
<p>Y ese es otro de los puntos que quería apun... que quería mencionar aquí, y es que en principio ibais bien, siguiendo el discurso, pero creo que en cuanto se ha complicado algo un poco, os habéis visto con demasiados apuros.</p>	<p>complicaciones ante la mayor dificultad del discurso</p>

<p>Y eso se soluciona en parte con más distancia y más análisis de lo que se está escuchando. Cuando el contenido no es demasiado denso, deberíais hacer todavía ese ejercicio de analizar más en profundidad qué es lo que estoy diciendo, cómo lo formulo etc. y mantenerlo así para cuando ya realmente se vuelve complicado el contenido, ya tengáis... tengáis una visión más exacta porque habéis analizado mejor la información que os llegaba antes, ¿vale?</p>	<p>} solución: dejar distancia</p>
<p>Lo he dicho al principio, que a lo mejor E28 no me escuchó, la presentación estaba muy bien en todas las cabinas: la claridad, y lo vuelvo a decir ahora porque lo he oído pocas veces a lo largo de los meses que llevamos practicando en las cabinas, pocas veces os he escuchado tan seguros en vuestro trabajo. Que ya digo que es muy buena señal, pero tenemos que trabajar lo otro que he venido... que he venido apuntando.</p>	<p>} recapitulación puntos positivo y negativo</p>
<p>[Pasa a dar el feebdack individualizado].</p>	<p>} presentación y técnica</p>

Tabla 40 Análisis del contenido de la transcripción n.º 20 (fragmento 319, C3, D9, IS)

4.2.1.1.21 Transcripción n.º 21

En esta transcripción recogemos un ejemplo del estilo de *feedback* de D7, cuyo estilo de evaluación parece reflejar una gran dificultad para ser contundente y aclarar que la prestación no superaría un examen final.

Para contextualizar esta transcripción conviene explicar que la evaluación dura 11 minutos, de los que D6 emplea los 6 primeros en cuestiones puntuales de contenido sobre las que da muchas vueltas —dando la impresión de que la interpretación era correcta salvo esos errores puntuales— y no es hasta el minuto 7 y medio que el docente afirma claramente que dicha interpretación no alcanzaría un aprobado en un tribunal. Entonces ofrece pautas para corregir el error en sucesivas ocasiones, una vez que el propio alumno expone su dificultad *motu proprio*, como un problema recurrente en él, tal y como reproducimos a continuación:

D7: Vale, E18, este por el contrario en un examen... [mueve la cabeza a los lados] demasiados puntos negros...	}	evaluación: no validación valoración negativa en un examen
D18: Puntos negros, sí, sí.		
D7: Sí, porque como confundiste algunas cosillas... Sobre todo esto de explicar el cliente, la agencia de publicidad etc., eso el tribunal hubiese dicho: mmm..., ¿qué pasa con su italiano?, igual no lo entiende bien... o...	}	explicación
E18: No, eso es algo que me suele pasar con los idiomas, cuando se habla de grupos distintos que hacen una cosa...		
D7: Ya.	}	recepción del feedback autodiagnos
E18: Es como, este grupo hace..., como... lo dijo... Los productores...		
D7: Exacto.	}	error recurrente: explicación
E18: Sí.		
D7: Siempre hay que mirar quien habla, qué postura adopta, y contextualizar: lugar y tiempo, y el sujeto, para que tú te puedas meter en la piel de ese sujeto más fácilmente. Si sabes qué defiende, qué ideas defiende, ante quién está hablando, y qué persigue con su mensaje, tú vas entonces de lleno con él, a muerte, no te pierdes. Sin embargo si estás ahí, que quién está hablando aquí, quién es este, quién es el otro, ahí corres el riesgo de meter la pata...	}	Consejo
E18: Sí.		
	}	Asentimiento del alumno

Tabla 41 Análisis del contenido de la transcripción n.º 21 (fragmento 398, C3, D7, IC)

4.2.1.1.22 Transcripción n.º 22

En esta transcripción vemos un ejemplo del método de D20, que suele caracterizarse por la validación o no del producto final en cuanto a la expresión y contenido, sin detenerse apenas en la técnica y con valoraciones breves centradas en fallos y aciertos:

D20: Yo escuché a E21 primero. Y estaba en general bien.	}	alumna evaluada valoración global
Lo único que te tendrías que buscar algo en español para collapse, y no decir colapsar, ¿vale?, “el colapso” no, tienes que buscar algo para collapse, para [...], porque hay tanto... hay tantas cosas ahora... que para todo esto te tienes que buscar algo en español, ¿vale?	}	criterio: expresión
D20: Como decías al final te salió... te costó ahí un poco pero te salió. Después la solución que diste en español no era la mejor, pero bueno, dijiste que la economía iba bien cuando Karen hablaba de weather, —la crisis económica—, podías haber dicho “capear la crisis económica”, te habría quedado mucho mejor, ¿vale? Pero “we know better” = “somos más conscientes”, muy bien.	}	soluciones mejorables
Ten cuidado con website: página web, ¿vale? Pero en general bien, esto... D20.	}	aciertos
	}	error

Tabla 42 Análisis del contenido de la transcripción n.º 22 (fragmento 416, C3, D20, IS)

4.2.1.1.23 Transcripción n.º 23

En esta evaluación realizada por D2, vemos un ejemplo de pregunta al alumno sobre su opinión y de incorporación de esta en el *feedback* dado por D2 a continuación. Así, vemos como, a partir de la impresión de E22, D2 profundiza en la comprensión del problema, lo valora y da pautas sobre alternativas para superarlo:

[Las alumnas dan sus impresiones sobre la dificultad de la interpretación que acaban de realizar, a instancias de D2].	}	Situación
D2: He tenido la oportunidad de escuchar dos veces a E22 y a E23 y a vosotras dos os he escuchado una vez, ahora lo voy a hacer al revés.	}	presentación: alumnas acuerdo con la impresión de E22: dificultad de entrar en el discurso

E22, efectivamente tuve esa impresión de que te costó entrar en el discurso. Ya cuando te escuché al final la cosa iba un poco mejor. Pero lo que me extrañó sobre todo es que te quedabas callada en algunos momentos, ¿no?	}	silencios
E22: Sí, es que escuchaba, oí su voz al lado, y no pude, no....	}	E22 explica el motivo
D2: Es que creo que efectivamente se te escapaba el discurso en algunos momentos.	}	Diagnóstico preciso
Entonces, bueno, en estos casos... claro, por un lado tenemos que intentar que eso se note lo mínimo, ¿no?, evidentemente.	}	solución: seguridad
Entonces, por ejemplo, al principio decías [...] y esperaste ahí, entonces te faltó ese contenido, y tú, intuitivamente —y me parece una buena solución—, redondeas la idea con [...], ¿no?, con lo cual te queda una unidad de sentido completa.	}	Fallo: omisión resolución del problema: completar la frase
Lo único que después de esa pausa ¿no?, que, evidentemente, el que te está escuchando se da cuenta de que ahí falta contenido en tu versión, tienes que intentar redondearlo lo más posible para que quede como una decisión tomada por el intérprete y no como algo a lo que se ha visto forzado., ¿no?	}	fallo: pausa criterio: credibilidad, decisión profesional vs. supe- ración por el discurso
Entonces dílo en cuanto al contenido, ¿no?, [...] en esa línea pero sí que cuidado con ese [...] que queda como [...], ¿no?	}	solución
O sea queda como muy forzado, si me lo hubieras dicho un poco más rápido y más seguro, ¿no?, más [...].	}	criterio: presentación

Tabla 43 Análisis del contenido de la transcripción n.º 23 (fragmento 437, C3, D2, IS)

4.2.1.1.24 Transcripción n.º 24

En un segundo ejemplo del problema formulado en el fragmento anterior, D2 pregunta directamente a E22 sobre si vería factible la solución propuesta y, una vez que ella explica la dificultad para llevarla a cabo, D2 le propone otra alternativa:

D2: Bueno, luego otro ejemplo que he anotado... es cuando decía que “daña las economías del Sur, ¿no?”, es decir: las ayudas que se otorgan a los países ricos del Norte dañan las economías del Sur. Ahí vuelves a hacer una pausa larga.	}	introducción a la evaluación: ejemplo
		identificación
¿Tú no crees que aquí podíamos haber sacado algo de contenido?	}	inclusión de E22: propuesta alternativa: ¿factible?
E22: Es que...		
D2: Aunque no hubiera sido la idea completa.	}	variación de la alternativa
E22: Es que [...] Porque yo había dicho ya [...].		explicación de la dificultad (E22): no
D2: Sí, sí.	}	Adaptación del feedback: “generalización”
Vale, pero entonces si no quieres repetir exactamente la misma idea, al menos sacar una generalización, para que no te queden esas pausas que, instintivamente, podrían dar la impresión como cliente de que falta contenido.		explicación del problema

Tabla 44 Análisis del contenido de la transcripción n.º 24 (fragmento 437, C3, D2, IS)

4.2.1.1.25 Transcripción n.º 25

En el siguiente ejemplo se da un caso interesante de dificultad para integrar las directrices dadas por los docentes; se aprecia una discrepancia entre el proyecto personal de la alumna en cuestión (que en el momento de recibir el *feedback* se centra en la superación del examen final y consecución del título) con la visión a largo plazo del docente, quien da sus directrices pensando en su preparación para ejercer la profesión en las condiciones en las que se esta se da en el mercado:

D9: E38, a ti tampoco te he notado muy cómoda con... con el discurso, por lo menos al principio. ¿Cómo ha sido lo de la preparación y luego la aplicación en cabina?	}	Introducción: ¿dificultades, preparación?

E38: Yo no creo que me ayude tener el texto en la cabina, porque a veces en..., en francés sobre todo, nos mandan el discurso y... me sale horrible. Fatal. Y no quería tener el texto en el... en la cabina.	}	frustración previa en el seguimiento de la directriz (uso del texto)
Y luego me lo leí así pero tampoco he querido apuntarme nada de vocabulario así para tenerlo yo delante porque me he dicho que después en el examen no voy a tenerlo, entonces... No sé si me sirve de mucho, no sé... O sea como... para preparación para después en el mercado y todo eso sí, pero... para el ejercicio de clase y...		
D9: Pues sí, prep... mirando el mercado, más allá de las clases y de los exámenes, se trata de eso, de que encuentres la preparación, y que encuentres la manera de aplicar todo aquello que has preparado... en la cabina.	}	justificación del sentido de la directriz (criterio: preparación para la profesión)

Tabla 45 Análisis del contenido de la transcripción n.º 25 (fragmento 363, C2, D9, IS)

4.2.1.1.26 Transcripción n.º 26

A continuación reproducimos un ejemplo de autoevaluación explícita solicitada de forma general por D3, antes de proporcionar su evaluación a los alumnos, de tal forma que son ellos mismos los que verbalizan las dificultades detectadas por el docente:

D3: Muchas gracias a los tres intérpretes.	}	Introducción: agradecimiento y pregunta general sobre la dificultad de la interpretación
Me gustaría saber qué os pareció difícil de este discurso o qué no os salió tan bien en vuestras prestaciones. Era un discurso difícil.		
[E]: Yo tuve problemas para oír bien.	}	Primeras respuestas: dificultad para escuchar y para seguir el ritmo
[E']: Ah, ¿sí?		
[E'']: Yo iba retrasada.		
[E] Sí, yo también.		
[E'] Yo iba un poco retrasado.		

D3: ¿Y qué os resultó difícil en la realización de la interpretación? ¿Algo en especial?	}	concreción en la pregunta sobre las dificultades
[E]: Alguna terminología, sí.		Respuestas: terminología
D3: La terminología.	}	
[E]: Sí, algunas cosas... Cuando decían por ejemplo “procesar a alguien”, cuando iba a decir, creo que era: “si se quisiese ‘abrir un proceso’ o ‘realizar un proceso’ o ‘disputar un proceso’” y ese tipo de cosas, eran un poco...		
[E]: Sí, a mí también me costó procesar la información, con el objeto del proceso, y no sé qué del proceso etc.		
D3: Fue justo esa la impresión que me dio. Que lo que os costó más fue encontrar la terminología, las colocaciones, digamos, justo eso. Abrir un proceso, procesar a alguien, hubo parones ahí. Todos sabemos que los abogados o los juristas tienen una jerga especial, una forma de hablar. Y además los intérpretes cuando hablan de cuestiones jurídicas no tienen que hablar como justitas pero sí tienen que conocer esa terminología y a mí me dio la impresión de que os resultaba algo difícil encontrar esa terminología y a veces hacíais alguna traducción directa del inglés. Por ejemplo...	}	coincidencia de D3 con los alumnos
		relevancia de la terminología jurídica y nivel exigido
		ejemplos

Tabla 46 Análisis del contenido de la transcripción n.º 26 (fragmento 209. C2, D3, IS)

4.2.1.1.27 Transcripción n.º 27

En las transcripciones 27 y 28, del final de la clase de interpretación simultánea de D1, hacen referencias implícitas y explícitas al hecho de que los alumnos se oyen y autoevalúan en casa:

D1: Y eso ha sido muy interesante.	}	(Feedback para E5)
Cuando te escuches, haz la autoevaluación teniendo en cuenta esos hallazgos para utilizarlos, porque son muy prácticos, ¿no?		referencia a la autoevaluación posterior en casa metacognición

Tabla 47 Análisis del contenido de la transcripción n.º 27 (fragmento 108, C1, D1, IS)

4.2.1.1.28 Transcripción n.º 28

Posteriormente, en la misma clase, D1 enlaza con el *feedback* a E1, dado que tanto E5 como E1 manifiestan un problema de utilización excesiva de calcos. Entonces vuelve a hacer referencia a la conveniencia de oírse y autoevaluarse en casa en un primer momento:

D1: No es más que eso y estoy segura de que lo vas a detectar cuando lo veas. Pero oís una palabra y decís: ¿qué es esto?	} feedback para E5
No, sed capaces de tener sangre fría y de intentar comprender dónde está ese término y si tengo la información suficiente.	} resolución de problemas utilidad para los demás (calcos)
Y había otra... no me acuerdo dónde estaba. Bueno, no importa, da igual, ¿vale? Yo pienso que eso es muy útil para todos.	
Y para E1 también, por cierto, ¿eh?, también te interesa eso.	} feedback para E1
Porque claro, insisto, hay cosas o elementos que los demás están ya intentando trabajar una y otra vez y que tú, por ejemplo, calcas, cosa que los demás ya prácticamente no hacen, ¿no?, y tú sí que calcas (sonrisa nerviosa).	} comparación con los demás, urgencia en superarlo
A la que te agobias un poco... bueno, calcos, pero que es que no se entiende lo que estás diciendo, ¿no? Claro, esto.. Eso es... Bueno: eso lo tienes que solucionar ya, ¿no? Porque creo que eso es algo que pienso que ya se ha trabajado suficientemente, todo el mundo os lo ha dicho, ¿no?, y hay que ser muy conscientes de que ese es un primer escalón, ¿no?, que no puedes seguir ahí.	} gravedad del error: calcos inaceptables necesidad de consciencia del error
Entonces... eh... bueno. [Pausa]. Tengo que insistirte en que te grabes y te escuches. Yo no sé si te grabas y te escuchas lo suficiente, pero creo que es el momento de hacerlo para detectar en tu entonación, una vez más, pues... eh... no sé, esa... algo que suene... que es artificioso, ¿no?, que no es una entonación ni... formal ni... natural en castellano, ¿eh?, no tiene ninguna de esas dos características.	} escucharse en casa tono inadecuado

Tabla 48 Análisis del contenido de la transcripción n.º 28 (fragmento 108, C1, D1, IS)

4.2.1.1.29 Transcripción n.º 29

Además, más explícitamente en relación con el tono empleado, D1 hace referencia al instrumento del que disponen como guía (hoja de autoevaluación) en una última ocasión, al final del *feedback* individualizado, en el centro 1:

D1: Y sobre todo tienes que acoplar la línea melódica con lo que quieres transmitir. Y ahí hay todavía un desacoplamiento, en mi opinión.	}	feedback para E1: línea melódica
Entonces yo creo que cuando te escuches, con la hoja de evaluación al lado, en el ámbito formal, analiza eso, a ver qué opinas y lo comentamos el próximo día, ¿no?, ¿vale?	}	autoevaluación hoja de evaluación

Tabla 49 Análisis del contenido de la transcripción n.º 29 (fragmento 108, C1, D1, IS)

4.2.1.2 Tablas de análisis de la recepción de la evaluación en el aula y participación de los alumnos en esta

Aunque la recepción de la evaluación no se puede separar del modo en que esta se realiza, y la hemos abordado por tanto en el apartado anterior, nos parece pertinente tratarla también en este punto de forma específica, centrándonos concretamente en la actitud y papel del alumno durante la evaluación. Así, presentamos un análisis de la actitud y tipo de participación de los alumnos en cada una de las transcripciones reproducidas hasta ahora, en las que hemos podido observar numerosos ejemplos de recepción de la evaluación.

Transcripciones n.º 1, 2 y 3	
Descripción	D1 vuelve sobre una corrección realizada en la clase anterior (n.º 1 y 2). Tres horas después, hacia el final de la mañana, el mismo alumno vuelve a equivocarse en la traducción del término, lo que provoca una situación incómoda para ambos (n.º 3).

Recepción de la evaluación	<p>Le había resultado difícil conseguir que E4 entendiese la incorrección de una solución de traducción (n.º 1 y 2).</p> <p>Al alumno no solo le cuesta entender la corrección, sino incorporarla: el alumno parece no interiorizar su corrección y, al verse enfrentado de nuevo a esa palabra en inglés, opta por una opción de traducción incorrecta. Da la impresión de que E4 no había integrado las soluciones de traducción proporcionadas por la docente ('aguante' etc.) y solo se acordó de que <i>stamina</i> era una forma incorrecta en castellano y que la forma correcta sería con <i>i</i> y no <i>e</i>.</p>
Actitud	Poco receptiva: dificultades de recepción y asimilación del <i>feedback</i> .
Participación	Por iniciativa propia, para defenderse.
	Transcripción n.º 25
Descripción	<i>Feedback</i> de D9 a E38 sobre el uso del texto.
Recepción de la evaluación	E38 se rebela ante la directriz y explica su decisión.
Actitud	Discrepancia con la directriz recomendada.
Participación	A instancias del profesor.

Tabla 50 Análisis de la recepción de la evaluación de las transcripciones 1-3 y 25

	Transcripción n.º 4
Descripción	Recapitulación sobre las dificultades del discurso y valoración general de la interpretación como validación (aprobado o suspenso).
Recepción de la evaluación	El profesor le pregunta a la alumna si cree que la interpretación se habría considerado apta, de tratarse de un examen final. Ella se siente insegura sobre su capacidad para valorarlo.
Actitud	Dependencia e incomprensión (falta de confianza en el criterio propio), distancia con el profesor en relación con el <i>feedback</i> .
Participación	A instancias del profesor. Evaluación como validación.

Tabla n.º 51 Análisis de la recepción de la evaluación de la transcripción n.º 4

Transcripciones n.º 14	
Descripción	D10 informa a E10 sobre la omisión de información que realizó durante su interpretación, detectable por el oyente.
Recepción de la evaluación	E10 interviene para expresar que estaba segura de que había transmitido la información.
Actitud	Incredulidad.
Participación	Por iniciativa propia, para expresar su desconcierto.
Transcripción n.º 25	
Descripción	D3 realiza un <i>feedback</i> general.
Recepción de la evaluación	Al hablar de E16, esta alumna interviene para explicar por qué iba tan alejada del discurso: le faltaba información.
Actitud	Necesidad de explicarse por parte de la alumna.
Participación	Por iniciativa propia, para explicar el motivo de la constatación realizada por D3.

Tabla 52 Análisis de la recepción de la evaluación de las transcripciones n.º 14 y 25.

Transcripciones n.º 5 y 6	
Descripción	La profesora pregunta si los alumnos desean comentar algo más, lo que da pie para que se sinceren sobre cómo se sienten con respecto a la interpretación.
Recepción de la evaluación	El alumno explica su frustración y sensación de incompetencia al interpretar un discurso tan difícil para él, lo que da pie a un diálogo y la justificación de la utilidad del ejercicio y del sentido de la evaluación por parte de la docente.
Actitud	Desánimo y frustración ante la dificultad de la tarea.
Participación	Por iniciativa propia, tras una pregunta abierta del profesor. Reflexión sobre su autoconcepto y emoción al respecto.

Transcripción n.º 7	
Descripción	Diálogo sobre el tono molesto de E1, del que es consciente y que a D5 le parece grave porque se ha convertido en un hábito.
Recepción de la evaluación	El alumno participa para reconocer el problema y su gravedad y pide ayuda para que la profesora le oriente sobre cómo resolverlo.
Actitud	Interés, reconocimiento del problema y receptividad.
Participación	Por iniciativa propia. Reconocimiento del problema y petición de ayuda para solventarlo.
Transcripción n.º 18	
Descripción	D11 evalúa la interpretación de E23 del mismo discurso que había interpretado en el examen de prueba. D6 indaga en las dificultades que tuvo durante el examen y, tras oír a la alumna, responde dando pautas para resolver problemas similares en situaciones futuras.
Recepción de la evaluación	E23 minusvalora la valoración positiva recibida por tratarse de la segunda vez que interpretaba el discurso. E23 explica su impresión sobre las dificultades de interpretación del discurso durante el examen.
Actitud	Rechazo de la valoración positiva. Actitud crítica hacia sí misma. Interés en la evaluación.
Participación	Por iniciativa propia, para mostrar su inconformidad con el resultado obtenido. A instancias de la profesora, para explicar las dificultades experimentadas en el examen.

Tabla 53 Análisis de la recepción de la evaluación de las transcripciones 5-6, 7 y 18

Transcripción n.º19	
Descripción	A D11 le parece detectar un problema de comprensión o equivalencia de una expresión, así que pregunta a E22, quien explica el significado.
Recepción de la evaluación	E22 participa en la evaluación para responder a D11, quien le pregunta sobre el porqué de una omisión. E22 explica su dificultad para trasladar la expresión.
Actitud	Actitud de colaboración.
Participación	A instancias de la profesora, para explicar el origen del problema.
Transcripción n.º 21	
Descripción	D7 evalúa la interpretación de E18, de la que destaca los numerosas confusiones pequeñas; tras la intervención del alumno, le aconseja sobre cómo evitarlos en el futuro.
Recepción de la evaluación	E18 interviene para explicar el carácter recurrente de este problema para él, independientemente de la lengua de partida.
Actitud	Actitud receptiva y de colaboración.
Participación	Por iniciativa propia, para completar la evaluación del profesor.
Transcripciones n.º 23 y 24	
Descripción	<i>Feedback</i> de D2 a E22, en forma de diálogo guiado por D2, en el que se incluye a la alumna, quien explica el porqué de sus decisiones y su opinión ante las alternativas. D2 las considera y le aconseja a partir de estas.
Recepción de la evaluación	E22 responde a la aseveración de D2 —«te quedabas callada en algunos momentos, ¿no?»— dándole la razón y explicándole el motivo. D2 pregunta directamente a E22 «¿tú no crees que aquí podíamos haber sacado algo de contenido?», a lo que ella explica que ya había dado la información.
Actitud	Actitud de colaboración.
Participación	A instancias de la profesora, para ayudar a comprender la causa del error.

Tabla 54 Análisis de la recepción de la evaluación de las transcripciones 19, 21 y 23-24

	Transcripción n.º 15
Descripción	<p>D8 da <i>feedback</i> a E11, quien ha cometido un error cuyo origen está en la anotación de los conectores.</p> <p>El <i>feedback</i> se produce en un clima distendido en el que E11 participa expresando sus impresiones y problemas o dudas en relación con la interpretación, si bien la recepción y asimilación del <i>feedback</i> no es necesariamente inmediata.</p>
Recepción de la evaluación	E11 explica su método de toma de notas (no traza rayas entre las ideas) y hace hincapié en saber cómo era el conector original, mientras que D8 intenta hacerle entender la importancia de detectar y comunicar bien la relación entre las ideas, que, a su juicio, es el origen de que a veces no se entienda bien lo que este alumno quiere decir.
Actitud	<p>Incomprensión e intereses distintos en la valoración de la interpretación.</p> <p>Dificultades y demora en la aceptación del <i>feedback</i>.</p>
Participación	Por iniciativa propia, para expresar su método y redirigir el foco de la evaluación.

Tabla 55 Análisis de la recepción de la evaluación de la transcripción n.º 15

A continuación incluimos el análisis de los fragmentos reproducidos en los apartados previos, en los que se producía algún tipo de autoevaluación o coevaluación —tal y como hicimos en el apartado 4.1.3.3 con las transcripciones en las que se daba cuenta de algún tipo de recepción de la evaluación—:

	Transcripciones n.º 8 y 9
Descripción	<p>En la siguiente clase escuchan todos la grabación de la interpretación realizada por E1, que da lugar a risas entre los alumnos durante la audición.</p> <p>Se pone de manifiesto la discrepancia de la docente con la valoración de la transcripción anterior (n.º 7) por parte de la anterior docente.</p>

Recepción de la evaluación	<p>E1, ante la pregunta de la docente sobre su opinión con respecto a su interpretación, participa explicando su bajo autoconcepto sobre su uso de la voz, reforzado por el comentario de D5 (v. transcripción n.º 7).</p> <p>E3 explica el motivo de la risa: le resultaba graciosa la informalidad de la expresión de E1 durante la interpretación.</p> <p>D4 explica la pertinencia del tono empleado para transmitir el original y E3 se explica concretando más en la prolongación de las vocales, algo que considera molesto y que también le pasa a ella.</p>
Participación	<p>A instancias de la docente.</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>Coevaluación.</p>
	Transcripción n.º 16
Descripción	D3 pregunta sobre las dificultades del discurso y refrenda la opinión de los alumnos.
Recepción de la evaluación	Los alumnos manifiestan que la dificultad del discurso fue la velocidad.
Participación	A instancias del profesor, para explicar las dificultades encontradas.
	Transcripción n.º 26
Descripción	Impresiones sobre la dificultad del discurso.
Recepción de la evaluación	Los alumnos responden a la primera pregunta general («me gustaría saber qué os pareció difícil o no os salió tan bien») y a la segunda pregunta específica de D3 («¿y qué os resultó difícil?», «¿algo en especial?»).
Participación	<p>A instancias del profesor.</p> <p>Autoevaluación.</p>

Tabla 56 Análisis de la recepción de la evaluación de las transcripciones 8-9, 16 y 26

4.2.1.3 Tablas de análisis de la evaluación en el aula como proceso y producto

Aunque en algunos casos (centro 1) nos parece apreciar una mayor frecuencia de referencias al contenido, muchas veces unido a una cuestión de expresión (calco, error de traducción etc.), en las clases de los tres centros se mencionan criterios de evaluación pertenecientes a todos los grupos establecidos en los bloques temáticos, incluida la técnica, resolución de problemas y preparación profesional y la forma o presentación —que es, junto con el contenido, objeto de mayor debate. Sin embargo, para poder analizar con rigor la presencia o preponderancia de unos u otros sería necesario un análisis exhaustivo de tipo cualitativo-cuantitativo como el realizado por Soler en 2006, lo que excedería los límites de esta investigación. Por ello, no nos parece pertinente analizar aquí la utilización de unos u otros criterios, sino si su referencia incide en la ejecución de la interpretación como producto o como proceso o, lo que es lo mismo, si la concepción evaluativa utilizada se centra en los resultados o se orienta al estudio de los procesos y qué criterios aparecen mencionados desde cada óptica.

Partiendo de esta división y de las transcripciones realizadas, nos propusimos observar, por tanto, si existe alguna tendencia en la utilización de uno u otro abordaje. Así, repasando simplemente los fragmentos transcritos en los anteriores apartados encontramos extractos que se refieren exclusivamente a algunos criterios específicos relacionados con la interpretación como producto tales como la utilización de calcos (transcripciones n.º 2, 3, 4, 22), el contenido (n.º 4), el tono (transcripciones n.º 7, 8, 9, 20 y 29), la terminología (n.º 26) o la expresión (n.º 22) y a otros específicos relacionados con el proceso o la técnica (transcripciones n.º 6, 15, 20 y 25) exclusivamente.

Un tercer grupo combina ambos haciendo referencia a cuestiones relacionadas con la interpretación como producto —a modo de síntoma de errores— y como proceso, como forma de refrendar una valoración general positiva —tal y como ocurre en la transcripción n.º 10, que utiliza para ello un ejemplo de buena técnica y ejecución de la interpretación (esto es, como proceso y producto)—, o con la sugerencia de consejos específicos sobre decisiones técnicas para que estos no se repitan —transcripciones n.º 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24 y 28, cuyos criterios explícitos o implícitos recogemos en el siguiente cuadro.

N.º	Producto (síntoma)	Proceso (causa y solución)	Valoración
11	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La docente destaca el ritmo como acierto de la interpretación [FORMA]. ◆ En un momento posterior señala la realización de pausas inadecuadas [FORMA], probablemente por el cansancio que denotaba la interpretación de la alumna [FORMA] y se produce una pérdida de información (cifras) [CONTENIDO]. ◆ La docente señala la utilización de alguna expresión incorrecta [EXPRESIÓN] como síntoma de que la alumna se había perdido. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La docente supone que la distancia era adecuada [TÉCNICA]. ◆ La docente sugiere la mejora de la selección de la información [CONTENIDO] y la regulación de la distancia [TÉCNICA] como origen y solución del error. ◆ La alumna parece estar perdida (división de la atención, resolución de problemas [TÉCNICA], seguimiento del hilo del discurso [CONTENIDO]) 	<p>VALORACIÓN GENERAL prestación aceptable pero por debajo de las expectativas de la docente con respecto a la alumna.</p>
12	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Solo traslada expresiones sueltas y sin información precisa, no lo importante [CONTENIDO]. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La docente señala que la alumna no fue capaz de seguir el discurso. ◆ El origen del problema puede deberse a que la alumna se ve superada por el ritmo del discurso original o a un problema de comprensión [TÉCNICA, CONTENIDO]. ◆ La estrategia para solucionar el problema es errónea [TÉCNICA], porque deja poca distancia, lo que le impide escuchar, entender y seleccionar bien la información [CONTENIDO]. 	<p>VALORACIÓN GENERAL Negativa: a la profesora no le gustó la interpretación de la alumna.</p>

N.º	Producto (síntoma)	Proceso (causa y solución)	Valoración
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Destaca la importancia de dominar la terminología para seguir el ritmo del discurso [EXPRESIÓN]. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La solución es progresiva: escuchar atentamente para comprender, seleccionar la información y sintetizar la idea con precisión primero y añadir los elementos secundarios después. ◆ La preparación terminológica previa le habría servido de ayuda [TÉCNICA Y PREPARACIÓN PROFESIONAL, CONTENIDO]. 	
13	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El tono no era correcto y reflejaba tensión, algo que sorprende a la docente porque nunca le había escuchado un tono así [FORMA]. ◆ Daba la sensación de que estaba buscando información (inseguridad [FORMA]) [CONTENIDO]. ◆ La alumna perdió información secundaria y se equivocó en las cifras, además de contradecir el discurso en una ocasión [CONTENIDO]. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La alumna no dirigió la vista a la pantalla [TÉCNICA]. ◆ La docente recomienda escuchar más y solo usar el texto de forma puntual [TÉCNICA, CONTENIDO]. 	<p>VALORACIÓN GENERAL</p> <p>Positiva</p>
14	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hubo un vacío de información detectable para el oyente por la expresión utilizada —aunque la alumna estaba segura de que sí había dado la información— que pone en duda su credibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La docente recomienda a la alumna que escuche con más atención como forma de evitar errores de pérdida de contenido. 	

N.º	Producto (síntoma)	Proceso (causa y solución)	Valoración
17	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La evaluación incide en la falta de seguridad transmitida por la alumna en su interpretación [FORMA]. ◆ La posible falta de credibilidad derivada de una gestión inadecuada de los problemas durante la interpretación es una referencia muy importante porque el público lo percibe [FORMA] y se puede meter la pata en el contenido, añadiendo información o atribuyendo afirmaciones erróneas [CONTENIDO]. 	<ul style="list-style-type: none"> → ◆ La alumna explica que esto se debe a que era consciente de que estaba perdiendo información mientras interpretaba [CONTENIDO]. ← ◆ El docente se refiere a la necesidad de gestión y resolución de los problemas como origen y pauta futura para evitar la transmisión de inseguridad [TÉCNICA]. 	
18	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aclaración y corrección de expresiones en la lengua A [DE], faltaba precisión [EXPRESIÓN]. ◆ Falta también un dato importante que dio confusión al discurso [CONTENIDO]. 	<p style="text-align: center;">→</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La alumna afirma que el origen de la dificultad para interpretar el discurso es la densidad de la información y la dificultad para reformularlo [TÉCNICA], así como para encontrar algunas equivalencias. ◆ La docente le recomienda sintetizar toda la “información de relleno”, especialmente en su combinación lingüística [TÉCNICA]. 	<p>VALORACIÓN GENERAL</p> <p>→ Positiva, cuyo mérito resta la alumna por ser la segunda vez que interpretaba el discurso.</p> <p>La docente le pregunta cuál fue la dificultad en la primera ocasión.</p> <p>←</p>

N.º	Producto (síntoma)	Proceso (causa y solución)	Valoración
19	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El discurso resulta agradable porque las frases no son excesivamente largas [FORMA, EXPRESIÓN]. ◆ La alumna no trasladó una expresión [CONTENIDO] y la profesora le pregunta por qué. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La docente aprecia el esfuerzo por hacer frases cortas [TÉCNICA]. ← ◆ La alumna responde que no sabe cómo decirlo (equivalencia) y la profesora explica el significado de la expresión [CONTENIDO]. → ◆ Por último, recomienda dejar más distancia [TÉCNICA] para facilitar la reformulación. 	<p>VALORACIÓN GENERAL</p> <p>Positiva: a la profesora le gustó la introducción.</p>
21	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La interpretación adolece de errores de contenido que podrían poner en entredicho el nivel de comprensión del alumno [CONTENIDO]. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Es un error recurrente del alumno que no tiene que ver con el idioma, sino con el tipo de información que le cuesta procesar (análisis) [CONTENIDO, TÉCNICA]. ◆ El docente le aconseja ser consciente del orador y el contexto para seguir mejor el sentido del discurso y no cometer errores que cuestionen su credibilidad [CONTENIDO, TÉCNICA Y PREPARACIÓN PROFESIONAL]. 	<p>VALORACIÓN GENERAL</p> <p>Negativa: demasiados puntos negros.</p>

N.º	Producto (síntoma)	Proceso (causa y solución)	Valoración
23	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La evaluación incide en que las pausas excesivamente largas realizadas por la alumna [FORMA], las cuales daban la impresión de que se le escapaba el discurso [CONTENIDO]. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La docente propone mejorar la situación intentando resolver con más agilidad y seguridad, sin dejar traslucir la posible pérdida de contenido [FORMA], proporcionándolo de forma segura para que parezca que la pausa se toma por decisión profesional y no verse superada por el discurso (resolución de problemas) [TÉCNICA Y PREPARACIÓN PROFESIONAL]. 	
24	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La docente explica que la alumna ha hecho una pausa muy larga [FORMA] —que transmite una falta de contenido— le pregunta si no podría haber sacado algún contenido, aunque no fuese la idea completa [CONTENIDO]. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La alumna explica que no, puesto que ya la había dicho, a lo que la docente le propone sacar una generalización (resolución de problemas), para evitar las pausas y que no dé la impresión de que falta contenido [TÉCNICA]. 	
28	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La docente incide en que, a diferencia de los demás, el alumno utiliza calcos o no se entiende lo que dice [EXPRESIÓN]. ◆ El tono y la entonación no resulta formal ni natural, sino demasiado artificiosa [FORMA]. 	<ul style="list-style-type: none"> ← ◆ La docente explica cómo resolver el problema de que aparezca una palabra que los paraliza (resolución de problemas) [TÉCNICA]. → ◆ Para solucionarlo, recomienda al alumno que se grabe y escuche para detectarlo (conciencia sobre el error). 	

Tabla 57 Análisis de los criterios referidos en el *feedback* de clase en los que se evalúa la interpretación como producto y proceso (11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24 y 28)

RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados de la triangulación del análisis de la información de las fuentes primarias: alumnos y profesores, estructurados en cuatro subapartados: visión del profesor, visión del alumno, comparación del análisis cuantitativo de las preguntas sobre los criterios de los cuestionarios y visión de la investigadora.

Tal y como explicamos en el capítulo metodológico, para garantizar la validez de la información utilizamos distintas fuentes e instrumentos, que presentamos de la siguiente forma en el capítulo de análisis:

- ◆ Fuentes primarias
 - Profesor
 - Instrumento principal: entrevista individual
 - Instrumento complementario: cuestionario
 - Alumno
 - Instrumento principal: grupo focal
 - Instrumento complementario: cuestionario
- ◆ Fuentes secundarias
 - Investigadora
 - Observación de clases

La utilización de dos instrumentos diferentes para recoger información sobre cada uno de los participantes nos ha permitido obtener una visión más completa sobre las concepciones que cada uno de los protagonistas tienen de la evaluación formativa, por lo que nos ha parecido pertinente presentar, en primer lugar y por separado, la visión de unos y otros sobre la evaluación.

En el primer punto exponemos, por tanto, la visión del profesorado sobre la evaluación; esto es, los resultados de la triangulación del análisis de la información obtenida mediante las entrevistas individuales (instrumento principal) y los cuestionarios a los profesores (instrumento complementario).

En el segundo punto presentamos la visión del alumnado sobre la evaluación; esto es, los resultados de la triangulación del análisis de la información obtenida en los grupos focales (instrumento principal) y cuestionarios de los alumnos (instrumento complementario).

En el tercer punto, presentamos los resultados del contraste de los datos cuantitativos acerca de los criterios de evaluación mencionados por alumnos y profesores en las preguntas dedicadas a estos en los cuestionarios, deteniéndonos en la necesidad de diferenciación entre los datos absolutos y relativos, en los criterios más frecuentes en cada modalidad y por cada tipo de sujeto y en los criterios más relevantes por tipo de criterio (contenido, lengua, forma o presentación y técnica y preparación profesional).

Por último, presentamos el informe de resultados de la investigadora a partir de nuestra impresión de la observación presencial y visionado posterior de las grabaciones y del análisis focalizado de clases recogido en el subapartado 4.2.1. En él abordamos la relevancia y dificultad de la evaluación, la función, método y características de la evaluación en el aula, la recepción del *feedback* y participación de los alumnos en él, la utilización de instrumentos de evaluación y la referencia a los criterios mediante una visión de la evaluación de la interpretación centrada en el proceso o en el producto.

5.1 La evaluación para el aprendizaje desde el punto de vista del profesor

En este apartado presentamos la visión del profesorado sobre la evaluación, como resultado de la triangulación del análisis de la información obtenida mediante las entrevistas individuales (4.1.1.) y mediante los cuestionarios (4.1.2). Los resultados aparecen ordenados en función de los grandes bloques temáticos en los que confluye el análisis de la información:

- Percepción general sobre la evaluación: definición
- Relevancia de la evaluación
- Dificultad de la evaluación
- Funciones y características de una buena evaluación
- Método utilizado por el profesorado
- Sentimientos del docente ante la evaluación
- Recepción de la evaluación
- Integración de la evaluación en el aula y estrategias para potenciar la asimilación del *feedback*
- Formas e instrumentos de evaluación
- La autoevaluación
- La coevaluación
- Los criterios de evaluación
 - ◆ Selección de criterios de evaluación
 - Factores que influyen en la selección de los criterios de evaluación: consideraciones pedagógicas, consenso y disparidad
 - ◆ Criterios de evaluación relevantes
 - ◆ Explicitación de los criterios de evaluación
 - ◆ Percepción de los alumnos sobre los criterios de evaluación

5.1.1 Percepción general sobre la evaluación: definición

La evaluación en el aula de interpretación de conferencias consiste en el análisis y valoración de las prestaciones de uno o varios alumnos mediante un proceso de (1) escucha atenta de su interpretación —y toma de notas del discurso original, si se trata

de consecutiva, o anotación de cuestiones pertinentes, en el caso de simultánea—, (2) comunicación de la valoración de la interpretación del alumno —en función de su adecuación a unos determinados parámetros—, (3) realización de comentarios basados en las cuestiones anotadas durante la interpretación del alumno y (4) establecimiento de un diálogo con él con el objetivo de que mejore, como una *master class* [del ámbito musical].

Los profesores afirman que el objetivo de la evaluación es proporcionarle herramientas al alumno para que desarrolle las técnicas de interpretación de conferencias a través de la corrección de ejercicios, es decir: que sea consciente (1) del punto del proceso de aprendizaje en que se encuentra, (2) de los obstáculos y (3) de cómo superarlos.

5.1.2 Relevancia de la evaluación

Además de ser el tema más recurrente en las respuestas de las entrevistas y cuestionarios, hay un consenso total con respecto a la relevancia de la evaluación en el aprendizaje: todos los docentes coinciden en que su importancia es fundamental, debido a la función —diagnóstica y reorientadora— que esta cumple en el proceso formativo. Así, resulta clave como preparación para el mundo profesional y como conocimiento sobre el propio desempeño —en el que la autoevaluación desempeña un papel fundamental— debido a la falta de referencias claras sobre lo que es una buena o mala interpretación profesional; para algunos docentes, de hecho, es lo que diferencia al alumno que ha pasado por un curso de especialización del que solo está graduado o licenciado (por no hablar del que carece de formación específica). Su relevancia parte del papel central que desempeña la evaluación en la adquisición de la técnica y su función en el proceso formativo actual y futuro (v. 5.1.4).

Aun así, bastantes docentes afirman que su importancia es mayor al principio de curso, en el que se adquieren también unos conceptos teóricos fundamentales y se construye la autonomía posterior, en la que la práctica cobrará más peso.

Con respecto a la relevancia que tiene para el alumnado, los docentes creen que esta es considerable —en el caso de una docente considera que se forman precisamente para recibir *feedback* sobre sus prestaciones— y comparten su importancia, si bien bastantes coinciden en que los alumnos están especialmente preocupados por la evaluación sumativa —como puntuación o validación— y no tanto por la información que esta les pueda proporcionar en relación a su evolución y mejora personales, de ahí que algunas veces la disparidad en las evaluaciones recibidas resulte frustrante para ellos.

Dado que la evaluación es el tema central de nuestra investigación, su relevancia es mencionada a menudo en las respuestas a las entrevistas y cuestionarios y, en particular, en relación con la función, utilidad y dificultad de esta, así como con la autoevaluación, por lo que la abordaremos también en dichos apartados:

5.1.3 Utilidad de la evaluación

En línea con lo resaltado en el apartado anterior, la utilidad de la evaluación aparece en las fuentes primarias ligada en gran medida a la capacidad de autoevaluación: es decir, la evaluación importa en la medida en que contribuye a la capacidad de autoanálisis, autorregulación y mejora del alumno durante y después de la formación. La autoevaluación y coevaluación aparecen además mencionadas como los métodos más útiles por parte de algunos docentes, siempre que se utilicen para estos criterios claros y exigentes y que se tutele (v. 5.1.11 y 5.1.12).

No obstante, un docente [D1] considera que, para que esta tenga algún tipo de relevancia, es necesario un buen punto de partida en el alumno: una capacidad para encarar correctamente la labor de interpretación, su aprendizaje, la gestión de las tareas y la integración del *feedback*, sin las cuales, para ella, la utilidad de la evaluación es nula. Por otra parte, para otros, su utilidad depende también de la madurez y experiencia vital de los alumnos, en la medida en que esta influye en su capacidad para verla como forma de aprendizaje y no como validación o puntuación. Y de que se le dedique un tiempo razonable, puesto que, cuando esta no se realiza de forma sucinta y proporcionada, los alumnos pueden llegar a considerarla una pérdida de tiempo.

Con respecto a su utilidad, consideran que lo más útil es que los alumnos escuchen sus interpretaciones, sean conscientes de sus errores y que la evaluación les ayude a identificar sus causas y proponga ejercicios para superarlos. Para ello los errores deben presentarse según una jerarquía de importancia. En este diagnóstico es imprescindible, para una de ellos, que el docente posea una buena base teórica, algo, según ella, poco habitual en el campo de la pedagogía de la interpretación de conferencias, donde a menudo se asume que basta con la intuición y la propia práctica para enseñar. Es importante así mismo hacerles sentir que pueden lograr los objetivos propuestos, que su progreso depende de su dedicación y que sean conscientes siempre de su nivel de prestaciones.

En coherencia con lo anterior, se considera poco útil la evaluación que se limita a validar una prestación o enumerar errores sin detenerse a explicar sus causas o su relevancia o, en otras palabras, que se centra únicamente en el producto y no en la técnica o en el proceso de interpretar y no les ofrece estrategias para superar los problemas.

Algunos de ellos explicitan la importancia de incluir y considerar a los alumnos en aras del aprendizaje y, en consecuencia, algunos docentes afirman que no es útil la evaluación que no cuenta con la participación de los alumnos o que presenta una visión elitista de la interpretación como una actividad destinada solo a mentes privilegiadas, si bien otras docentes hacen hincapié en la necesidad de no crear falsas expectativas a los estudiantes y prepararlos para la realidad profesional, lo que implica que se acostumbren al estrés y aprendan a gestionarlo y aumentar la presión, especialmente hacia el final de curso.

Con respecto a qué consideran como evaluación perjudicial, un docente es categórico: cualquier método o forma aplicados sin pensar en el beneficio del alumno. Otras destacan la excesiva dependencia de la supervisión de los profesores y el posicionamiento del docente como único detentor del saber, puesto que puede impedir la capacidad de análisis de los alumnos, minar su confianza y crear bloqueos. Tanto la crítica destructiva como la evaluación que solo destaca los errores —y no los aciertos del alumno— resultarían perjudiciales puesto que pueden impedir la asimilación del *feedback* y el progreso en el aprendizaje.

5.1.4 Dificultad de la evaluación

La dificultad es otra idea que aparece de forma recurrente cuando los docentes hacen referencia a la evaluación en las entrevistas y cuestionarios, no solo en lo que respecta a la complejidad de valorar una prestación, sino —y especialmente— a la elección del *feedback* que se da al estudiante en cada momento, así como a la dificultad para que el alumno lo integre e incorpore las correcciones y consejos de forma satisfactoria — algo que relacionan con su utilidad.

5.1.5 Funciones y características de una buena evaluación

Aunque algunos profesores afirman que una buena evaluación no depende de la aplicación de un único tipo de abordaje, sino de la conjunción de varios elementos simultáneos —lo cual suele exigir unas ciertas dotes de psicología y no hay una única metodología válida en todos los casos—, sí detectamos varios elementos en los que coinciden algunos profesores a la hora de definir las características de una buena evaluación y su función en el proceso formativo en interpretación de conferencias.

El primero de ellos hace hincapié en la función reorientadora e informativa de la evaluación. Esta debe orientar a los alumnos en su aprendizaje, informándolos sobre sus aciertos y fallos y dándoles consejos para mejorar su prestación.

Otro elemento compartido por los docentes como característico de una buena evaluación es su carácter diagnóstico y su objetivo de propiciar la autorregulación del alumno. Además, debe ser relevante para el alumno y para el momento formativo, estableciendo prioridades y organizándola en función de estas. De hecho, si no lo es, o si el diagnóstico varía en función del docente —dada la diversidad de prioridades en la evaluación o la «subjetividad» inherente a la interpretación—, el alumno se confunde y esto dificulta la asimilación del *feedback*.

Varios docentes hacen hincapié precisamente en la importancia de transmitir cuáles son las prioridades en la evaluación y el porqué de ellas para propiciar el aprendizaje de los estudiantes.

En línea con lo anterior, la evaluación debe ser personalizada: depender de la evolución del alumno y de su personalidad. Para algunos profesores su eficacia radica en la capacidad de estos de ajustarse al perfil del alumno y dar el *feedback* con realismo pero psicología, en el momento adecuado y apoyado en algún ejemplo.

Otros defienden la necesidad de crear un clima de empatía y confianza, poniéndose en lugar del alumno e intentando ayudarlo, a partir de cada discurso y momento del curso, a encauzar su técnica, por un lado, y a romper la barrera profesor-alumno e involucrarlo en la clase, por otro. De este modo, se fomenta un clima de aprendizaje mutuo que contribuye a sobrellevar los ineludibles nervios con confianza y sinceridad, sin miedo a reconocer las propias dudas o carencias del docente y donde alguno reivindica espacio para el humor.

No obstante lo anterior, la mayoría de ellos mencionan la claridad, concisión y contundencia como elementos fundamentales para una buena evaluación, si bien esta última aparece matizada por algún docente, en función de la personalidad del alumno (ya que hay alumnos que son más sensibles a la evaluación y para los que es necesario ser prudentes en la forma —que no el fondo— del *feedback* que se les da). Todo ello sin engañarlos con respecto a la realidad del mundo profesional y la importancia de saber lidiar con la presión, que algún docente considera insuficiente durante la formación. Además, con respecto a la utilización de protocolos o metodologías estándar, tales como empezar siempre con algo positivo, alguna docente arguye que estos pueden perder su eficacia cuando los alumnos se acostumbran a él. Por tanto, la dificultad de realizar una buena evaluación radica precisamente en lograr ese equilibrio entre concisión y motivación a la hora de dar el *feedback*.

Son varios los docentes que definen una buena evaluación como aquella que da cuenta de los puntos positivos y negativos y ofrece una crítica constructiva y afirman realizarla en pie de igualdad con los alumnos. Este abordaje constructivo se refleja también

en la selección de criterios de evaluación, que se van sumando y planificando de forma progresiva (cf. apartado 8) y durante el cual, según un docente, las cuestiones más personales (nervios, entereza, asimilación de críticas) se deben tratar hacia el final del curso.

Una docente nos muestra un ejemplo paradigmático de evaluación adaptada a la evolución del alumno y de consideración de cuestiones psicológicas y emocionales. Nos relata cómo adaptó su forma de evaluar al caso de una alumna que tenía pocas posibilidades de aprobar el máster en la combinación lingüística que impartía esta docente y que había sufrido ansiedad a lo largo del curso. Su abordaje es el de conjugar el *feedback* positivo con el negativo, intentar motivarla y colaborar en todo lo posible para que esta alumna le saque el máximo provecho a la formación, estableciendo objetivos de aprendizaje adaptados a su situación actual, aun sabiendo que es muy probable que no alcance el nivel necesario para aprobar en la combinación lingüística que imparte esta docente. En el apartado siguiente nos centramos en el método que el profesorado afirma utilizar.

5.1.6 Método utilizado por el profesorado

En líneas generales, en las fuentes primarias, el método trazado se corresponde con la descripción de evaluación surgida en las respuestas a las primeras preguntas del cuestionario (v. 5.1.1), es decir, que para el profesorado la evaluación consiste en la valoración de las prestaciones de los estudiantes con respecto a unos criterios mediante comentarios individualizados sobre su técnica y esta se realiza como norma general justo después de cada discurso, si bien algún docente incluye también los comentarios previos en clase como parte de la evaluación.

Así, partiendo de esta idea común, cada docente hace hincapié en distintas particularidades de su método, que coinciden, en gran medida, con la relación de las características que debe tener una buena evaluación recogidas en el punto anterior (5.1.5). Dado que en este caso los docentes son preguntados por el método que utilizan y no sobre lo que consideran deseable en general, nos parece pertinente hacer referencia a los elementos que menciona cada uno de ellos de forma separada.

D1 destaca el hecho de que la evaluación se realiza de forma compartida por los alumnos y esto implica también el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la puesta en común de conclusiones y estrategias de superación.

Esta implicación de los alumnos se traduce, en el caso de D6 y D7, en el hábito de preguntar con frecuencia sobre la impresión del alumno con respecto a su interpretación antes de darle el *feedback*, ya sea para conocer su capacidad metacognitiva para transmitir la valoración del profesor incluyendo sus comentarios o los de otros alumnos.

Tanto D2 como D7 hacen referencia a la evolución del alumno. En concreto, D7 afirma tener siempre en mente los puntos débiles para valorar su progresión con respecto a estos y D2 aboga por la evaluación constructiva y la necesidad de evaluar las prestaciones de cada alumno dentro de su evolución general y en lo que respecta a la integración del *feedback* posterior a cada prestación.

La necesidad de valorar tanto las fortalezas como las debilidades de los alumnos es mencionada también por D6, quien destaca así mismo la importancia de asesorar a los alumnos sobre cómo superar los obstáculos que puedan tener para mejorar su prestación (tal y como mencionaba también D1), en un clima de empatía —precisa D7— y diálogo con los alumnos para determinar la causa de los fallos y las estrategias para resolverlos (D11).

En cualquier caso, al margen de esta evaluación dialogada, D11 afirma dar siempre una impresión global de la prestación, al igual que D6, quien subraya la necesidad de centrarse en los problemas del alumno y utilizar los ejemplos de errores a modo de ilustración y no de lista exhaustiva. O D7, que destaca la necesidad de separar la impresión general de los detalles y centrarse en aquellos aspectos fundamentales de la técnica de interpretación o relevantes en la prestación en cuestión a la hora de dar el *feedback*.

Con respecto a las diferencias en la evaluación a lo largo del curso, D6 nos explica que el tiempo dedicado a esta va disminuyendo a lo largo del curso, dado que se les presupone una mayor autonomía a los alumnos al final de curso. Además, en la primera semana se explican ya los criterios de evaluación de los exámenes (los mismos que se emplearán en clase), cuestión esta —criterios—, solo mencionada también por D7 (*checklist* de contenido, presentación, técnica etc.) y D4, quien centra su explicación sobre su método de evaluación enumerando los aspectos que tiene en cuenta en su valoración (trasvase de información importante, pérdida o no de información, contrasentidos, léxico y, más adelante, voz, tono o también presentación y toma de notas, en el caso de consecutiva).

5.1.7 Sentimientos del docente ante la evaluación

A raíz de las preguntas de la entrevista, los docentes identifican distintos tipos de situaciones: las incómodas, las preferidas y las poco deseadas, que describimos a continuación.

Las primeras son aquellas en las que algunos alumnos se muestran reacios a oír y asimilar comentarios desfavorables, lo cual puede provocar frustración y desinterés en el profesor —además de suponer una pérdida de tiempo y energía— o incluso pánico

—cuando se vislumbra la imposibilidad de que el alumno supere el curso con éxito—, o bien aquellas en las que los alumnos ponen en duda los comentarios del profesor sin fundamento. Estas últimas pueden darse, por ejemplo, cuando el docente, ante la falta de conocimientos básicos del alumno, se ve obligado a detenerse en cuestiones lingüísticas o sintácticas cuya explicación no se considera su tarea ni ámbito de especialidad, lo cual provoca frustración —ante el cuestionamiento de su *autoritas* por parte del alumno— y decepción —por la incompetencia del alumno ante una cuestión cuyo conocimiento se da por descontado—. O cuando el alumno cuestiona un comentario sobre su lengua A por el hecho de que el docente que lo ha realizado sea de otra lengua materna, mientras que el mismo comentario, realizado justo a continuación por un docente de la misma lengua A que el alumno, es aceptado sin rechistar. Para esta formadora resulta incómodo, por lo tanto, evaluar interpretaciones hacia sus lenguas pasivas, no solo porque es consciente de sus limitaciones, sino porque es más probable que los alumnos cuestionen sus comentarios.

Por otro lado, resultan también incómodas para otra profesora aquellas evaluaciones en las que el alumno presenta vicios adquiridos que la docente no sabe cómo ayudar a salvar, por tratarse de temas poco habituales (como una entonación inadecuada). Además, el hecho de que ciertas cuestiones, como un timbre o tono de voz molesto, sean valoradas de forma muy dispar entre los docentes provoca preocupación en otra, que se pregunta sobre la situación en la que se deja a un alumno cuya entonación es criticada con preocupación por una docente mientras que ella no observa problema alguno en ella.

Por último, la evaluación como puntuación (durante los exámenes) aparece mencionada por dos docentes como una situación incómoda, bien por la necesidad y dificultad de poner una nota, o bien porque esta venga determinada en gran medida por evaluadores externos, algo que no se cuestiona pero que no es una situación agradable.

Con respecto a las situaciones preferidas por los profesores, muchos de ellos mencionan el *feedback* en clase como una situación en la que se sienten especialmente cómodos, bien por la experiencia acumulada, bien por la libertad que sienten para hacerlo —una formadora, de hecho, prefiere la evaluación que no se tiene que adaptar a una lista de criterios fija, para evitar redundancias—, por el hecho de ser más interactivas y tener más información sobre cómo se percibe la crítica o bien porque resultan más fáciles que en las tutorías, que la evaluación escrita o durante los exámenes, en las que la elección de las palabras o el apoyo psicológico cobran una gran relevancia.

Además, las preferencias también tienen que ver con aquellos elementos de juicio sobre los que los docentes se sienten más seguros. Así, una docente prefiere evaluar hacia su lengua materna, como recogimos al principio del apartado, y otra prefiere hacerlo

de la parte comunicativa y detenerse en la discusión sobre decisiones y estrategias, ámbitos que domina como intérprete. Así mismo, en lo que se refiere a la modalidad de interpretación, en líneas generales, bastantes docentes prefieren la consecutiva a la simultánea debido a que les resulta más fácil realizar la evaluación, puesto que no se escuchan dos flujos de información en paralelo, es más fácil dar ejemplos y, especialmente al final de curso, la simultánea se hace muy difícil y se hace necesaria una formación específica.

Con eso y con todo, a pesar de que, tal y como hemos tratado hasta ahora, los docentes reconocen sentirse menos cómodos ante la evaluación que se produce en determinadas circunstancias, en líneas generales afirman sentirse seguros cuando evalúan. Esto se debe, para bastantes de ellos, a que han ido ganando seguridad con el tiempo, aunque por caminos distintos, que detallamos a continuación.

En el caso de D9 la seguridad que ha adquirido con los años la atribuye al aprendizaje de los demás compañeros y a partir de la propia experiencia en la enseñanza de la interpretación. Se siente además especialmente seguro para lidiar con situaciones difíciles gracias a este aprendizaje basado en la práctica, la reflexión y las lecturas o charlas sobre esta.

Para D6, las lecturas específicas han sido la clave para lograr una seguridad de la que carecía al principio y superar la etapa inicial de enseñar en base a lo que a ella le habían enseñado o de forma intuitiva. D2 atribuye su seguridad a la experiencia docente y a las lecturas y la formación específica, si bien afirma que nunca se parte de cero, dado que siempre se puede aprovechar la experiencia propia como intérprete.

D1 basa su seguridad en el respeto y el trato a los alumnos en pie de igualdad. D8, por su parte, se identificaba más con los alumnos al principio y la inseguridad del comienzo la relaciona con las dudas sobre su propio desempeño como intérprete y sobre su *autoritas* para juzgar a los alumnos poco después de acabar el máster. El hecho de aceptar la subjetividad presente en la evaluación le ayudó a ganar seguridad, a pesar de que se trate de un proceso y tenga altos y bajos.

D3 resuelve las posibles inseguridades objetivas explicitándolas. Así, en aquellos momentos en los que no está seguro de que su percepción se corresponda con la prestación del alumno, se muestra cauteloso y se lo hace saber, como sucede, por ejemplo, cuando evalúa una interpretación simultánea, debido a la mayor probabilidad de que el profesor se equivoque, al tener que prestar atención al discurso original y a su interpretación al mismo tiempo. Lo mismo hace D10 cuando valora interpretaciones hacia lenguas que no son su lengua materna.

D9 y D10 señalan que en la adquisición de seguridad también les ayudó el comprobar la coincidencia entre sus comentarios y los de otros formadores, sobre todo de aquellos externos, si bien D10 admite, sin embargo, que a pesar de que su seguridad ha aumentado con el tiempo, en parte gracias al refuerzo por la coincidencia en sus comentarios con otros formadores, le parece que todavía le queda mucho trabajo por hacer. Así mismo D4 reconoce que no se siente completamente segura, debido a la dificultad y subjetividad de la tarea. Y a la improbabilidad de llegar a un consenso entre los distintos profesores, lo cual para ella sitúa a la evaluación como la parte más difícil del proceso formativo, puesto que no hay una guía para llevarla a cabo. El problema se ve agravado, además, por la dificultad para trasladar ciertos matices a los alumnos.

D7, por su lado, afirma que la experiencia docente le ayudó mucho a adquirir seguridad y confianza en su intuición y disfruta al dar el *feedback*.

5.1.8 Recepción de la evaluación

La percepción de los docentes sobre la recepción de la evaluación por parte de los alumnos es dispar. Aunque, tal y como constata D7, se espera que los alumnos intenten aplicar los consejos en las siguientes actividades de clase, estos no siempre manifiestan lo que los profesores esperan, si bien en líneas generales se sienten satisfechos con cómo reciben los alumnos la evaluación. De hecho, todos los profesores rememoran ejemplos de actitudes favorables o desfavorables hacia la evaluación en distintos momentos de las entrevistas. Detectamos en ellos una pluralidad de sensaciones y situaciones sobre las que resulta difícil generalizar, puesto que los mismos docentes que en un momento afirman que a los alumnos les cuesta mucho encajar las críticas, en otro aseguran que las reciben bien y las agradecen.

De este modo, aunque, a juicio de los docentes, salvo excepciones, la disposición hacia el *feedback* por parte de los alumnos es positiva como norma general y suelen mostrarse receptivos y agradecidos ante los comentarios de los formadores —especialmente cuando se hacen con respeto y honradez—, hay algunos factores que parecen influir en su recepción.

El más destacado es la personalidad o trayectoria de los alumnos, esto es, su forma de ser, procedencia académica, madurez y experiencia vital, algo que influye en su evolución y se intenta detectar en la prueba de acceso pero que es difícil de predecir. Así, a algunos de ellos les cuesta recibir críticas, aunque las puedan valorar a posteriori, o las deseen a priori.

D2, en concreto, distingue tres tipos de alumnos: el demandante de atención —que exige mucho *feedback*—, el normal —que acepta bien la crítica— y el hipersensible

—que en cualquier momento se puede echar a llorar. Una clasificación similar a la de D10, aunque para esta formadora siempre hay algún momento en el que los alumnos reaccionan mal o no aceptan de buen grado la evaluación, ya sea ante determinados formadores, de forma esporádica o por sistema. También D7 o D9 reconocen que hay momentos en los que los alumnos se desmoronan o revientan, aunque estos se superan sin grandes dificultades y se entienden como mecanismos naturales ante la presión y adaptación que suponen un curso de estas características.

Los alumnos más reticentes a asimilar el *feedback* o que reaccionan mal ante este de forma más o menos sistemática («un poco problemáticos» en palabras de D9) pueden condicionar en gran medida el rumbo de la clase y son difíciles de sobrellevar, por la pérdida de tiempo y energía que suponen y dadas la dificultad y duración del curso, que exige un ritmo intenso de aprendizaje y hace que este tipo de situaciones resulten especialmente perjudiciales y absurdas —algo que contrasta, para D10, con la situación vivida durante su formación y sorprende a la vista de la amabilidad de los formadores, si se compara con la dureza de otros másters similares—. D9 señala también que hay casos de gente muy buena que no supera el curso precisamente por eso, de ahí que destaque la importancia de hacérselo saber e intentar reorientar su actitud cuanto antes, para que aprovechen al máximo la evaluación propia y la de los compañeros y para que se corresponsabilicen de la evaluación y el aprendizaje y sean conscientes de hasta qué punto les puede afectar.

Otro de los factores que influye en la recepción del *feedback* es el objeto de evaluación, es decir, el motivo de la crítica o corrección, debido a que muchas veces tocan cuestiones íntimamente relacionadas con capacidades y habilidades fundamentales para los alumnos: la comprensión de la lengua extranjera (D5, D6), su interpretación (D5) o la expresión en su lengua materna (D5, D3, D8). O el momento del curso: les resulta más difícil encajarlas bien hacia finales de curso, cuando se avecinan los exámenes, aunque sean conscientes de que la actitud de rechazo a la crítica no les ayuda (D2).

5.1.9 Integración de la evaluación en el aula y estrategias para potenciar la asimilación del feedback

En general, según las entrevistas y cuestionarios, la evaluación se integra en el aula mediante la implicación directa de los alumnos, pidiéndoles sus impresiones sobre su propia interpretación o la de sus compañeros (autoevaluación y coevaluación) e intentando que el *feedback*, aunque individualizado, sea de utilidad para los demás.

Este tipo de métodos les ayuda a aprender de los demás, aunque al principio necesitan cierta supervisión. La implicación de los alumnos puede complementarse con una

explicación previa de los objetivos de aprendizaje y características del discurso que se va a interpretar, así como con la puesta en común de conclusiones y estrategias de superación de los errores detectados. Incluso cuando el método parte de la imitación de un modelo de interpretación como producto, trabajando reiteradamente sobre el mismo material para que sepan «a dónde pueden y deben llegar a la primera», aparece la referencia al aprendizaje significativo y a la inclusión del alumno en la búsqueda de soluciones y estrategias ante las dificultades que se le presentan.

Como hemos visto en los primeros apartados, la evaluación suele ser individualizada y se intenta que el máximo número de alumnos —sino todos— reciban *feedback* sobre su prestación, aprovechando el tiempo y los espacios disponibles y en función de la modalidad de interpretación. Más específicamente en lo que concierne a la integración del *feedback*, destacan las estrategias que incorporan al alumno en la evaluación: (1) mediante preguntas directas sobre su prestación y sobre la búsqueda de soluciones o alternativas a los problemas o errores encontrados, o (2) mediante la explicación del propósito y justificación de un ejercicio y su papel en el aprendizaje de la técnica.

Esta implicación puede potenciarse desde un principio, involucrándolos en el proceso de aprendizaje desde el primer momento, para que no caigan en la rutina ni en un rol pasivo a nivel individual y como grupo (D9), o mediante la autoevaluación o coevaluación (D4, v. 5.1.11 y 5.1.12), la fijación de objetivos para la siguiente práctica (D10) y el seguimiento posterior (D9). Este último método de seguimiento de la evolución del alumno (sobre ejemplos concretos y prácticos sobre la técnica que se hayan discutido en anteriores ocasiones, recordándoselo a veces justo antes de realizar el nuevo ejercicio), aunque puede exigir una mayor coordinación con los demás profesores (D9) —algo que suple D10 mediante la plataforma online—, es referido por la mayoría de ellos como una estrategia eficaz de potenciar la integración del *feedback*.

Otro método que afirman utilizar es que los alumnos escuchen sus grabaciones, bien en clase o bien en casa, y pedirles que reflexionen —o practiquen— sobre algún problema en particular, especialmente cuando no son conscientes de él o se niegan a aceptar una crítica (D1), con el objetivo de que se den cuenta por sí mismos del error y, en general, para que sean conscientes de su evolución.

D6, por su parte, reconoce que le parece muy complicado potenciar la asimilación del *feedback* y que su método es dejar claro qué tiene que mejorar el alumno y a qué criterio o área de trabajo se refiere en cada momento. Por otro lado, en la misma línea que esta, D9 intenta aumentar la eficacia del *feedback* mediante la precisión pero hace especial énfasis en asegurarse primero de que el alumno se encuentra receptivo ante la evaluación y, en caso de que no lo esté, intentar reconducir su actitud, de ser posible, o posponer las críticas para otro día, si no lo fuere, para que estas no caigan en saco roto o sean contraproducentes.

Varios formadores nombran como estrategia para potenciar la asimilación del *feedback* la referencia a ejemplos prácticos de la vida diaria de interpretación, haciéndolos partícipes de su experiencia como aprendices de intérprete, de tal modo que vean la interpretación profesional como algo cercano y sepan cómo se pueden resolver los errores y obstáculos. Estas referencias fueron habituales en las evaluaciones de D3 que presentamos.

Para terminar, dos docentes reconocen hacer uso del humor y el entusiasmo ante sus avances.

5.1.10 Formas e instrumentos de evaluación

Aparecen tres tipos de instrumentos de apoyo a la evaluación (al margen de la pizarra como soporte de escritura en la clase o la plataforma virtual como lugar de consulta de la planificación e intercambio de documentos de referencia), dos de ellos referidos a la autoevaluación y uno de ellos como guía para evaluar:

- 1) Las plantillas de autoevaluación específicas que los alumnos pueden utilizar para evaluar sus interpretaciones en las modalidades de consecutiva y simultánea, respectivamente (C1).
- 2) Los criterios generales del curso establecidos a nivel institucional (C3) o para determinadas fases.
- 3) El diario de aprendizaje o cuaderno de bitácora de los alumnos (que suben a la plataforma virtual) para autoevaluarse (C2).

Con respecto a las distintas formas, métodos o pruebas que los profesores mencionan al ser preguntados directamente sobre qué formas de evaluación se emplean en el curso en el que dan clase, aparecen la evaluación en el aula por parte del docente tras la realización del ejercicio (C1, C3), la evaluación realizada por varios profesores (C1, C3), la autoevaluación (C2, C3), la coevaluación (C1, C3), los exámenes de prueba (C3) y finales (C3) y la evaluación de la docencia por parte del alumnado (C3), ya sea a instancias del máster o de la universidad.

5.1.11 La autoevaluación

Todos los docentes destacan la importancia de la autoevaluación en sus respuestas en las entrevistas y cuestionarios, así como su papel fundamental en el fomento de la autorregulación y el aprendizaje de los alumnos durante y después de la formación, puesto que la capacidad de autoevaluación contribuye, por un lado, a la comprensión del *feedback* (v. 5.1.9) y al aprendizaje significativo y, por otro, a una mayor correspon-

sabilidad en el aprendizaje. Además, fomenta la reflexión sobre los conocimientos y habilidades y sobre el proceso interpretativo y su desempeño o, en otras palabras, la metacognición. D9 nos detalla los pasos que sigue para lograrlo mediante el diálogo con el alumno durante la práctica de clase, en una secuencia de aprendizaje que depende del momento de desarrollo de esta capacidad cognitiva y autorreguladora del alumno: el primer paso consiste en el desarrollo de la metacognición y la conciencia sobre su interpretación; el segundo, en la comprensión del motivo de una determinada decisión errónea durante la interpretación; el tercero, de las condiciones que facilitan que se produzca ese error y el cuarto, en anticipar el error y evitarlo gracias a la interiorización de los pasos anteriores. Este mismo sistema es aplicable a aquellas decisiones acertadas o situaciones favorables para el alumno. De esta manera, al conocer los puntos fuertes y débiles y la forma de potenciarlos o superarlos, se alcanza la pericia en cualquier situación. D9, de entrada, enfoca su *feedback* para potenciar la autonomía y capacidad de evaluación de los alumnos, al considerar que esta es la forma más útil de evaluación e integra su autoevaluación e impresión de los comentarios del profesor como parte natural del *feedback*, implicándolos.

En la misma línea, para potenciar la autoevaluación por parte de los alumnos, varios docentes procuran pedirles su autoevaluación siempre que hacen un ejercicio en clase, sobre todo a principio de curso, mientras que otros prefieren no pedir demasiadas autoevaluaciones en clase para aprovechar mejor el tiempo —aunque sí pregunten por los sentimientos y dificultades que pudiese experimentar durante la práctica, algo que concretan mejor en las últimas fases del curso (D10)— o hacerlo de vez en cuando, como un elemento habitual más de las clases (D7).

Otros docentes afirman potenciar la autoevaluación animándolos a que se escuchen en casa o a que trabajen por su cuenta en general o algo en particular y explicándoles que a ellos les ayudó en su momento (ver 9). Para D8 este trabajo de escucharse en casa llega a ser incluso más importante que el *feedback* de clase, aunque difícil de emprender al principio.

Por último, algunos docentes dicen hacer uso de recursos específicos, desde no corregir nada que no venga acompañado de una autoevaluación hasta utilizar una hoja de autoevaluación o incluir en la guía docente la realización y entrega de un diario de aprendizaje en el que reflexionen sobre su evolución a lo largo del curso.

5.1.12 La coevaluación

En lo que respecta a la coevaluación, el consenso no es tan generalizado como en el caso de la autoevaluación y está íntimamente ligado a la potenciación del trabajo en

grupo, ya sea dentro o fuera de clase. Así pues, vemos como los docentes se muestran favorables a la coevaluación pero algunos de ellos exponen ciertas reticencias acerca de su eficacia o reconocen desconfiar de que los alumnos la lleven a cabo al margen de las horas de clase, a pesar de su insistencia en la pertinencia y utilidad de este tipo de evaluación, en la que coinciden por su propia experiencia cuando ellos mismos cursaban un máster en interpretación de conferencias.

Ello no obstante, como norma general destacan diversas ventajas de la evaluación entre iguales: la posibilidad de aprender de los demás y darse apoyo emocional para sobrellevar la dificultad de una formación de gran exigencia, la fuente de información que supone sobre la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos, la posibilidad de escuchar opiniones distintas a las de los formadores, la ayuda que brinda para que se vayan acostumbrando a trabajar con otros, como tendrán que hacer en su futuro profesional —aunque a veces esto pueda interferir en su prestación— y el aprendizaje para lidiar con los comentarios de los futuros compañeros de cabina y tomarlos de la forma más adecuada en función de su pertinencia.

Para D6 normalmente este proceso de aprendizaje y desarrollo de la capacidad de evaluación da muy buenos frutos y los alumnos, mediante esta práctica de análisis y ayuda mutua, crecen sobremanera a nivel personal y adquieren una gran madurez a lo largo del curso. Se nota, de hecho, cuando trabajan en grupos por la tarde, precisamente en esa capacidad de hacer buenas evaluaciones. Además, sus comentarios suelen ser pertinentes y sinceros. Esto no significa que al principio no necesiten cierta supervisión y dirección, ya que la coevaluación, al igual que la evaluación y autoevaluación, implica un aprendizaje que se va desarrollando a lo largo del curso y que cobra especial importancia durante los primeros meses (cf. punto 5.1.1), para que se acostumbren a analizar y ser precisos en sus evaluaciones, por lo que hay que orientarlos e incitarles a que evalúen a sus compañeros y superen la timidez inicial, para que sean conscientes del proceso de autorregulación, involucrándolos en él (cf. 5.1.2 y 5.1.6). Con eso y con todo, se acaba por lograr la total autonomía de los alumnos en la evaluación, gracias a un método de trabajo sistemático e integrado de estas capacidades de evaluación, autoevaluación y coevaluación desde la primera fase de la formación (D6).

Entre los inconvenientes u obstáculos de este tipo de evaluación, destaca la necesidad de trabajar en equipo, la competitividad entre los alumnos y el individualismo o las afinidades personales, que impiden que sean más incisivos en sus críticas. D3 y D8, además, muestran cierta precaución ante la coevaluación porque, por un lado, les parece que puede ser contraproducente, ante el riesgo de que los alumnos critiquen cuestiones accesorias o delicadas como el uso de la lengua activa —cuando son de la misma lengua A; justo al contrario que D10, que lo utiliza precisamente para que evalúen la lengua A de un alumno cuando interpreta hacia una lengua materna distinta

de la suya, cuando trabajan en consecutiva— y, por otro, consideran que es necesaria una cierta experiencia para poder evaluar y por tanto, conviene solicitarla solo en determinados momentos y procurando que el alumno escuche primero la opinión del docente. Parece que la dificultad de la evaluación queda por tanto más patente en la evaluación entre iguales, en la que prácticamente todos los docentes destacan la importancia de que esta sea pertinente y se realice de forma constructiva.

Con respecto a la coevaluación en clase, esta se realiza a veces en función de los alumnos, de forma más o menos informal. Algunos docentes la realizan solo o más a menudo en consecutiva (D10): en función siempre de la dinámica de la clase, para no perder demasiado tiempo en los comentarios —tanto con la coevaluación como con la autoevaluación— (D4) y que la clase resulte ágil o dándoles pautas para que se suelten (D9). Cuando no es posible evaluar a todos en el aula, D7 anima a que los alumnos trabajen fuera del aula, en pequeños grupos, y que se evalúen entre sí.

Los demás docentes intentan potenciar que los alumnos practiquen y se evalúen entre ellos fuera del aula, mediante prácticas semi-supervisadas o libres, como forma de acostumbrarse a la evaluación, de aprender a encajarla y a realizarla, aunque no desde el principio, sino cuando ya tienen una base práctica y teórica.

5.1.13 Criterios de evaluación

A continuación presentamos los criterios de evaluación que los docentes afirman tener en cuenta para valorar cada modalidad de interpretación realizada por los alumnos.

Los clasificamos en cuatro grupos, en función de si hacen referencia a elementos relacionados con el contenido, con la lengua y discursos finales, con la forma o presentación y con la técnica y preparación para la práctica profesional.

A continuación, detallamos los elementos que incluimos en cada grupo de criterios para evaluar cada modalidad de interpretación, seguidos del número de formadores que los mencionaron:

INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA	INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA
<ul style="list-style-type: none"> ◆ identificación de la estructura del discurso (3) ◆ comprensión (2) ◆ selección de la información (1) ◆ trasposición de ideas (1) ◆ capacidad de análisis (1) ◆ fidelidad (2) ◆ precisión de contenido (2) ◆ exhaustividad (2) ◆ ausencia de contrasentidos (1) ◆ información adicional (1) ◆ reformulación o expresión (4) ◆ fluidez (3) ◆ estilo (1) ◆ registro (2) ◆ coherencia (1) ◆ adecuación del léxico o vocabulario (2) ◆ terminología (3) ◆ corrección (2) ◆ lengua materna (1) ◆ precisión (1) ◆ entonación (1) ◆ voz (1) ◆ tono (1) ◆ lenguaje corporal (1) ◆ contacto visual (2) ◆ gestión del estrés (1) ◆ presentación (6) ◆ postura (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ capacidad de síntesis (3) ◆ precisión (3) ◆ fidelidad (2) ◆ comprensión (2) ◆ exhaustividad (1) ◆ contrasentidos (1) ◆ selección de la información (2) ◆ omisión de información (1), trasposición de ideas (1), capacidad y rapidez de análisis (1) ◆ información adicional no presente en el original (1) ◆ división de la atención (1), estructura reflejada en la prestación (1) ◆ coherencia (1) ◆ adecuación del léxico (1) ◆ rapidez de reformulación (1) ◆ capacidad de reformulación (2) ◆ recule (1) ◆ expresión (3) ◆ terminología (3) ◆ vocabulario (1) ◆ corrección (2) ◆ registro (2) ◆ fluidez (3) ◆ estilo (1) ◆ dominio de la lengua materna (1) ◆ precisión (1) ◆ claridad del mensaje (1), construcciones sintácticas fáciles de seguir para el público (1) ◆ expresión natural en el idioma (1) ◆ entonación (1) ◆ voz (2) ◆ tono (1) ◆ contacto visual (1)

<ul style="list-style-type: none"> ◆ aplomo (1) ◆ capacidad de comunicación (1) ◆ agilidad de la prestación (1) ◆ resolución de problemas (1) ◆ técnica de consecutiva (1) preparación para la práctica profesional (1) ◆ toma de notas (3) ◆ nexos en la toma de notas (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ presentación (5) ◆ aplomo (1) ◆ silencios (1) ◆ ritmo (1) ◆ resolución de problemas (1) ◆ <i>décalage</i> (4) ◆ segmentación del discurso (2), conversión de frases subordinadas (2) ◆ estrategias (1) ◆ resolución de problemas (1) ◆ técnica de simultánea (1), preparación para la práctica profesional (1)
--	---

Tabla 58 Criterios mencionados por los profesores para la evaluación de las modalidades de interpretación consecutiva y simultánea

Para poder comparar mejor los datos sobre los criterios que los docentes afirman utilizar para valorar cada modalidad de interpretación, decidimos presentar cada grupo de criterios por separado, en forma de gráfico.

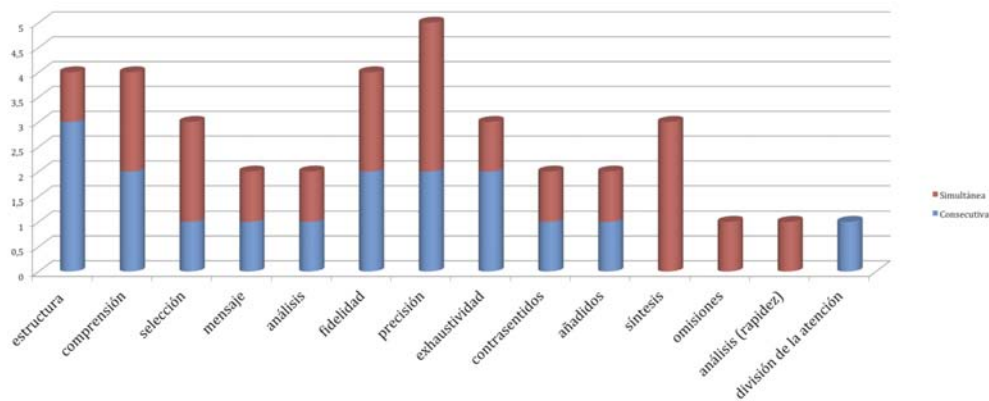


Gráfico 1 Criterios relacionados con el contenido mencionados por los profesores para cada modalidad de interpretación

Así, en el anterior gráfico se pueden observar leves diferencias en los criterios mencionados por los docentes en relación con el contenido entre las modalidades de simultánea y consecutiva. Estas se dan, por un lado, en la referencia exclusiva a las omisiones, rapidez de análisis y síntesis para simultánea y en la división de la atención para consecutiva. Por otro lado, la precisión y la selección de la información se nombra

más frecuentemente como criterio para simultánea, mientras que la estructura de la información aparece más a menudo para consecutiva.

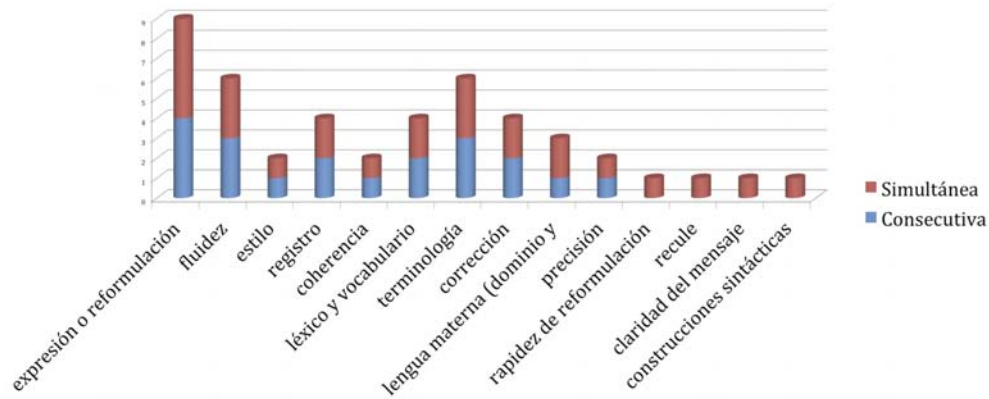


Gráfico 2 Criterios relacionados con la expresión en la lengua de llegada mencionados por los profesores para cada modalidad de interpretación

De nuevo vemos cómo la interpretación simultánea es la modalidad en la que más criterios exclusivos aparecen, en este caso relacionados con la lengua y expresión: rapidez de reformulación, *recule*, claridad del mensaje y construcciones sintácticas fáciles de seguir por el público, además de ser un punto más habitual citar la expresión o reformulación.

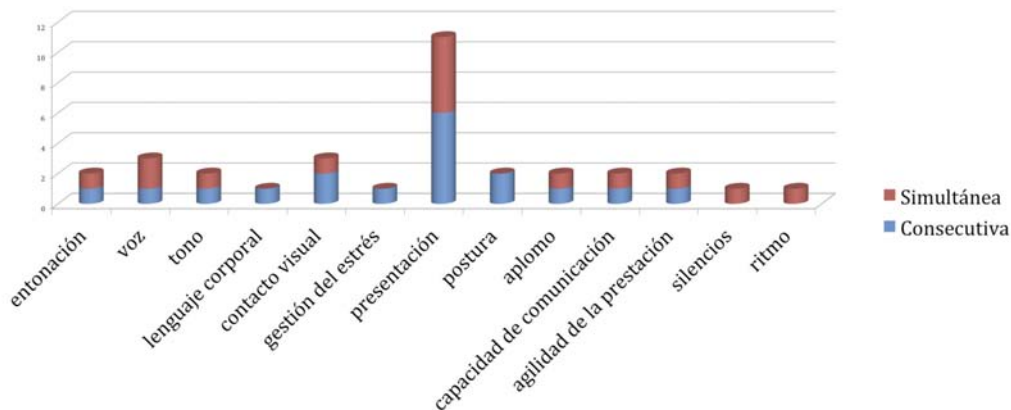


Gráfico 3 Criterios relacionados con la forma o presentación mencionados por los profesores para cada modalidad de interpretación

En los criterios relacionados con la forma o presentación apreciamos cómo algunos de ellos son asociados especialmente a alguna de las modalidades: postura, presentación, contacto visual y gestión del estrés con consecutiva y silencios, ritmo y voz con simultánea.

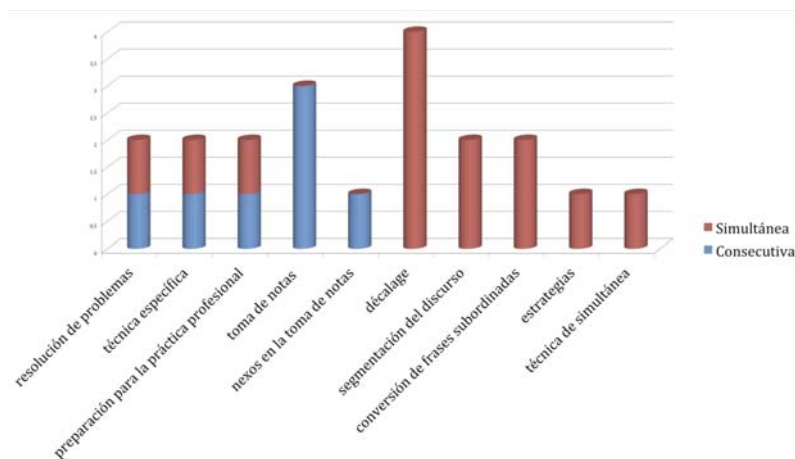


Gráfico 4 Criterios relacionados con la técnica y la preparación profesional mencionados por los profesores para cada modalidad de interpretación

En los criterios relacionados con la técnica y la preparación profesional es donde se aprecia una mayor especificidad en función de la modalidad. Así, el *décalage*, la segmentación del discurso o la utilización de estrategias en general se mencionan únicamente en la modalidad de simultánea, mientras que, como era de esperar, los nexos en la toma de notas o la toma de notas en general se mencionan exclusivamente para consecutiva. Los demás criterios (resolución de problemas, técnica específica de la modalidad y la preparación para el mundo profesional) aparecen mencionados por igual.

5.1.13.1 Selección de los criterios de evaluación

Con respecto a los elementos de juicio para valorar las interpretaciones de los alumnos, estos combinan, fundamentalmente, dos cuestiones cruciales:

1. Lo que se considera una interpretación profesional —ya sea lo que el docente conoce y considera una buena interpretación por su trayectoria profesional, lo establecido por la dirección del máster o alguna institución educativa superior especializada en la docencia de la interpretación de conferencias, o la bibliografía especializada.
2. El consenso sobre la necesidad de trabajo gradual y la importancia de la comprensión y asimilación de los criterios por parte del alumno para su práctica y mejora autónoma.

En concreto, al ser preguntados sobre cómo se deben seleccionar los criterios de evaluación para que ayuden al aprendizaje, responden que estos deben adaptarse a la fase de aprendizaje del alumno y a sus necesidades, dándoles a conocer sus puntos fuertes y débiles y priorizando en función de la relevancia.

Factores que influyen en la selección de los criterios de evaluación: consideraciones pedagógicas, consenso y disparidad

Al ser preguntados por los criterios de evaluación, la mayoría de los docentes afirman que estos dependen del momento de la formación: en una primera fase se divide claramente la interpretación en dos partes (la credibilidad de la prestación como oyente puro por un lado y la equivalencia de sentido con el original); ya en la fase final, se toma la evaluación como una valoración o validación global, en la que el docente sopesa si le parece que el alumno ha alcanzado el nivel exigido en el mundo profesional, concretándolo en si él mismo se vería compartiendo cabina con el alumno (D8).

Para varios de ellos, depende tanto de la fase del curso como de la evolución del alumno: hay que establecer unas prioridades y ahondar en unos criterios u otros de forma progresiva y en función de la evolución del alumno. Aún con estas salvedades todos ellos afirman valorar la prestación de los alumnos en función de unos criterios comunes más o menos permanentes, tales como la comprensión y la expresión —con sus respectivas variables y cuyo grado de exigencia varía, para D5, según la modalidad y temática del discurso—o bien, de forma global, tal y como resume D1, en función de que el intérprete genere en el oyente el mismo efecto que el orador en el suyo, aunque esta valoración global implique o vaya seguida también de una evaluación por partes, es decir, el fondo, la forma y la técnica o estrategias, aunque no se tenga siempre en mente una lista de criterios y es posible que se utilicen otros, especialmente si hay que coordinar también las sesiones y estar pendiente de muchas cosas a la vez.

La aplicación de criterios similares, aunque no se explicita, se da por supuesto, en la mayoría de los casos, por el hecho de que prácticamente todos ellos sean profesionales en activo. Así, todos los docentes responden afirmativamente —o, al menos, en la medida de lo posible (D10)— a la pregunta sobre si comparten los criterios de evaluación los distintos profesores. Los criterios proceden, además, de un consenso académico con respecto a lo que se espera de un intérprete, recogido en la literatura especializada y divulgado mediante la distribución de información al respecto o la celebración de reuniones o asistencia a seminarios esporádicos, a pesar de lo cual la sensación de consenso en su selección o prioridad resulta difusa o difiere claramente entre los profesores, incluso dentro del mismo centro.

En relación con la coincidencia en los criterios, el hecho de que en las clases haya varios profesores en algunos másters y la oportunidad de aprender de las formas de evaluar de otros, así como el haber cursado el máster ellos mismos o la experiencia en tribunales, es señalado por varios docentes como una forma de alcanzar un consenso de manera fácil y natural. Esta experiencia compartida hace que hasta los oradores (cuya tarea es pronunciar discursos y no evaluar) puedan realizarla bastante bien, algo que no es siempre habitual, especialmente cuando estos no son intérpretes.

5.1.13.2 Criterios de evaluación relevantes

A la hora de identificar los criterios más relevantes para cada profesor, las opiniones son, por tanto, variadas. D2, D6 y D9 por ejemplo, afirman no priorizar ningún criterio sobre otro, sino juzgar el conjunto, en la misma línea que D3, quien señala la credibilidad como criterio imprescindible.

D7 y D10 destacan la comprensión y restitución del mensaje y el sentido del discurso como el más importante de todos, de forma similar a D1, quien señala la introducción de información que no aparece en el discurso original como problema importante, dada su gravedad y la dificultad para detectarlo.

D8 destaca tres criterios como los más relevantes o imprescindibles: fidelidad, confianza y dominio de la lengua de llegada, criterios que recoge D4 priorizando la fidelidad al contenido sobre la forma y dentro de esta, la expresión frente al tono de voz y la fluidez. Para esta docente la entonación y el tono de voz son criterios menos relevantes que se deben pulir —salvo problemas graves de vocalización— al final de la formación. D8 afirma también que al final del curso, al tener en cuenta el global, es imposible no considerar también aspectos que a su juicio son menos relevantes. Con esto y con todo, para él el registro, el estilo, la selección de palabras o el hecho de tomarse cierta libertad en algunos detalles como los ejemplos serían las cuestiones menos relevantes siempre que se transmita el mensaje, algo que al revés sería inaceptable.

Para D7 el único criterio que consideraría como poco o menos relevante sería la gesticulación excesiva, después de repasar otros criterios que quizás suelen ser poco relevantes para otros profesores, como la entonación y la voz en simultánea o la presentación en consecutiva, pero que él sí valora bastante.

D3 y D10, en cambio, mencionan el hecho de que la información sea exhaustiva como criterio menos relevante y sin embargo habitual, así como, el primero, los falsos comienzos o la realización de determinadas pausas en simultánea.

Si tuviese que escoger un criterio menos relevante, D2 lo haría en función del alumno, aunque se reafirma en su apreciación de conjunto y consideración de todos los criterios por igual.

5.1.13.3 Explicitación de los criterios de evaluación

A la pregunta de si explicitan los criterios de evaluación, los profesores responden mayoritariamente de forma afirmativa, salvo D1, que afirma no hacerlo en determinadas ocasiones, para obligar al alumno a implicarse en la evaluación y D7, que afirma no ha-

cerlo siempre, al menos de forma sistemática o siempre igual, especialmente al final del curso, puesto que prefiere dejarse llevar por la intuición y realizar una evaluación más libre. Ello no obstante, la respuesta a si los criterios se dan a conocer a los estudiantes y de qué manera, es unánime y positiva: los alumnos son conocedores de dichos criterios, bien porque se explicitan antes o después de la práctica de interpretación en clase, o bien por la entrega por parte de la coordinación o mediante una plataforma virtual de una hoja o guía de (auto)evaluación.

En aquellas ocasiones en que se explicitan previamente, el propósito es que el alumno se centre en la consecución de determinados objetivos de aprendizaje, aunque después la evaluación no se realice siempre conforme a estos criterios. Con respecto a si es mejor explicitarlos antes o después, D9 expone sus dudas y concluye que habría que decidirlo entre los profesores en función de la fase del curso y de lo que se quiere conseguir.

Se explicitan para que los alumnos conozcan los objetivos de aprendizaje en cada momento y contribuir a su autonomía, así como alejarlos de la impresión de que la valoración de una interpretación no es un asunto etéreo o subjetivo, además de que ayuda en la sistematización del *feedback*. D4, sin embargo, reconoce que a los alumnos les cuesta aceptar determinadas prioridades en algunos casos. Es importante, por tanto, que haya un acuerdo entre los formadores sobre las prioridades (D8).

5.1.13.4 Percepción de los alumnos sobre los criterios de evaluación

En lo que se refiere a la percepción de los alumnos sobre los criterios de evaluación, las respuestas son dispares. Así, aunque algunos docentes afirman que docentes y alumnos tienen en consideración los mismos criterios para evaluar —dado que el coordinador les reparte un documento con estos criterios a principios de curso—, esta percepción se matiza ante la discrepancia con respecto a la relevancia de determinados criterios, tal y como ejemplifica D6 con el caso de la expresión en lengua materna (un elemento considerado de menor importancia para los estudiantes y que esta docente considera fundamental).

También varía en función de los alumnos, especialmente cuando estos no logran asumir las críticas y achacan su error a la falta de coherencia entre los profesores en la aplicación de los criterios de evaluación (D2). O del momento del curso, ya que al principio los alumnos no se han planteado —o no tienen una idea clara de— qué es una buena interpretación (D1, D4), aunque sí lo logran a medida que avanza el curso; ello a pesar de las dificultades que tienen para entender el carácter progresivo del aprendizaje, lo cual explica que muchas veces sean más exigentes que los formadores y por tanto no compartan su visión sobre los criterios y su relevancia (D10).

5.2 La evaluación para el aprendizaje desde el punto de vista del alumno

En este apartado presentamos la visión del alumnado sobre la evaluación, como resultado de la triangulación del análisis de la información obtenida mediante los grupos focales (4.2.1) y mediante los cuestionarios (4.2.2).

Los resultados aparecen ordenados en función de los grandes bloques temáticos en los que confluye el análisis de la información, esto es: qué entienden los alumnos por evaluación; cuál es su función, relevancia y utilidad; cómo, cuándo, dónde y quién realiza la evaluación, qué les parece a los alumnos; qué evaluación no resulta útil a los alumnos y si hay alguna perjudicial; qué evaluación prefieren y si hay alguna que les resulte de más utilidad; cuáles son las características de una buena evaluación y cómo debe ser para que ayude al aprendizaje; cómo reciben los alumnos la evaluación; qué criterios se emplean para evaluar, si hay algún criterio más o menos relevante, si se explicitan suficientemente o utilizan algún instrumento de evaluación; la autoevaluación y coevaluación.

5.2.1 Percepción general sobre la evaluación: definición, función, relevancia y utilidad

Cuando se les pregunta qué es lo primero que se les pasa por la cabeza cuando piensan en la evaluación, los alumnos afirman que, en primer lugar, piensan en las notas (esto es, la calificación o puntuación) y, en segundo lugar, en los criterios de evaluación (C2). Además, la evaluación resulta ambigua puesto que para ellos no es lo mismo la teoría sobre evaluación y la práctica de interpretación en el aula y esta última no se corresponde necesariamente con la evaluación ideal que les gustaría recibir.

A la pregunta de para qué les sirve la evaluación, los alumnos responden que para hacerlos conscientes de los errores y de su evolución, así como para saber qué se espera de ellos, especialmente a principio de curso.

La evaluación es relevante y útil porque suple la necesidad de referencias con respecto a la interpretación propia, algo difícil de realizar en solitario, por la dificultad de ser capaz de detectar los errores propios o llevar a la práctica una determinada estrategia o técnica que nunca ha sido señalada antes por nadie —especialmente si no se ha recibido ninguna formación anterior en el ámbito de la interpretación; así lo expresa E2 quien, durante la carrera de Traducción e Interpretación, en la que se daba mucha importancia a la autoevaluación, necesitó la evaluación externa en una asignatura de interpretación para darse cuenta de errores de los que no era consciente—. Y se lo

explica también E3 a E4, despertando la sonrisa cómplice de sus compañeros ante el calificativo “cabezón”:

Hasta que no venga alguien y te abra los ojos... y te diga: mira, hay ocasiones en las que se utiliza esta palabra, tú vas a seguir ahí cabezón, tú... cabezón, ¿sabes? (E3).

Y es que E4, por el contrario, si bien no niega la relevancia y utilidad general de la evaluación, da más peso al papel del alumno y a la práctica autónoma y la evaluación no le parece tan crucial, salvo en determinadas ocasiones (al principio de curso y para errores sintomáticos del alumno) —aunque más adelante, tal y como recogeremos en este apartado, reclama más profesores por aula y afirma que cuando no le dan ninguna evaluación lo ve como una pérdida de tiempo—. En cualquier caso, para este alumno —cuyas impresiones difieren de los demás hasta el punto de que los dos alumnos que repiten curso en el centro 1 (E4 y E5) tienen recuerdos distintos sobre si se escuchaban las grabaciones de los compañeros en clase para evaluarlas a continuación— la práctica resulta crucial y la evaluación tiene relevancia, pero no tanta como para el resto de sus compañeros, salvo cuando se trata de resaltar problemas específicos de cada alumno del que este no es consciente.

Podemos concluir que, salvo E4, los demás alumnos de los tres centros no cuestionan el valor de la evaluación y asienten de forma generalizada ante la aseveración de su utilidad, dado el papel relevante que desempeña en el curso. La evaluación es un pilar del aprendizaje al que no pueden renunciar porque sin él, afirman, no se produce evolución. Y también dicen aprender, aunque no en todas las ocasiones, de las evaluaciones que les realizan a los demás, ayudándolos a detectar dificultades que quizás les habían pasado desapercibidas o estrategias que les pueden ser de utilidad. En este sentido, los alumnos de uno de los centros agradecen no ser un grupo muy numeroso, que incluso parece menor por la presencia de alumnos que repiten el máster —aunque a alguno de ellos le gustaría también tener dos docentes, en vez de uno, por clase (mencionan, de hecho, que un año en que hubo todavía menos alumnos aprobaron todos).

Afirman, de hecho, que el saberse evaluados puede servir de estímulo en la tarea, especialmente en simultánea, de tal forma que quien los escucha también pueda hacer de público para recordarles su cometido —facilitar la comunicación—, aunque el hecho de que se olviden de interpretar no tiene por qué deberse a que estén pendientes de la evaluación, sino a las condiciones en las que se realiza la clase y a la ausencia de público como tal.

Con eso y con todo, señalan ciertas contrapartidas, entre las que destacan las siguientes:

- 1) Que la omnipresencia de la evaluación pueda llegar a condicionar la prestación de los alumnos y distraerlos hasta el extremo de que sientan sus

interpretaciones en clase como meros ejercicios para ser evaluados y no se centren en comunicar.

2) La dedicación de un tiempo excesivo de la clase, al tener que escuchar también las evaluaciones que se les dan a los compañeros, algo que consideran inevitable para que se pueda dar a todos de forma personalizada.

Las ventajas de la evaluación tienen que ver también con el aspecto emocional, ya que el refuerzo positivo puede desempeñar un papel importante, dada la dificultad de la tarea, a modo de estímulo. Por otro lado, vemos cómo la evaluación puede suponer así mismo una distracción, no solo por el hecho de saberse evaluado sino por tener que integrar durante la interpretación los consejos dados en las evaluaciones anteriores o por ser consciente de los errores que se cometen durante la interpretación.

Con respecto a la dificultad —no de la interpretación, sino de la evaluación en sí—, E9, que tiene mucha experiencia como docente, no duda de ella, mientras que E17 supone que depende del talento natural del alumno en cuestión. Por otro lado, para E19, la evaluación parece resultar más difícil o menos relevante en la modalidad de simultánea que en la de consecutiva, puesto que los alumnos consideran que esta última es más fácil de mejorar o que les resulta más fácil de enseñar a los profesores, en parte por la dificultad para atender al discurso original y a la interpretación al mismo tiempo de la primera. E11 también considera la evaluación una tarea difícil en general, y afirma que las evaluaciones establecen un estándar general y su función es que sean conscientes de los problemas típicos de cada uno.

Por último, los alumnos no cuestionan la relevancia o incidencia de la evaluación, si bien, ante la insistencia de la investigadora sobre su opinión, se atreven a hablar de una presencia algo excesiva de la evaluación de los docentes en detrimento de la evaluación propia: «podían dar un poco más de peso a lo mejor a que uno diga dónde cree que ha tenido problemas y por qué... o algo así» (E25; E23: «sí, es verdad, es verdad»), algo de lo que en parte se sienten responsables: «también muchas veces somos nosotros los que no participamos porque ya hemos entrado en la dinámica de esperar a ver qué nos dicen...».

5.2.2 Cómo, cuándo, dónde y quién realiza la evaluación; opinión de los alumnos

Los cuestionarios sitúan el peso de la evaluación en los profesores, especialmente en los centros 1 —aunque también a veces se pregunta al resto de alumnos o al propio alumno que es objeto de ella— y 2, donde también se incluye a los oradores o demás

compañeros para evaluar la calidad lingüística cuando no hay formadores de su lengua A. En el centro 3 mencionan a los compañeros como agentes de la evaluación en la práctica totalidad de los casos, aunque distinguen también entre formadores internos y externos y oradores y profesores. En relación con la evaluación realizada por los compañeros, algunos especifican que se da de vez en cuando o siempre que hay algo que decir o hay confianza.

Los alumnos afirman en los cuestionarios que la evaluación se produce en el aula o en las cabinas, ya sea durante la clase o también fuera de ella, de forma más o menos informal o bien en reuniones personales o generales con los profesores, así como durante el examen final —que es cuando se produce la evaluación final, certificadora o sumativa, mencionada por varios alumnos— y durante los exámenes de prueba, mencionados por otro.

La evaluación se produce en forma de *feedback* oral posterior a las interpretaciones realizadas en clase, a menudo sobre un fragmento de ellas en la modalidad de simultánea (aunque en el centro 1 algunos profesores no esperan a que los alumnos acaben y les interrumpen cada vez que algo no les gustó al finalizar bloques de ideas amplios o párrafos, antes de comenzar a interpretar otra idea u otro punto del discurso) o de su totalidad, si les toca salir a interpretar en la modalidad de consecutiva. De todas formas, algunos alumnos consideran también el momento durante el que se escucha la interpretación como parte del proceso de evaluación y destacan, por un lado, que las expresiones faciales de los profesores mientras los escuchan son una fuente de información sobre su impresión acerca de sus interpretaciones y, por otro, que también ellos se evalúan mientras interpretan.

La evaluación está muy presente en el aula, de tal forma que siempre se produce algún tipo de *feedback* general o individual posterior a la práctica de interpretación, pero también abarca los comentarios que se puedan realizar, tanto dentro como fuera del aula, por parte de profesores y alumnos, ya que, además de la evaluación realizada por el profesor, los alumnos destacan también el papel de la autoevaluación y de la evaluación realizada por los compañeros.

En cuanto a los tipos de evaluación que se producen en el curso, recogemos, en primer lugar, las clasificaciones generales de la evaluación referidas por los alumnos, en función de factores más o menos objetivables:

- ◆ En función del momento: durante la interpretación, inmediatamente después, posterior.
- ◆ Modo: oral o escrito (sobre grabaciones).
- ◆ Medio de entrega: in situ, correo electrónico y plataforma de internet.

- ◆ Agente de la evaluación: profesor, compañeros, el propio alumno, evaluador externo.
- ◆ Tipo de valoración: como escucha puro, como evaluador de la interpretación, como evaluador de la lengua.
- ◆ Tipo de prueba: autoevaluación (sobre grabaciones), examen de prueba, examen final.
- ◆ Tipo de evaluación: formativa o calificativa.

A partir de las respuestas de los alumnos sobre los tipos de evaluación, detectamos que se producen, al menos en alguno de los centros, las siguientes formas y métodos de evaluación que describimos según los datos proporcionados por los alumnos:

- ◆ *Feedback* oral en clase, a modo de evaluación formativa y sin calificación, al final —salvo en el centro 1, que a veces se produce durante la interpretación— de cada prestación, por parte del profesor —o también de los compañeros y del orador—, normalmente como evaluador de la interpretación pero a veces como oyente puro. C1, C2, C3. O tras escuchar toda la prestación de un alumno, en directo o grabada (C1).
- ◆ *Feedback* mediante los gestos faciales de los profesores durante las interpretaciones. C3.
- ◆ *Feedback* por escrito, realizado por el profesor, entregado en la plataforma de internet o por correo electrónico, a partir de grabaciones de interpretaciones enviadas por correo electrónico por el alumno. C1, C3.
- ◆ Autoevaluación de las interpretaciones por parte de los alumnos. C3, C2. Mediante una hoja de autoevaluación (C1).
- ◆ Evaluación de los exámenes de prueba, por parte de evaluadores externos. C3.
- ◆ *Feedback* por escrito, formativo y con calificación, en la plataforma de internet. C2.
- ◆ Evaluación de los exámenes intermedios, oral y escrita, con puntuación. C2.
- ◆ Evaluación del examen final.

Y, en segundo lugar, la distinción que realizan en función de su abordaje pedagógico:

- ◆ Constructiva vs. destructiva.
- ◆ Comparativa o no.
- ◆ Respetuosa vs. irrespetuosa.

- ◆ Desordenada o no.
- ◆ Sobre errores recurrentes o puntuales.
- ◆ General o detallada.
- ◆ Detección de errores y/o recomendación de ejercicios.
- ◆ Centrada en un criterio específico o sobre varios criterios a la vez.

A continuación, presentamos las impresiones expresadas por los alumnos en los cuestionarios sobre las características de la evaluación en cada centro para, posteriormente, recoger la opinión general sobre esta manifestada en los grupos focales.

Con respecto al centro 1, E1 la describe como «evaluación y críticas constructivas», que proporcionan «consejos dependiendo del alumno y su grado de evolución». «Se basa en consejos, sugerencias, correcciones» con «comentarios muy individualizados y dirigidos a las necesidades de la persona concreta» (E3) por norma general. Además, las respuestas de los alumnos revelan una concepción del aprendizaje de la interpretación centrada algo más en el producto que en el proceso, aunque no únicamente.

En el centro 2 la sensación parece variar en función del profesor, tanto en lo que se refiere al carácter específico o general de la evaluación, como a los criterios a los que se presta atención. También varía el tiempo que se dedica a ellas, mayor cuantos más errores hay, y a veces excesivo. Así lo expresa E11 quien, a pesar de que afirma estar satisfecho con la calidad de la enseñanza, reclama una mejor distribución del tiempo y organización de grupos (en la que siempre haya profesores que tengan la lengua A de los alumnos en su combinación lingüística).

En el centro 3 las opiniones, más abundantes, reflejan una gran diversidad. Un alumno (E29) se limita a calificarla como «breve», pero la mayoría reconocen que esta evaluación se produce con un espíritu constructivo y parece centrarse más en el proceso que el producto; además, la consideran objetiva y aprecian en ella el bagaje de los docentes. Con eso y con todo, no está exenta de críticas:

- 1) En ocasiones no se da una visión general de la prestación o a veces las críticas pueden resultar muy duras, centradas en el error o incluso comparativas.
- 2) Dependen del profesor y algunas, además, pueden resultar, a juicio de los alumnos, obsesivas o exageradas.

Con respecto a las características de esta evaluación manifestada en los grupos focales, los alumnos en general opinan que el método de evaluación del máster ayuda al aprendizaje, algo que constatan en su evolución y que saben por la comparación con otros másters, puesto que el modo en que se proporciona la evaluación es considerado

amable pero directo, algo que agradecen. Cuando los docentes se muestran duros, los alumnos afirman entender el motivo, aunque en el centro 1 suelen alternar la dureza y contundencia de un día para otro, algo que los alumnos parecen valorar.

En general, les parece útil, si bien con matices. Por un lado, alumnas cuya lengua A no es la del país en el que se ubica el máster, afirman que, si bien nunca han tenido una experiencia negativa en relación con la evaluación, echan de menos algo más de crítica o la prefieren a no recibir *feedback*. Por otro, otros alumnos echan de menos algo más de refuerzo positivo de aquello que sí han hecho bien, puesto que les parece útil a modo de refuerzo y de conocimiento de los puntos fuertes, como forma de contrarrestar los débiles.

Para algunos alumnos influye también el lugar o la atención que se les preste al recibir la evaluación. Así, en el centro 2, en el que salen fuera del aula o van a una cabina para dar el *feedback* a un grupo de alumnos mientras que otros reciben los comentarios en el aula, los alumnos que suelen quedarse en el aula (y cuya lengua A es la misma que la del país en el que está situado el máster) consideran este hecho como un trato de favor —es más agradable recibir *feedback* cómodamente sentado en clase—, mientras que otra alumna lo ve como una desventaja, pues presupone que el *feedback* proporcionado en la cabina a un grupo pequeño será más personalizado, si bien esta distribución a veces se hace por hábito y los espacios en los que se realiza la evaluación no se reparten en función del número de alumnos que la reciben, sino por costumbre. En cualquier caso, las alumnas que no comparten la lengua materna del lugar no lo ven como una ventaja, ya que significa que ellas son las que no tienen garantizado el *feedback* de personas que dominen la lengua de llegada y la de partida, elemento problemático del que se quejan varios alumnos, consecuencia de la diversidad de combinaciones lingüísticas.

5.2.3 Evaluación no útil o perjudicial para los alumnos

Cuando se les pregunta sobre los métodos más o menos útiles de evaluación a los alumnos del centro 1, solo E3 afirma que no hay ninguna evaluación que sea inútil (E3), ya que «todas aportan algo». En el centro 2 es también una alumna (E10) de los 5 que cubrieron los cuestionarios quien afirma que todas las evaluaciones le parecen útiles. En el centro 3, cuatro alumnos afirman que no hay evaluación poco útil («E30, E32, E23, E21»), esto es, que «cualquier evaluación es útil» (E21), mientras que los doce alumnos restantes describen evaluaciones poco útiles.

En el centro 1, E4 admite que algunas veces la evaluación no le sirve de nada. Para E6 no tiene mucho sentido dar tanta importancia a la reformulación como hacen algunos

profesores, por las consecuencias de pérdida de información que esto puede conllevar, algo en lo que coincide E2, para quien resulta perjudicial aquel *feedback* que se centra, de forma reiterada, en la búsqueda de sinónimos, pues hace que los alumnos se sientan inseguros.

En el centro 2, E10 y E11 destacan la evaluación general y no específica del alumno como la menos útil. E9 menciona la evaluación escrita de los trabajos escritos y los trabajos en sí —pues no tienen ninguna influencia en su capacidad de interpretar mejor o peor— y E34 señala el *feedback* realizado por personas sin la competencia necesaria en las lenguas de trabajo como poco útil o incluso perjudicial; prefiere la evaluación breve y constructiva, aunque es consciente de su dificultad.

En el centro 3 señalan, por un lado, las evaluaciones que se centran en los errores sin aportar soluciones, o que se centran únicamente en el contenido (producto), en demasiado detalle y sin ir a la causa de las omisiones o errores. Por otro, en consonancia con lo anterior, las que no aportan información sobre cuestiones cruciales para el alumno y se limitan a hacer un juicio de valor sobre si estaba “bien” o mal” y, por último, incluyen también las evaluaciones comparativas y destructivas, así como los favoritismos, puesto que perjudican el clima de confianza de la clase y provocan recelos, o las realizadas por personas que no dominan la lengua activa del alumno.

En relación sobre si hay alguna evaluación que les resulte perjudicial, en el centro 1 solo E6 afirma con rotundidad que no hay ninguna evaluación perjudicial («normalmente los comentarios son muy individualizados y dirigidos a las necesidades de la persona concreta, por lo tanto casi todo sirve»). E1 llega a esa misma conclusión aunque reconoce que «las críticas contundentes pueden llegar a sentar mal en el momento, pero en definitiva también son positivas». Entre las evaluaciones perjudiciales se citan también la excesiva condescendencia y el hecho de interrumpir mientras están interpretando.

En relación sobre si hay alguna evaluación que les resulte perjudicial en el centro 2, E10, E11 y E34 afirman que no, mientras que E35 y E9 sí señalan el desánimo que les causa recibir evaluaciones poco útiles.

Con respecto al centro 3 —con más alumnos y del que más cuestionarios tenemos—, bastantes de ellos (E20, E21, E22, E23, E27) afirman que no hay evaluación perjudicial, pues «de todo se aprende» (E21). Otros, sin embargo, aunque afirman que para ellos no hay resultado perjudicial (pues los comentarios que no considera acertados los omiten), reconocen ser conscientes de algunas situaciones que podrían resultarles —o sí lo fueron para otros—, tales como cuando se dan consejos contradictorios y la decisión sobre qué hacer para mejorar la técnica recae en el alumno o cuando se realizan comentarios muy poco constructivos o afortunados, como recomendar dejar

la interpretación —algo que ocurrió el año anterior en este centro— o comparaciones entre compañeros.

Por último, un tercer grupo sí describe situaciones en las que les parece que la evaluación resulta perjudicial, que redundan y abordan aspectos mencionados ya como poco útiles. Por un lado, estarían las críticas solo negativas o destructivas, poco motivadoras o que establecen comparaciones con los demás compañeros y, por otro, aquellas que se limitan a dar una lista de errores o que por desconcertar y distraer al alumno de su tarea, hacen que su resultado sea malo y desmotivador.

5.2.4 Evaluación más útil o preferida por los alumnos

Al ser preguntados por experiencias significativas en relación a la evaluación, al margen de alguna anécdota («así como anécdota, cuando alguna vez ponen alguna grabación que no es tu día clave, precisamente, y sueltas alguna ton... barbaridad... y tus compañeros... pues ¿sabes?... sueltan la carcajada [...] 'histórica' en vez de 'histórica', ¿no?», E3), los alumnos rememoran ejemplos de profesores que hacen referencia a estilos de evaluación característicos de determinados formadores habituales del curso o a evaluaciones innovadoras.

Dentro de las primeras, destacan determinados profesores que dan una primera valoración de su impresión como público, seguida de un análisis más en profundidad de los errores y estrategias. O el hecho de pararse a pedir la opinión de la alumna sobre el porqué de sus decisiones; este fue el caso de E18, quien recuerda una experiencia así como la que más aprendió sobre la toma de notas.

También mencionan determinadas ocasiones o momentos como especialmente útiles —solo E29 (C3) responde que no hay una evaluación que considere más útil que las demás—, tales como el principio de curso: «sí, quizás cuando empezamos la evaluación resultaba más útil» (E21) o los exámenes de prueba y los consejos dados tras ellos, así como su grabación y los consejos dados por personas ajenas al curso y cuya mirada está libre de prejuicios sobre su trayectoria.

Uno de los elementos más apreciados por los alumnos es el conocimiento de las necesidades particulares de cada alumno y de cuáles son los aspectos que precisan mejorar; esto es, aquella que no se limita a señalar errores sin más y que sabe dar un diagnóstico y una recomendación adecuada, que tiene que ver con la técnica, y que es precisa. A algunos, en concreto, les parecen más útiles los comentarios sobre alguna cuestión en particular, mientras que a otros les da igual que los comentarios sean generales o específicos, siempre que vengan acompañados de consejos para mejorar. Destacan así la

evaluación que se centra en los dos o tres aspectos más problemáticos de la interpretación de un alumno y da directrices personalizadas para superarlos en la interpretación de los siguientes discursos.

También la inmediatez parece ser un elemento valorado en líneas generales y que les hace preferir la evaluación en clase frente a la entrega por escrito de la valoración de la interpretación, días después de haberla realizado. Por último, afirman que «los consejos que los profesores mismos aplican en la vida me ayudan mucho» o destacan la autoevaluación como método especialmente útil, ya sea por considerarlo el más útil por experiencia propia (E5), o por llegar a esa conclusión por las experiencias vividas en otros centros de darle más importancia a la autoevaluación (E32).

Dentro de las evaluaciones especialmente reveladoras realizadas por profesores visitantes, que valoran por su novedad, variedad y dinamismo, destacan dos:

- 1) Dar el *feedback* sobre la marcha —las correcciones durante la interpretación consecutiva, que no son moneda habitual en este centro—, puesto que ayudaron a E24 a ser mucho más consciente del error, puesto que la avisaban justo en el momento de cometerlo, algo que le gustó especialmente, aunque parece que no agradaba a todos, al compararla con el método habitual de dar *feedback* una vez terminada la interpretación, que no le ayudaba a tener esa conciencia sobre su interpretación.
- 2) Ejercicios específicos para ayudar a aplicar las directrices del *feedback*, tales como repetir la última frase de un discurso en consecutiva o bien levantar la mano para obligar a dejar el suficiente *décalage* en simultánea.

Así mismo, también aprovechan para hacer alguna crítica y propuesta, como que los profesores escuchen una prestación completa de un solo alumno, que se vean en situaciones más parecidas a la vida real, con oyentes puros o que se busque un método diferente al de una única evaluación final, así como que valoren interpretaciones enteras, justo después de realizarlas y destacando también los aspectos positivos que hubiera (E4).

E10 propone la calificación numérica de los ejercicios que hacen en clase para saber qué sería “aprobado” y qué “suspense” (E10), en la misma línea que E11 quien, aunque afirma que no hay un método más útil de evaluación, añade que una mayor homogeneidad en las evaluaciones sería deseable. Los alumnos del centro 2 parecen reclamar criterios y estándares claros de lo que se espera de ellos, si bien E34 describe el método de evaluación centrado en destacar los problemas mayores y en la práctica centrada en estos como el más útil.

Con respecto a las evaluaciones preferidas por los alumnos del centro 3, las descripciones retoman también ideas implícitas en las citas del apartado anterior (evaluación menos útil o perjudicial) y destacan las referencias al buen ambiente y actitud positiva, que aparecen como factores que ayudan a la evaluación.

Aunque resulta difícil dar con la evaluación deseada por cada alumno en cada momento, los alumnos aprecian que se les dé una valoración general sincera sobre cuál es su situación con respecto a lo que se espera de ellos para poder concluir el curso con éxito, algo que algunos profesores parecen eludir, según los alumnos, para no desanimarlos. Por lo tanto, podemos concluir, como decíamos antes, que prefieren evaluaciones firmes y sinceras, que no los engañen y que les digan claramente —y no les oculten— lo que han dicho o hecho mal.

De hecho, la falta de confianza en sí mismos o en la sinceridad de las valoraciones positivas recibidas, así como el hecho de que su impresión, para bien o para mal, no se corresponda con la de los profesores, otorga una importancia especial al lenguaje corporal de estos, al que recurren los alumnos como referencia segura.

5.2.5 Características de una buena evaluación: cómo debe ser para que ayude al aprendizaje

En lo que se refiere a las características de una buena evaluación, o a cómo debe ser para que ayude al aprendizaje, las respuestas van en la línea de las evaluaciones descritas en los anteriores apartados.

Así, describen como no deseables aquellas evaluaciones que solo se centran en los fallos, puesto que la evaluación nunca debe ser destructiva, sino constructiva, es decir: debe señalar los errores pero también los aciertos, para mantener la motivación, por un lado, y tener en cuenta el progreso del alumno, por el otro.

Una buena evaluación puede hacer hincapié en los puntos débiles pero dando claves para entender sus causas (y no solo el efecto de los errores), esto es, centrándose en la evaluación de la interpretación como proceso y no —al menos no únicamente— como producto —algo que parece darse más a menudo en la modalidad de consecutiva— y no en la mera comparación del discurso final con el original. Sin embargo, esto a veces resulta difícil por la falta de tiempo y por la necesidad de mejorar en muchos aspectos a la vez, entre los que puede haber algunos no relacionados con la técnica sino con conocimientos que se dan por sentado, lo cual requiere a menudo señalar errores de la interpretación como producto (comprensión de vocabulario etc.).

Vemos que, aunque puede resultar difícil definir cómo debe ser la evaluación para que ayude el aprendizaje, en general la clave parece estar en que la evaluación proporcione un diagnóstico significativo de la prestación del estudiante, tal y como sintetiza E25 con una metáfora relacionada con la medicina: aquella que diagnostica el origen de los síntomas de una prestación y proporciona un remedio para vencer a la “enfermedad”. Así, tal capacidad para que la evaluación ayude al aprendizaje parece depender del ojo clínico de quien la realiza —que por norma general es mejor cuanto más experiencia se tiene en la enseñanza de la interpretación— y, además de un buen diagnóstico, una evaluación que ayude a aprender debe contener recomendaciones (algo que parece más difícil de realizar en consecutiva que en simultánea), ir más allá de la enumeración de errores y proponer soluciones alternativas a los errores cometidos o estrategias para superarlos, así como ayudar a que se integren, centrándose solo en ellas.

Una buena evaluación debe, por tanto, ayudar a la asunción de estrategias para superar los errores, mediante la inclusión del alumno (y de todo su conocimiento sobre su prestación) en la evaluación, ya sea proporcionándole la oportunidad de corregirlos al propio alumno, o bien mediante la propuesta de estrategias personalizadas —por parte del profesor— para resolver el problema que ha propiciado el error. Así mismo, para que el alumno participe en la búsqueda de soluciones o que integre mejor las alternativas, se menciona una posibilidad —que se conoce de otros posgrados— que consiste en repetir aquellas partes del discurso en las que se experimentaron dificultades (algo que no debe confundirse con la repetición de una interpretación completa, especialmente cuando el discurso es difícil, puesto que solo provoca una mayor frustración).

Con respecto a la forma en la que se realiza esa evaluación, hay alumnos que consideran que el profesorado debe adaptarse al alumno y ser cauteloso con la forma en la que se realiza —no solo con respecto a su momento de aprendizaje, sino a su forma de aprender, personalidad y sensibilidad—, mostrándose más cercanos, mientras que otros consideran que es tarea del alumno sobrellevar la recepción del *feedback* con madurez.

En cualquier caso, parece que debe ser personalizada, en el sentido de que debe tener en cuenta la evolución del alumno y el progreso que puede haber realizado en sus puntos débiles, aunque este no sea suficiente. Esta cuestión es complicada puesto que también reclaman una objetividad en la evaluación como validación, que E9 y E14 consideran que no existe, pero que se debe intentar alcanzar mediante la referencia a unos criterios comunes mínimos o la exposición a un mayor número de opiniones y evaluadores diversos, respectivamente. Y debe ser exhaustiva —sobre todo en las fases finales—, pero no necesariamente extensa, sino concisa; por ejemplo, agrupando por tipo de error.

Además, valoran la variedad de las evaluaciones pero también echan en falta coordinación entre el profesorado, para que tengan en cuenta las prioridades de aprendizaje de cada alumno en cada momento.

Por último, proponen utilizar *feedback* por escrito, como forma de potenciar una valoración más objetiva y general de la prestación, o en tutorías individuales, de un discurso completo, con el mismo objetivo. A colación de esta última propuesta, E1 aclara que ya existe esa opción y que sin embargo los alumnos no hacen uso de ella (algunos expresaban recelos sobre la honestidad del *feedback* que pudiesen recibir en ellas), aunque tampoco demuestran especial interés en que esa tutoría fuese obligatoria, puesto que entienden la línea pedagógica del máster, que establece la voluntariedad de ese tipo de tareas.

5.2.6 Recepción de la evaluación

Según las fuentes primarias, la mayoría de los alumnos afirman mostrarse receptivos al *feedback* —están deseando que les escuchen, cuanto más tiempo mejor—, ya que se trata de críticas constructivas, por lo que las toman como algo de lo que aprender y las integran y aceptan bien, al resultarles útiles y relevantes por su carácter diagnóstico y reorientador: sirven para fijarse en aspectos a mejorar, comportamientos a evitar y soluciones o estrategias que sí funcionan y hay que trabajar, ayudan a detectar errores inconscientes durante la práctica en clase y a hacer unas escuchas más detenidas en determinados puntos para modificar la estrategia en otras interpretaciones.

La actitud general, por tanto, es la de intentar aplicar los consejos e incorporar las sugerencias a la práctica, puesto que consideran la evaluación y la crítica como un aspecto fundamental del aprendizaje, especialmente cuando la mayoría de los profesores coinciden en sus consejos o cuando están relacionadas con la propia actuación, aunque vemos que la actitud mayoritaria es la de intentar «comprender la evaluación y aprender de los comentarios» (E33), independientemente de que no siempre les parezcan constructivas —como veremos más adelante— o les parezca injusto que solo cuente la nota de los exámenes finales.

Ello no obstante, la forma en que los alumnos reciben y gestionan la evaluación que les dan los profesores depende de distintos factores. Uno de ellos es el momento del curso. Así, mientras que al principio les abrumba, luego lo filtran en función de lo que consideren más o menos importante para ellos en cada momento. Aunque afirman que su objetivo es siempre «intentar aprender» (E19, E21), esto les resulta difícil al tener que estar pendientes de muchos elementos a la vez y, especialmente al principio del curso, cuando todavía no se han formado su propio criterio y no conocen sus puntos fuertes y débiles.

Lo mismo sucede cuando sienten que existe una disparidad en las prioridades de los distintos profesores. Se acuerdan, de hecho, de casos concretos, como una en la que una profesora que, ya fuera de clase, le dijo a E14 que no hiciera caso al comentario realizado por otra docente, o la contradicción manifiesta entre el consejo habitual de moderar el tono agresivo del discurso original con el de respetar y transmitir la misma “agresividad” del orador dado por un profesor en particular. Todo ello resulta desconcertante para ellos, especialmente con vistas al examen.

La recepción del *feedback* parece que exige también un aprendizaje, lo que suele conllevar también la capacidad para prestar atención a lo que se dice, establecer las prioridades propias del alumno y filtrar lo primero en función de lo segundo. Afirman encajarlo de esta manera, e intentar incorporarlo, pues no ven otra forma posible para avanzar, pero no a todos les resulta fácil. Así, hay alumnos a los que les cuesta mucho relativizar ciertas evaluaciones e incluso piensan que se la toman “demasiado en serio”. Ello no obstante, al ser preguntados más específicamente sobre su papel activo en ese encajar de la evaluación, surge el debate sobre la pertinencia de filtrar o no el *feedback* que reciben y de la dificultad para encajar las críticas.

Y es que la actitud hacia el *feedback* varía, como vemos («depende mucho, de la forma, de la vez anterior, si ya has salido algo...», E25), y hay factores que favorecen otras actitudes menos receptivas: el discurso, la incoherencia de las evaluaciones, que la evaluación no sea vista como sincera y constructiva por parte del alumno, o no aporte más que una enumeración de errores y la no coincidencia de la evaluación con la opinión de los alumnos sobre su interpretación. Estas circunstancias hacen que los alumnos tengan la percepción de que las evaluaciones no sean útiles, justas ni adecuadas, pedagógicas o respetuosas y los alumnos integran o no la evaluación en función de estos factores.

Las evaluaciones discrepantes con el autoconcepto o expectativas del alumno son las más difíciles de digerir y la forma de encajarla varía. Hay alumnos que intentan tomarlas con distancia y sopesar lo que sí pueden aprender de ellas, o analizan cómo les influye emocionalmente y filtran los comentarios en función de su gravedad, intentando buscar la forma práctica y concreta de mejorar en la próxima ocasión. Pero otros reconocen que «cuando la evaluación no coincide con lo que yo “opino”, suelo no aplicarla e incluso rebatirla», en línea con lo afirmado por E35. E4 va más allá y admite que le molesta y no hace caso de ella en algunas evaluaciones, especialmente en cuestiones que tienen que ver con la lengua materna, ante las que se rebela por la forma o actitud en la que siente que las hacen los profesores (echa de menos una mayor humildad por parte de los profesores, ante los que parece sentirse incomprendido y muestra recelo hacia los consejos que le dan y prefiere consultar terceras fuentes, aunque sí afirma intentar enriquecer su vocabulario con lo que va aprendiendo en clase).

En cualquier caso, el aprendizaje en la recepción del *feedback* debe servir para relativizar lo negativo y para abordarlo de forma constructiva, de tal forma que contribuya a mejorar la competencia interpretativa, hasta el punto de que llega un momento en el que la evaluación que haría el propio alumno coincide con la del docente.

Las dificultades mencionadas en la asunción del *feedback* son vistas con distancia por otras alumnas, cuyos docentes son distintos a los de los demás, debido a la combinación lingüística, y que afirman que nunca han tenido un *feedback* que les resultase molesto (e incluso echan de menos una mayor crítica), aunque luego reconocen que depende de los profesores y que, por ejemplo, la docente principal de estas alumnas que pedían más crítica sí es categórica en sus comentarios, solo que lo hace de una forma que no les resulta hiriente, algo que propicia que aborden la evaluación con tranquilidad.

La opinión de los alumnos sobre su actitud hacia el *feedback* oscila entre dos extremos: en uno de ellos se situaría la opinión de E34 y E9 que intentan «sobrellevar» la evaluación o «sobrevivir» y en el otro la afirmación de E3 y E1 de que en general la aceptan bastante bien —salvo cuando tienen un mal día— («Aceptamos las críticas, excepto cuando alguien tiene un mal día, ¿vale?, y te sienta todo mal, todo mal, pero yo creo que bastante bien», E3). De lo que no hay duda es de que, en general, les interesa mucho (v. 5.2.1) y a veces les produce inquietud o decepción (I: Estás esperando el aplauso y no ocurre; E5: Exacto), cuando no sienten que los comprendan o consideran que no son pertinentes o no les aportan nada, por no adecuarse a sus necesidades, o no saben qué fragmento han oído de ellos.

La forma en que los alumnos se enfrentan a la evaluación parece depender también de la personalidad de los alumnos («depende de la sensibilidad del alumno, como todo...», E17; «Sí, sí, claro», E35) y de las formas de los profesores que les evalúan. Por otro lado, el hecho de relacionar las impresiones del alumno con las de los docentes u otros compañeros que realizan la evaluación puede revelar una capacidad de autoanálisis, crítica y reflexión sobre el aprendizaje por parte de los alumnos y pone de manifiesto las carencias de la evaluación recibida (cuando son imprecisas, incoherentes o antipedagógicas), tales como la ausencia de comentarios sobre la lengua activa o personalizados.

Encontrar el punto justo que precisa cada alumno no parece ser fácil, si bien sí encontramos algunos elementos que van en línea con lo descrito por los alumnos con respecto a las evaluaciones que prefieren o valoran. Recibir la evaluación tampoco es tarea fácil pero vemos que hay, por norma general, una voluntad de aprovecharla y de aprender a hacerlo lo mejor posible (con algunas excepciones), si bien hay una sensación de que no hay una receta válida para todo el mundo ni para todos los momentos.

5.2.7 Autoevaluación y coevaluación

Al margen de que el peso de la evaluación recaiga en los profesores (v. 5.2.1), en los tres centros los alumnos mencionan la autoevaluación y coevaluación.

Con respecto al centro 3, los alumnos afirman que ha habido una evolución a lo largo del curso: mientras que al principio daban *feedback* a todos los compañeros ahora lo reservan para aquellas personas que lo saben recibir o con las que sienten más confianza o afinidad. Este recelo se da también por parte de los alumnos que piden el *feedback*, que prefieren solicitar la evaluación de personas en las que confían plenamente, como amigos ajenos a la profesión pero que les pueden dar una visión como oyentes puros, puesto que son conscientes de las dificultades para encajarlo. De hecho, en el centro 1 solo lo dan espontáneamente y de forma informal cuando este es positivo. Así, en este centro no suelen quedar para evaluarse entre ellos en los ratos libres («lo estamos intentando», «es muy puntual», afirman E3 y E1) pero sí lo hacen en clase, a instancias de la docente, y consideran útil esta evaluación, aunque, por otro lado, son conscientes de la dificultad que entraña evaluar a los compañeros, sobre todo en simultánea.

En el centro 2 se evalúan tanto en clase (E10) como después de clase. En el primer caso cuando no tienen otro profesor que les pueda evaluar (E13), de vez en cuando (E35), y en el segundo, durante las prácticas en grupo, en las que se evalúan «como se hace en clase, después de que cada uno hace su interpretación, los compañeros dicen qué les pareció, qué les salió bien, qué les salió mal...» (E9).

Con respecto a la autoevaluación, aspecto latente en su manera de encajar el *feedback* y al que les gustaría que los profesores diesen más peso en el centro 3, la ven no solo como una validación de su interpretación, sino como una valoración sobre si han cumplido con los objetivos que previamente se habían propuesto. Por otro lado, aunque en general esta función de la autoevaluación parece estar más o menos presente, el trabajo de escucha y autoevaluación en casa no es sistemático o generalizado, sino que, por sus silencios y respuestas, resulta más prudente deducir que este se da de forma irregular o puntual en este centro.

Por el contrario, en el centro 1, en el que disponen de una hoja de autoevaluación, la autoevaluación en casa sí parece tener un mayor peso —salvo excepciones—, aunque su abordaje varíe en función del alumno, puesto que aunque vemos que no siempre cubren la hoja de autoevaluación, sí parece servirles de guía en la tarea. Posteriormente, en algunos casos (sobre todo para “hacer puntos” ante la docente, se la entregan). Curiosamente E2 —quien tiene mucha experiencia en la autoevaluación de interpretación durante la carrera, v. 5.2.2— no utiliza la hoja pero sí reflexiona sobre los errores con un abordaje de la evaluación de la interpretación como proceso. Tanto

E1 como E2 escuchan sus grabaciones y contrastan sus impresiones con la evaluación que habían recibido en el aula, y aquellos elementos que consideran necesario mejorar condicionan y guían su práctica en casa, aunque afirman que no por ello se sienten más seguros al día siguiente. La excepción sería E4, quien afirma no oír las grabaciones en casa sino solo autoevaluarse en clase («en clase sí, en casa no», E4) y quedarse con lo que le parece pertinente de la evaluación recibida en el aula. Cabe recordar que, sin embargo, este alumno cuando daba una gran importancia a la práctica frente a la evaluación (v. 5.2.1) basaba su argumento en la necesidad de desarrollar la capacidad de autoevaluación, imprescindible para el aprendizaje permanente.

5.2.8 Criterios de evaluación

En este punto exponemos, en primer lugar, los criterios de evaluación mencionados por los alumnos de los centros como respuesta a la pregunta «cuando haces una interpretación consecutiva/simultánea, ¿sobre qué te evalúan?», resumidos en el siguiente cuadro-resumen, agrupados por tipo de criterio y modalidad, al igual que en el análisis de los criterios mencionados por los profesores.

INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA	INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Contenido (19) ◆ identificación de la estructura del discurso (5) ◆ comprensión (4) ◆ trasposición de ideas (1) ◆ capacidad de análisis (2) ◆ fidelidad (5) ◆ precisión de contenido (2) ◆ exhaustividad (3) ◆ ausencia de contrasentidos (1) ◆ conocimientos previos o cultura general (2) ◆ aspectos puntuales (listas, números, nombres) (1) ◆ reformulación o expresión/lengua A (17) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Contenido (17) ◆ identificación de la estructura del discurso (2) ◆ comprensión o conocimiento de la lengua original (3) ◆ trasposición de ideas (5) ◆ selección de la información (2) ◆ capacidad de análisis (1) ◆ fidelidad (3) ◆ exhaustividad (1) ◆ conocimientos previos o cultura general (1) ◆ aspectos puntuales (listas, números, nombres) (1) ◆ reformulación o expresión/lengua A (18) ◆ fluidez y agilidad del discurso (8) ◆ registro (4) ◆ coherencia (4) ◆ adecuación del léxico o vocabulario (3) ◆ corrección (3)

<ul style="list-style-type: none"> ♦ fluidez (7) ♦ registro (5) ♦ coherencia (6) ♦ adecuación del léxico o vocabulario (6) ♦ corrección (1) ♦ sintaxis (1) ♦ longitud del discurso (1) ♦ entonación (1) ♦ tono de voz (7) ♦ dicción (1) ♦ lenguaje corporal (7) ♦ contacto visual (4) ♦ seguridad y gestión del estrés (5) ♦ presentación (16) ♦ postura (5) ♦ aplomo, presencia y composición (3) ♦ ritmo, velocidad y agilidad de la prestación (9) ♦ rendimiento (1) ♦ información visual (1) ♦ actitud (1) ♦ prestación (4) ♦ resolución de problemas (1) ♦ cómo resolver cuando no se capta una idea (1) ♦ toma de notas (7) ♦ nexos en la toma de notas (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ precisión (3) ♦ sintaxis y gramaticalidad (1) ♦ Entonación y musicalidad (2) ♦ tono de voz (11) ♦ voz y vocalización (6) ♦ dicción (1) ♦ seguridad y gestión del estrés (5) ♦ presentación (5) ♦ ritmo y velocidad (6) ♦ actitud (1) ♦ capacidad de comunicación (4), ♦ prestación (2) ♦ ruido en cabina (1) ♦ dirección (1) ♦ resolución (rápida) de problemas (5) ♦ décalage (7), ♦ segmentación del discurso (1) ♦ técnica y estrategias de simultánea (5), ♦ técnica de desverbalización y reformulación (1)
--	--

Tabla 59 Criterios mencionados por los alumnos para la evaluación de las modalidades de interpretación consecutiva y simultánea

Para poder comparar mejor los datos sobre los criterios que los alumnos afirman utilizar para valorar cada modalidad de interpretación, decidimos presentar cada grupo de criterios por separado, en forma de gráfico, tal y como hicimos con los criterios mencionados por los profesores.

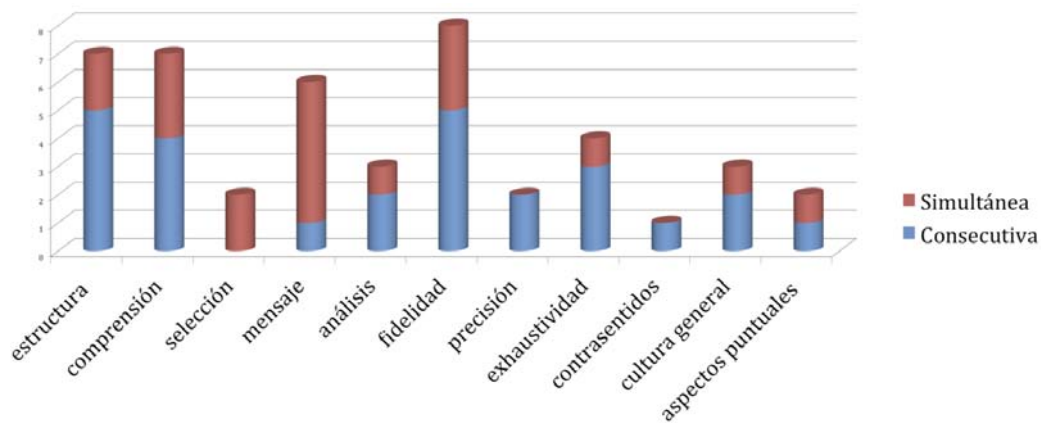


Gráfico 5 Criterios relacionados con el contenido mencionados por los alumnos para cada modalidad de interpretación

Así, al margen de la denominación “contenido”, utilizada directamente por 17 alumnos para la modalidad de simultánea y por 19 para la de consecutiva, en el anterior gráfico se pueden observar leves diferencias en las referencias relacionadas con el contenido entre las modalidades de simultánea y consecutiva. Estas se dan, por un lado, en la referencia exclusiva a la selección de la información en la modalidad de simultánea. Y a la ausencia de contrasentidos y la precisión en la modalidad de consecutiva. Por otro lado, la trasposición de ideas (mensaje) se nombra más frecuentemente como criterio para simultánea, mientras que las estructura de la información, la comprensión, la fidelidad, el análisis, la exhaustividad y los conocimientos previos o cultura general aparece más a menudo para consecutiva.

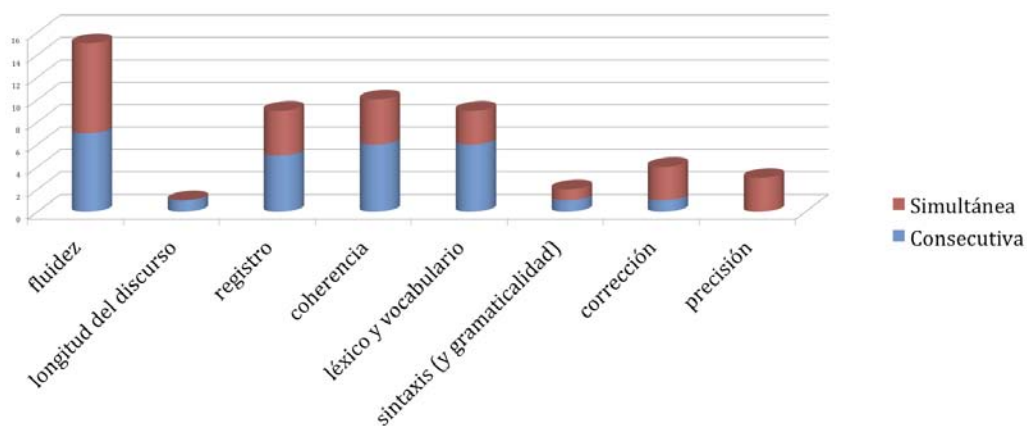


Gráfico 6 Criterios relacionados con la expresión en la lengua de llegada mencionados por los alumnos para cada modalidad de interpretación

En lo que se refiere a los criterios relacionados con la expresión en lengua de llegada, al margen de las denominaciones “expresión o reformulación en lengua A”, utilizadas por 18 alumnos para la modalidad de simultánea y por 17 para la de consecutiva, en el anterior gráfico se pueden observar leves diferencias en las referencias relacionadas con la expresión entre las modalidades de simultánea y consecutiva. Estas se dan, por un lado, en la referencia exclusiva a la longitud en la modalidad de consecutiva y a la precisión en la de simultánea. Por otro lado, la fluidez y corrección se menciona más en esta última modalidad, mientras que el registro, la coherencia y la adecuación léxica aparece más veces referida a la consecutiva.

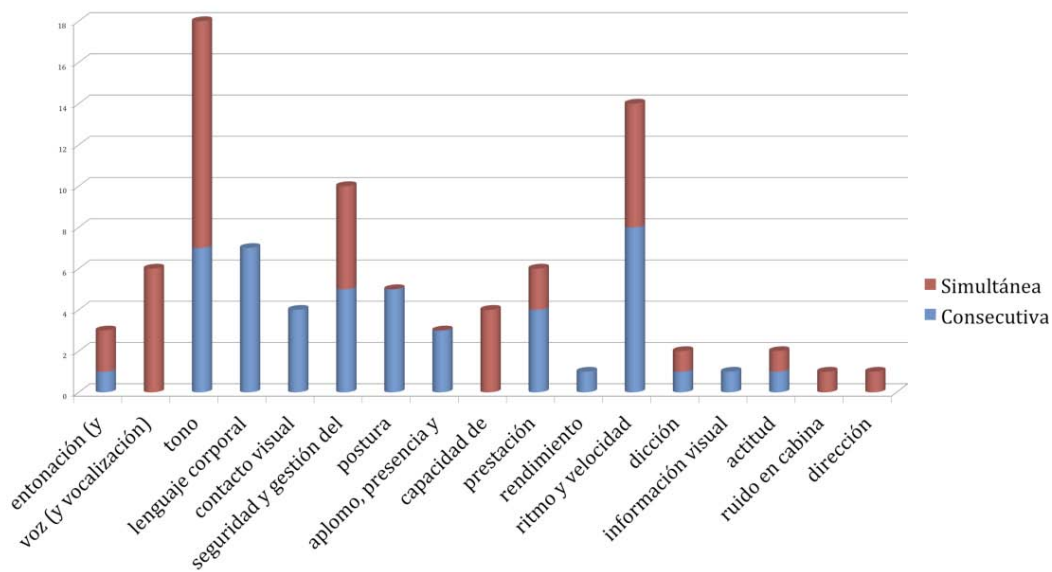


Gráfico 7 Criterios relacionados con la forma o presentación mencionados por los alumnos para cada modalidad de interpretación

En los criterios relacionados con la forma o presentación se aprecian bastantes diferencias entre una y otra modalidad, incluso en la mera denominación “presentación”, mucho más referida en la modalidad de consecutiva (16 alumnos) que en la de simultánea (5 alumnos). Apreciamos cómo algunos de ellos son asociados especialmente a alguna de las modalidades: tono, voz y vocalización, entonación y capacidad de comunicación con simultánea y lenguaje corporal, postura, aplomo, presencia y compostura, selección de la información, prestación y rendimiento con consecutiva. Además, el ritmo, velocidad y la agilidad de la prestación aparece más veces en consecutiva, mientras que la seguridad y la gestión del estrés se valora igualmente en ambas.

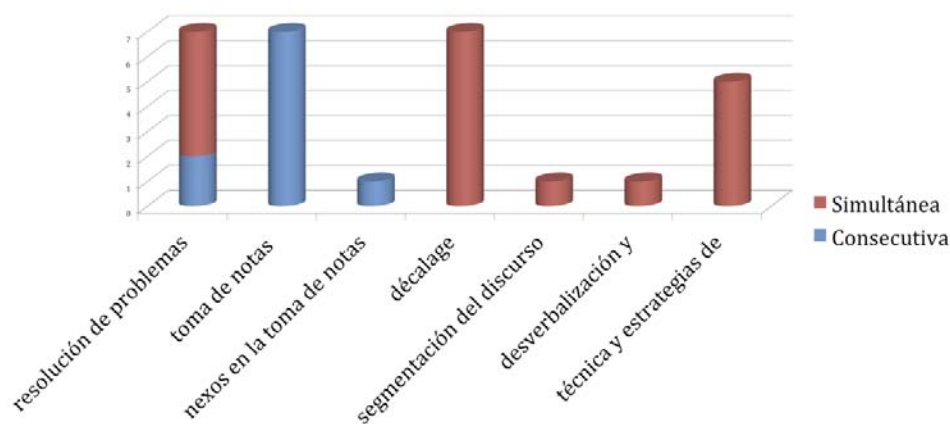


Gráfico 8 Criterios relacionados con la técnica y la preparación profesional mencionados por los alumnos para cada modalidad de interpretación

En los criterios relacionados con la técnica es donde se aprecia una mayor especificidad en función de la modalidad. Así, el *décalage*, la segmentación del discurso, la utilización de técnicas o estrategias de simultánea y la desverbalización y reformulación se mencionan únicamente en la modalidad de simultánea, mientras que, como era de esperar, los nexos en la toma de notas o la toma de notas en general se menciona exclusivamente para consecutiva. Además, la resolución de problemas aparece mencionada más veces para simultánea que para consecutiva.

Cuando se les pregunta cuáles son los criterios que se utilizan para evaluar en el curso que realizan, los alumnos remiten (E21, E22, E23, E25, E26, E28, E10, E35, E9), resumen o complementan los criterios anteriores, a lo que añaden, «la evolución a lo largo del curso» (E23) o «también tal vez actitud a lo largo del curso» (E26), por un lado o destacan que estos varían «según el profesor/a ya que cada uno se fija en diferentes aspectos» (E24). Por ejemplo, «dependiendo del profesor, se hace más hincapié o menos en la reformulación al castellano. Para algunos es esencial, otros no le dan tanta importancia (mientras se respete el original y se restituya correctamente en castellano)» (E1). Entre las prioridades de los docentes, E5 destaca que «en este curso se hace mucho hincapié en la formalidad del discurso». Es decir, «son distintos en función a cada profesor» (E29), tal y como señalan E19, E24, E9, y en función de la idea que estos tengan del alumno.

Vemos, no obstante, que estos se podrían resumir en “sentido, idiomática y seguridad” (C3), «que sea fiel y que dé confianza» o «rigor y credibilidad» (C2) y «contenido y prestación» (C1). Además, en todos los centros mencionan, en primer lugar, la lógica e intención o sentido del discurso, o bien el contenido, y en segundo o tercer lugar la idiomática y comprensibilidad de la lengua de llegada o la presencia, seguridad y capacidad comunicativa.

En el centro 2 mencionan justo después «el conocimiento de la lengua de partida» (E11) y la credibilidad (E35). Por otro lado, cuando se paran a pensar, les cuesta escoger unos sobre otros («Para mí son todos», E5), por lo que ambas caras de la interpretación (forma y fondo) parecen resultar imprescindibles, tal y como explica E6, salvo la terminología, más salvable, a juicio de esta alumna.

En el centro 1, además, E4 hace hincapié en la necesidad de hacer referencia a aspectos generales de la interpretación y no particulares del discurso, esto es, a cuestiones pertinentes para el alumno en cuestión. E1 destaca la capacidad comunicativa y E2 la competencia interpretativa o aplicación de estrategias. Y E19, del centro 3, aprovecha para comentar la necesidad de adaptación de los criterios (y el nivel exigido sobre estos) a la fase en la que se encuentra cada alumno y reformularlos en función de la evolución.

Por último, tanto en el centro 2 como en el centro 3 les parece que, en general, estos criterios son los que se utilizan durante el curso, mientras que en el centro 1 hay discrepancias, pues algunos alumnos afirman que se centran demasiado en el discurso concreto, en la interpretación como producto; si bien en última instancia afirman que en general no hay discrepancias entre los criterios nombrados por los alumnos y los utilizados por los profesores, sino visiones diferentes por parte de los profesores, lo cual provoca desconcierto o inseguridad y una sensación de subjetividad y falta de referencias. En el centro 2 algunos criterios les parecen “poco tangibles” o discrepan sobre cómo juzgarlos, como el caso de la presentación o el purismo lingüístico, respectivamente.

5.2.8.1 Criterios explícitos, consenso e instrumentos de evaluación

Con respecto a instrumentos de evaluación, en el centro 3 hay una lista, al igual que en el centro 2 —con cuyos criterios están de acuerdo—, que les hubiera gustado tener antes o por lo menos una selección de los criterios. No obstante, esto resulta difícil pues cada uno puede necesitar una aproximación distinta, por lo que tendrían que adaptarla ellos mismos.

Con respecto a los instrumentos que utilizan los profesores, mencionan el foro de internet (C1, C2 y C3), al que les gustaría que sacasen más partido como medio de coordinación entre los docentes y la hoja de autoevaluación (C1). Parece ser que el año anterior, además, en el centro 1 tenían un grupo de google para comunicación interna de los profesores, pero es algo que no conocen todos los alumnos. También en el centro 1 pudieron dar su opinión sobre la docencia.

En el centro 2 se percibe, por otra parte, que los alumnos no están satisfechos con la información que tienen sobre los criterios que se utilizan para evaluar durante las cla-

ses, aunque E11 afirma que sí aparecen en los exámenes («rigor en la lengua, yo qué sé, que las frases tengan sentido con respecto al original», E10), y parecen tenerlos bastante claros, tal y como se desprende de las citas. Su queja se centra en saber cómo se puntúan ciertos ejercicios —no de interpretación— que tienen que entregar y que desconocen cómo se califican.

Con respecto a si se explicitan los criterios de evaluación, a algunos les parece una explicitación suficiente (E3, E4, E21, E3, E25, E26, E27, E28, E30, E31, E18, E10), mientras que a otros les parece insuficiente (E29, E20, E32, E11, E34) y consideran que los docentes no los explicitan, lo hacen demasiado tarde o estos parecen variar, como queda claro en el caso del centro 2 en relación con los trabajos que tienen que entregar en clase, cuyos criterios de evaluación no parecen suficientemente explicitados.

Por otro lado, hay quien afirma que existe cierta explicitación formal, aunque esta no resulta suficiente ni cumple con su función, puesto que, por un lado, su puesta en práctica varía entre los profesores y, por otro, los alumnos afirman no conocerlos, tenerlos claros o no estar de acuerdo con el peso que les dan, mientras que otros hacen hincapié en que, a pesar de que no haya una explicitación formal o que esta se podría mejorar, sí son conscientes de los criterios.

Vemos además cómo a pesar de la utilización de un instrumento de evaluación, hay alumnos que no sienten que haya un consenso o explicitación suficiente sobre los criterios. Ello no obstante, sí afirman tenerlos en cuenta cuando reflexionan sobre su práctica, a excepción de E4 (C1) y E35 (C2) —quienes, en línea con sus intervenciones anteriores, responden que se olvidan de sus prestaciones al salir de la cabina o simplemente, cuando reflexionan sobre su desempeño, piensan en la impresión subjetiva que el usuario de la interpretación tendría al escuchar su prestación. Los demás (E1, E2, E3, E6, E19, E20, E21, E23, E25, E30, E31, E32, E33, E10, E11) afirman hacerlo (E10: «Sí, claro, es la forma de evolucionar») o al menos intentarlo, para poder avanzar, aunque también teniendo en cuenta su estado de ánimo en el momento de realizar la prestación.

De todas formas, afirman no fijarse necesariamente en todos los criterios a la vez, sino, por norma general, en algunos en concreto por su especial pertinencia para el aprendizaje o el énfasis realizado en ellos por los profesores, aunque reconocen que no siempre es fácil ni lo consiguen. Para ello, E27 intenta interpretar como si estuviesen en una situación real: «Siempre intento dar una prestación como si tuviera un público real» (E27).

Por último, algunos destacan la subjetividad en la evaluación por parte de los profesores, en lo que a los criterios se refiere. E35, en concreto, llega a declarar que la evalua-

ción le parece subjetiva y que, partiendo de ese hecho, la única forma de proporcionar la mejor evaluación sería aumentando el número y variedad de las evaluaciones.

5.2.8.2 Criterios más o menos relevantes

Cuando se les pregunta su opinión sobre qué criterios son más relevantes o útiles para el aprendizaje, las respuestas son variadas. E18 afirma que estos varían en función de la persona y el momento del curso: «cada persona tiene sus propios objetivos y dificultades. Las mías han cambiado a lo largo del curso» (E18), mientras que E3, E30, E20 y E22 consideran que no hay criterios irrelevantes y que forman parte de un todo, aunque para esta última alumna esto no significa que todos se apliquen igual, y se queja de la falta de atención a un criterio, el de la expresión, muy relevante para ella (demanda compartida por E20, como veremos más adelante).

Por otro lado, otros alumnos afirman que, aunque todos son importantes, hay algunos —la presentación— que lo son especialmente y un último grupo señalan determinados criterios —principalmente la lengua o el mensaje, aunque también la técnica y la precisión— como los más relevantes.

Con respecto a los menos relevantes, E2 y E6 mencionan, respectivamente, la seguridad en la voz y la precisión terminológica (siempre que se logre transmitir la idea) como los de menor importancia. Para E29 también la voz sería el menos relevante, mientras que E10 y E35 señalan la calidad lingüística. E21 señala la toma de notas, pues considera que es una técnica muy personal y E9 menciona la técnica de desverbalización y reformulación, que a veces le parece totalmente prescindible. E11 se refiere aquí al grado de fidelidad como el más variable en función de las circunstancias (todo lo demás debe ser constante) y E25 apunta las pequeñas omisiones de contenido.

E4, por su parte, considera que los menos relevantes son «los errores puntuales, aunque no dejen de ser errores, no se cometen por falta de conocimientos o competencia, sino que son lapsus, por lo que no hace falta abundar en ellos, si no son la tónica y marcan una tendencia del intérprete». De entre los más relevantes, señalan la fidelidad (E2, E9) o el contenido (E3, E10) y la expresión (E3), la lengua materna (E19, E9) o la calidad del español (E6).

5.2.8.3 Criterios más o menos útiles

Con respecto a la utilidad de estos criterios para el aprendizaje, por un lado tenemos opiniones que no destacan ninguno por encima de otro («todos me parecen útiles», E10): E1 afirma que no cree que «se pueda elegir *el* criterio más útil para el aprendizaje» —al igual que E30—, ya que él tiende a «unificar criterios e intentar aplicarlos todos en las prestaciones», en línea con E18, para quien «depende de cada alumno en particular y de sus propias dificultades» (E18). Y por otro, hay alumnos que señalan determinados criterios en particular como especialmente útiles (aquellos que tienen que ver con los conocimientos previos, con la capacidad de análisis y detección de la lógica e ideas del discurso original, con la técnica o con la presentación, expresión y capacidad comunicativa).

El criterio de presentación también aparece como una actitud o aptitud emocional, entendiendo la seguridad como la confianza en uno mismo y no como una característica de la producción del discurso, aunque ambas se retroalimenten.

Por otra parte, también aprovechan este apartado para exponer sus críticas o propuestas de mejora con respecto a los criterios sobre cuya evaluación echan en falta más profundización en la clase (expresión en la lengua activa de los alumnos con una lengua A distinta a la del país).

5.3 Los criterios de evaluación en el aula desde el punto de vista de profesores y alumnos

Para poder contrastar los datos sobre los criterios que se utilizan en los cursos estudiados en la evaluación de los ejercicios de interpretación simultánea y consecutiva incorporamos las respuestas obtenidas en los cuestionarios de profesores y alumnos (recogidos en las tablas 54 y 55) a una misma hoja de cálculo con la que elaboramos el gráfico de las páginas siguientes.

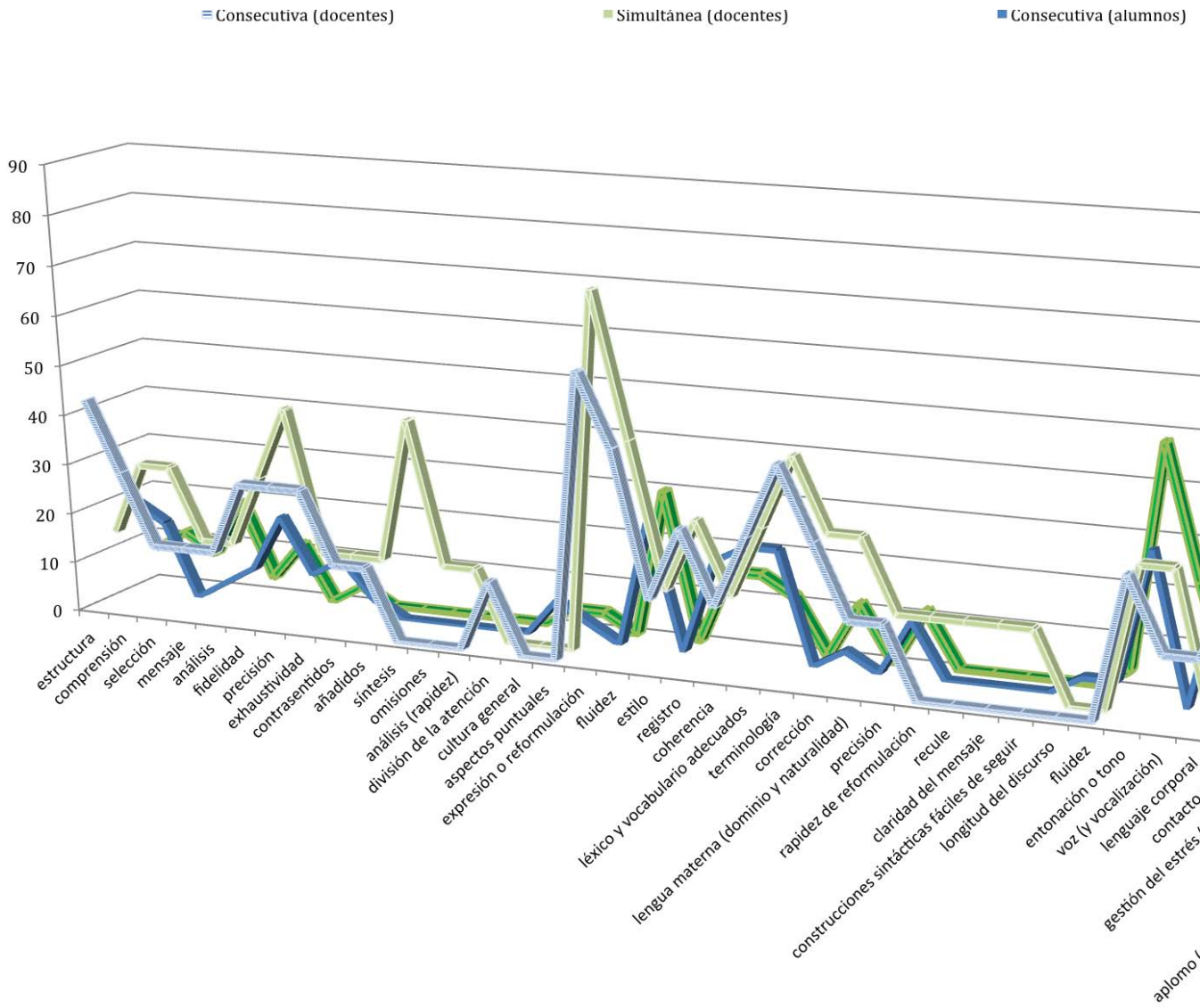
5.3.1 Contraste de datos absolutos y relativos

En él mostramos los datos absolutos (número de veces que se menciona un determinado criterio) para cada modalidad y por cada tipo de sujeto y podemos observar cómo existe mucha más dispersión en las respuestas de los alumnos que en las de los profesores.

Aun así, dado que esta dispersión puede deberse al distinto tamaño del grupo (las respuestas son de 7 docentes y de 27 alumnos), decidimos tratar los datos para poderlos comparar.

En primer lugar, los pasamos a cifras porcentuales con respecto al número total de participantes (dividiendo el número de apariciones de un criterio entre el número de individuos —profesores o alumnos, esto es, 34— que cubrieron el cuestionario y multiplicándolo por 100). A partir de esos datos, calculamos algunas variables estadísticas (medias y desviaciones típicas) sobre las menciones a cada uno de los criterios que nos aportan más información sobre la variabilidad u homogeneidad de las respuestas, que exponemos en las páginas siguientes.

Antes de entrar en ellas en detalle, nos parece importante detenernos en la probabilidad media de mención de un criterio y las diferencias entre modalidades y tipos de sujeto, a modo de referencia, que abordamos en el segundo subapartado.



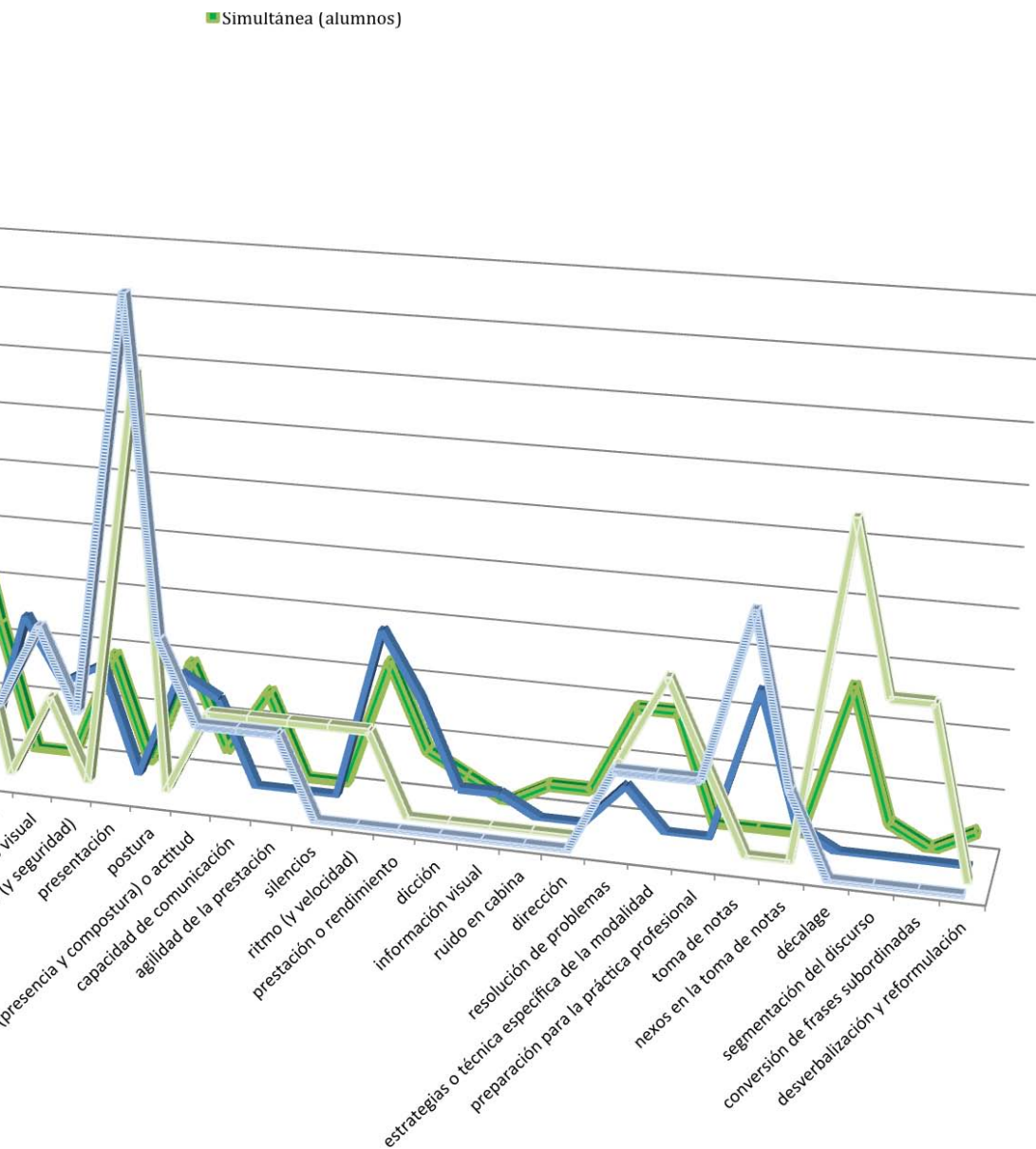


Gráfico 9 Criterios mencionados por profesores y alumnos en función de la modalidad (datos absolutos)

5.3.2 Criterios más mencionados por modalidad y tipo de sujeto

En consecutiva, el promedio de mención de un criterio por parte de los docentes es de un 3,14%, mientras que por parte de los alumnos es de un 5,78%; con respecto a simultánea, el promedio de mención de un criterio por parte de los profesores es de 3,70% mientras que de simultánea es del 5,52%. Con respecto a la desviación típica de dichos promedios, la diferencia entre consecutiva y simultánea es muy parecida en profesores y alumnos (alrededor de 0,015), pero la desviación típica sí es distinta en cada caso. Así, en el de caso de los alumnos, la probabilidad de mención de un criterio es de 7,53% o 7,69% para consecutiva o simultánea respectivamente mientras que para los docentes es de 3,52 o 3,50%, es decir, hay más homogeneidad en la selección de criterios por parte de los alumnos que por parte de los profesores. Este dato, además, se ve corroborado si tenemos en cuenta el número de menciones por tipo de criterio, sujeto y modalidad de interpretación, que recogemos en el cuadro siguiente:

	DOCENTES		ALUMNOS	
	IC	IS	IC	IS
CONTENIDO	17	20	26	19
LENGUA	20	26	30	26
PRESENTACIÓN	18	15	48	45
TÉCNICA	7	12	10	19
Total	62	73	114	109

Tabla 60 Número de menciones por tipo de criterio

Al dividir el número de menciones entre el número de participantes de cada tipo, vemos cómo los profesores nombran una media de 9 criterios por docente y los alumnos solo 4. Dada la variedad de criterios referidos (16 relacionados con el contenido; 16 de lengua, 17 de entonación y 9 de técnica; esto es, 58) resulta lógico que el porcentaje de mención de cada uno de ellos sea bajo.

Las anteriores medias nos son de utilidad como referencia para determinar los criterios en los que parece haber un mayor consenso, esto es, aquellos que están por encima de la media, que sería de 4,53³ y que señalamos en letra blanca sobre negro en el siguiente cuadro.

3 Obtenida mediante la división del sumatorio de las medias de cada criterio (columna violeta, $\Sigma = 363,24$) entre el n.º total de criterios distintos (58).

CONTENIDO	Docentes		Alumnos		ME-DIA	Desv. típica	Docentes		Alumnos	
	IC	IS	IC	IS			ME-DIA	DESV	ME-DIA	DESV
estructura	8,82	2,94	15	5,88	8	5	5,9	4,16	10	6,24
comprensión	5,88	5,88	12	8,82	8	2,8	5,9	0	10	2,08
selección	2,94	5,88	0	5,88	4	2,8	4,4	2,08	6,6	4,16
mensaje	2,94	2,94	2,9	14,7	6	5,9	2,9	0	5,9	8,32
análisis	2,94	2,94	5,9	2,94	4	1,5	2,9	0	6,6	2,08
fidelidad	5,88	5,88	15	8,82	9	4,2	5,9	0	8,1	4,16
precisión	5,88	8,82	5,9	0	5	3,7	7,4	2,08	7,4	4,16
exhaustividad	5,88	2,94	8,8	2,94	5	2,8	4,4	2,08	4,4	4,16
contrasentidos	2,94	2,94	2,9	0	2	1,5	2,9	0	3,7	2,08
añadidos	2,94	2,94	0	0	1	1,7	2,9	0	0,7	0
síntesis	0	8,82	0	0	2	4,4	4,4	6,24	0	0
omisiones	0	2,94	0	0	1	1,5	1,5	2,08	0	0
análisis (rapidez)	0	2,94	0	0	1	1,5	1,5	2,08	0	0
división de la atención	2,94	0	0	0	1	1,5	1,5	2,08	0	0
cultura general	0	0	5,9	2,94	2	2,8	0	0	2,2	2,08
aspectos puntuales	0	0	2,9	2,94	1	1,7	0	0	3,7	0
LENGUA										
expresión o reformulación	11,8	14,7	0	0	7	7,7	13	2,08	0	0
fluidez	8,82	8,82	21	23,5	15	7,7	8,8	0	11	2,08
estilo	2,94	2,94	0	0	1	1,7	2,9	0	11	0
registro	5,88	5,88	15	11,8	10	4,4	5,9	0	6,6	2,08
coherencia	2,94	2,94	18	11,8	9	7,2	2,9	0	14	4,16
léxico y vocabulario adecuados	5,88	5,88	18	8,82	10	5,6	5,9	0	14	6,24
terminología	8,82	8,82	0	0	4	5,1	8,8	0	6,6	0
corrección	5,88	5,88	2,9	8,82	6	2,4	5,9	0	2,9	4,16
lengua materna (dominio y naturalidad)	2,94	5,88	0	0	2	2,8	4,4	2,08	2,9	0
precisión	2,94	2,94	8,8	8,82	6	3,4	2,9	0	4,4	0
rapidez de reformulación	0	2,94	0	0	1	1,5	1,5	2,08	4,4	0
recule	0	2,94	0	0	1	1,5	1,5	2,08	0	0
claridad del mensaje	0	2,94	0	0	1	1,5	1,5	2,08	0	0

construcciones sintácticas fáciles de seguir	0	2,94	0	0	1	1,5	1,5	2,08	0	0
longitud del discurso	0	0	2,9	0	1	1,5	0	0	0,7	2,08
sintaxis (y gramaticalidad)	0	0	2,9	2,94	1	1,7	0	0	2,2	0
PRONUNCIACIÓN										
entonación o tono	5,88	5,88	24	38,2	18	16	5,9	0	31	10,4
voz (y vocalización)	2,94	5,88	0	17,6	7	7,7	4,4	2,08	20	12,5
lenguaje corporal	2,94	0	21	0	6	9,9	1,5	2,08	9,6	14,6
contacto visual	5,88	2,94	12	0	5	5	4,4	2,08	8,1	8,32
gestión del estrés (y seguridad)	2,94	0	15	14,7	8	7,7	1,5	2,08	10	0
presentación	17,6	14,7	0	0	8	9,4	16	2,08	7,4	0
postura	5,88	0	15	14,7	9	7,2	2,9	4,16	7,4	0
aplomo (presencia y compostura) o actitud	2,94	2,94	12	2,94	5	4,4	2,9	0	11	6,24
capacidad de comunicación	2,94	2,94	0	11,8	4	5,1	2,9	0	6,6	8,32
agilidad de la prestación	2,94	2,94	0	0	1	1,7	2,9	0	2,9	0
silencios	0	2,94	0	0	1	1,5	1,5	2,08	0	0
ritmo (y velocidad)	0	2,94	24	17,6	11	11	1,5	2,08	10	4,16
prestación o rendimiento	0	0	15	5,88	5	6,9	0	0	15	6,24
dicción	0	0	2,9	2,94	1	1,7	0	0	6,6	0
información visual	0	0	2,9	0	1	1,5	0	0	2,2	2,08
ruido en cabina	0	0	0	2,94	1	1,5	0	0	1,5	2,08
dirección	0	0	0	2,94	1	1,5	0	0	1,5	2,08
TÉCNICA										
resolución de problemas	2,94	2,94	5,9	14,7	7	5,6	2,9	0	10	6,24
estrategias o técnica específica de la modalidad	2,94	5,88	0	14,7	6	6,4	4,4	2,08	8,8	10,4
preparación para la práctica profesional	2,94	2,94	0	0	1	1,7	2,9	0	3,7	0

toma de notas	8,82	0	21	0	7	9,8	4,4	6,24	5,1	14,6
nexos en las notas	2,94	0	2,9	0	1	1,7	1,5	2,08	5,9	2,08
décalage	0	11,8	0	20,6	8	10	5,9	8,32	5,9	14,6
segmentación del discurso	0	5,88	0	2,94	2	2,8	2,9	4,16	5,9	2,08
conversión de frases subordinadas	0	5,88	0	0	1	2,9	2,9	4,16	0,7	0
desverbalización y reformulación	0	0	0	2,94	1	1,5	0	0	0,7	2,08
Media	3,14	3,7	5,8	5,53	4,53					

Tabla 61 Datos estadísticos sobre los criterios mencionados por profesores y alumnos en función de la modalidad

A continuación, en el gráfico de la página siguiente recogemos la frecuencia de aparición de los criterios más comunes (subrayados en verde en el cuadro anterior), así como las diferencias en su valoración entre profesores, alumnos y modalidades. La línea azul nos indica la media de frecuencia de cada uno de ellos.

Si seleccionamos los criterios más nombrados por los profesores⁴ (partiendo de su media, esto es, 3,5), obtenemos el gráfico de la página consecutiva, en el que se puede observar cómo los profesores dan más importancia a la presentación, seguida después de la expresión o reformulación, toma de notas, fluidez, terminología, estructura, precisión y síntesis, para acabar por la fidelidad, selección de la información, registro, léxico y vocabulario adecuados, postura, entonación o tono, voz, comprensión, mensaje y corrección.

4 Con fondo azul claro en la tabla 61.

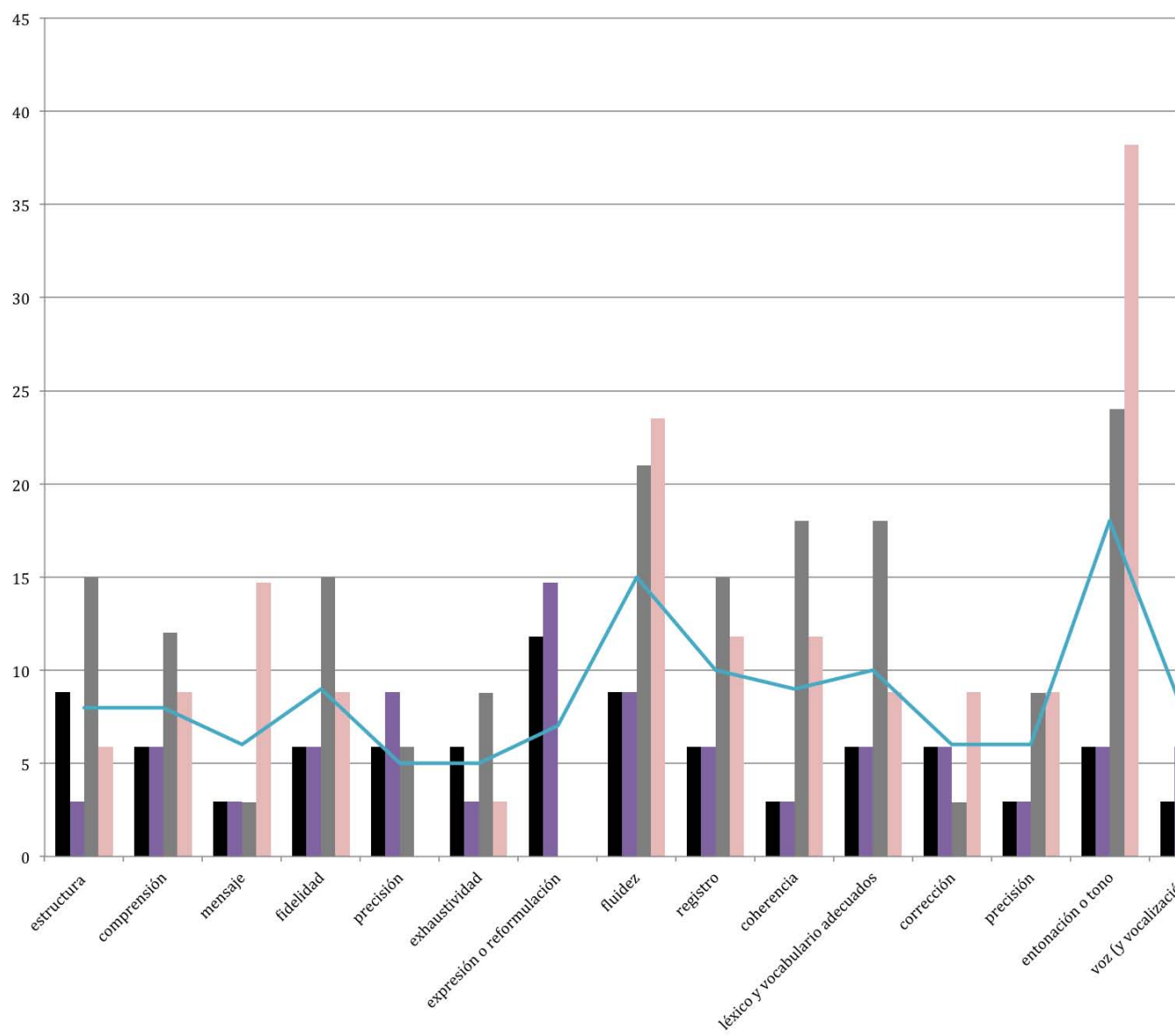
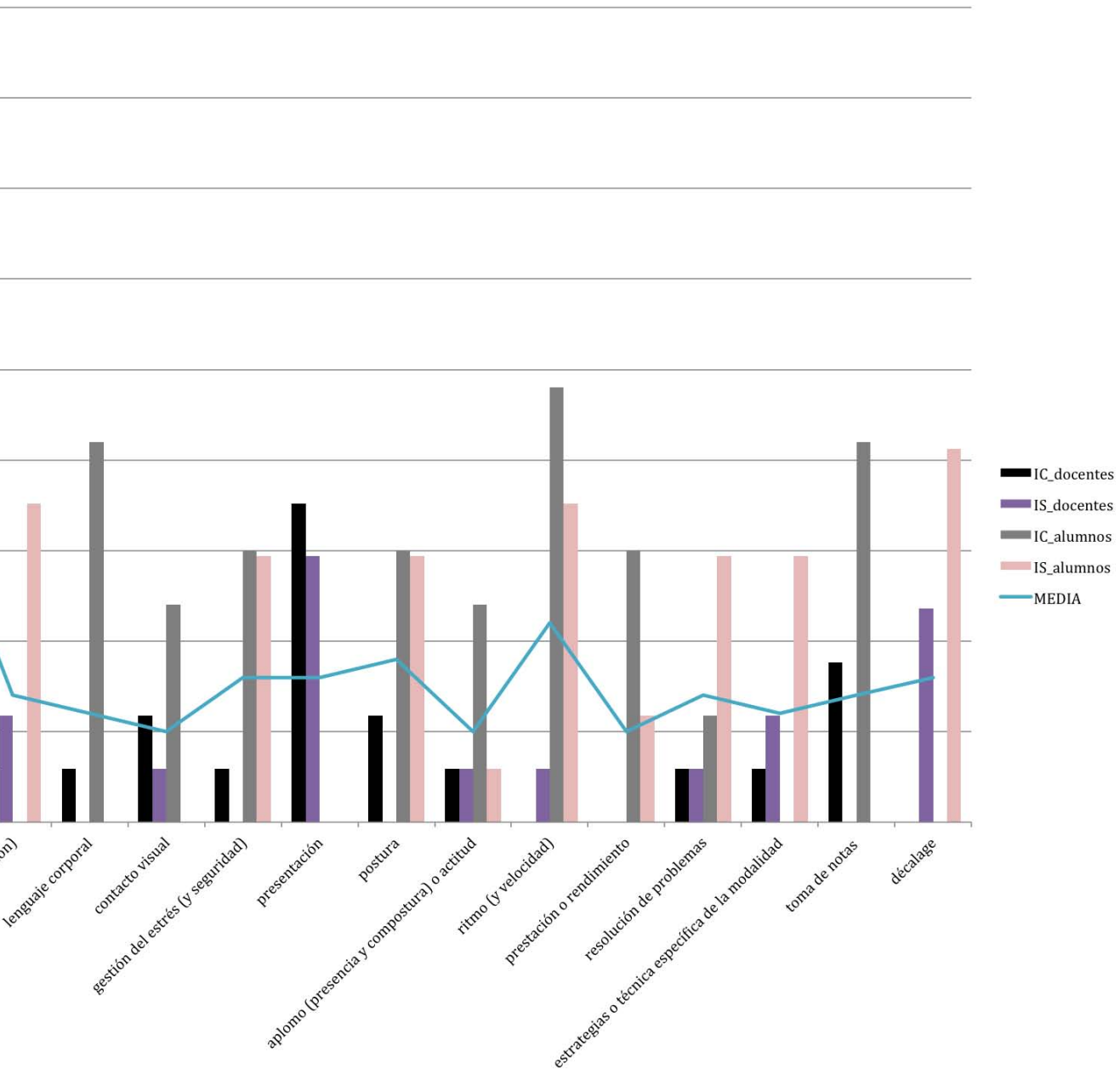


Gráfico 10 Criterios más comunes mencionados por profesores y alumnos para cada modalidad



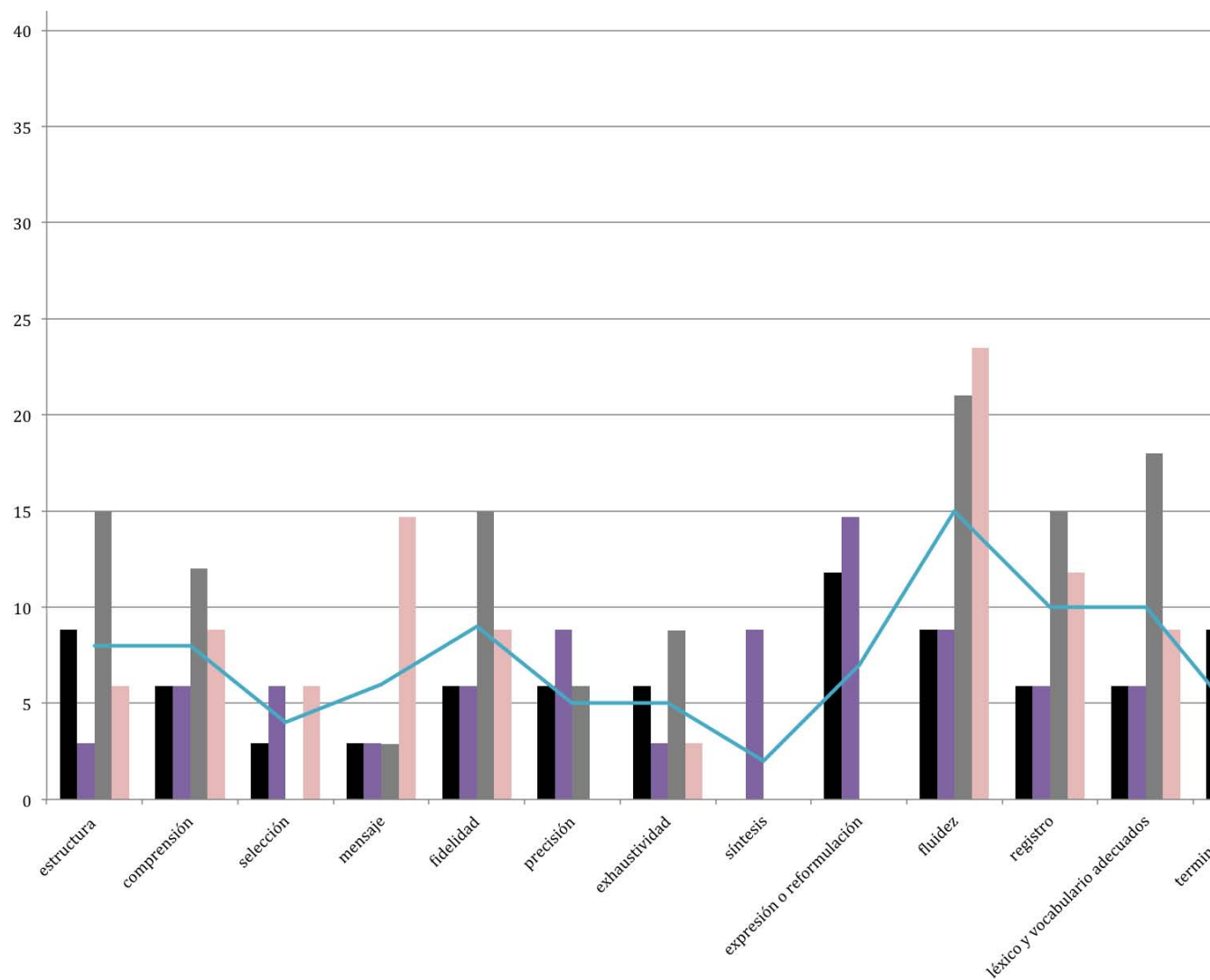
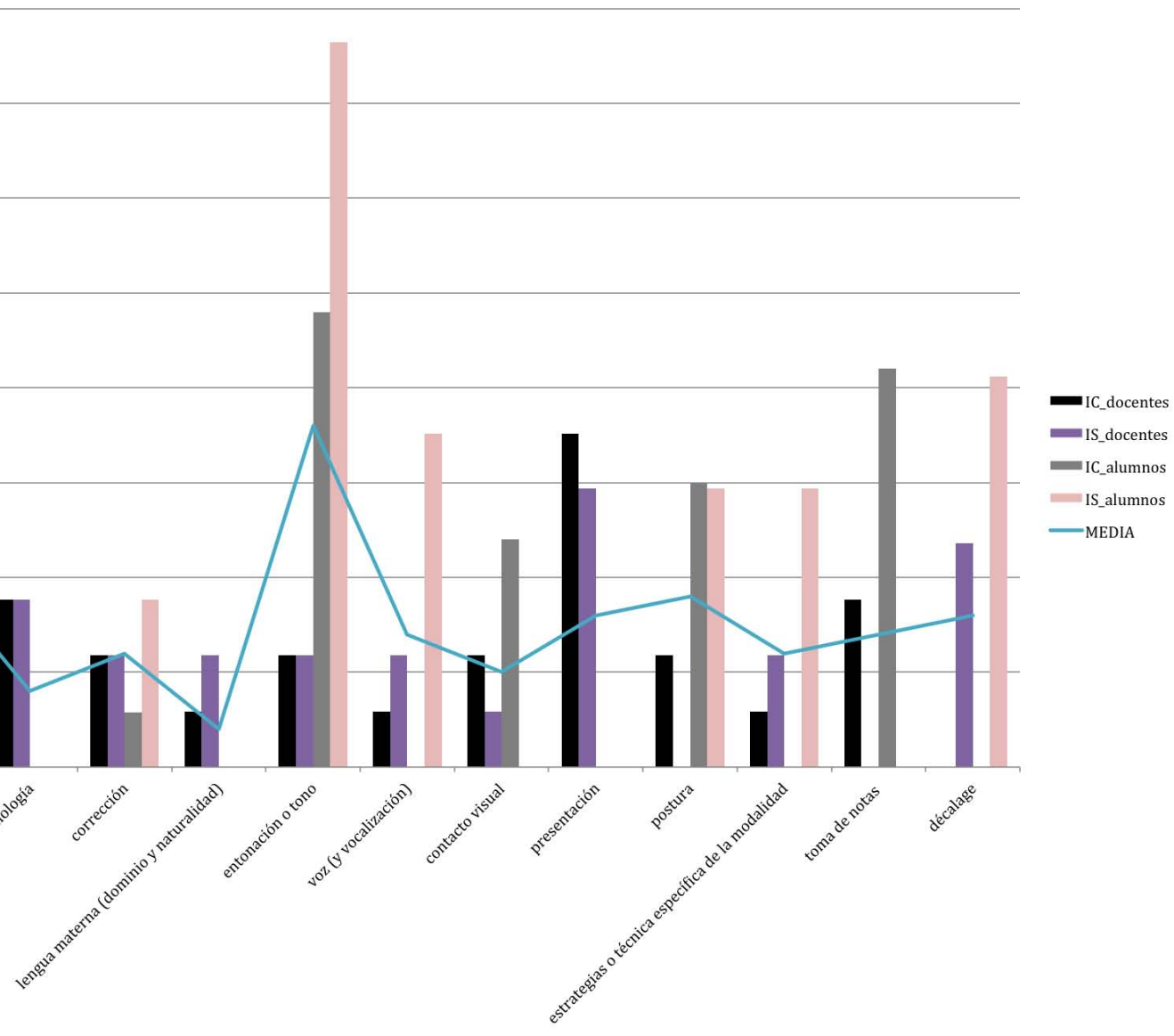


Gráfico 11 Frecuencia de mención de los criterios comunes para los profesores por profesores y alumnos para cada modalidad



5.3.3 Criterios más relevantes por tipo de criterio

Por último, también nos pareció pertinente comparar el peso porcentual de cada uno de los criterios dentro de cada uno de los grupos (docentes o alumnos) y para ello, en lugar de dividir los datos absolutos —número de apariciones de un criterio— por el número total de participantes, los dividimos entre el número de individuos del grupo al que nos referíamos: 7 en el caso de los profesores y 27 en el de los alumnos, 4.

A partir de esos datos (v. anexo VI), exponemos los criterios separados por tipo de criterio, respetando la clasificación utilizada en el análisis, esto es: contenido, lengua, forma y presentación y técnica y preparación profesional.

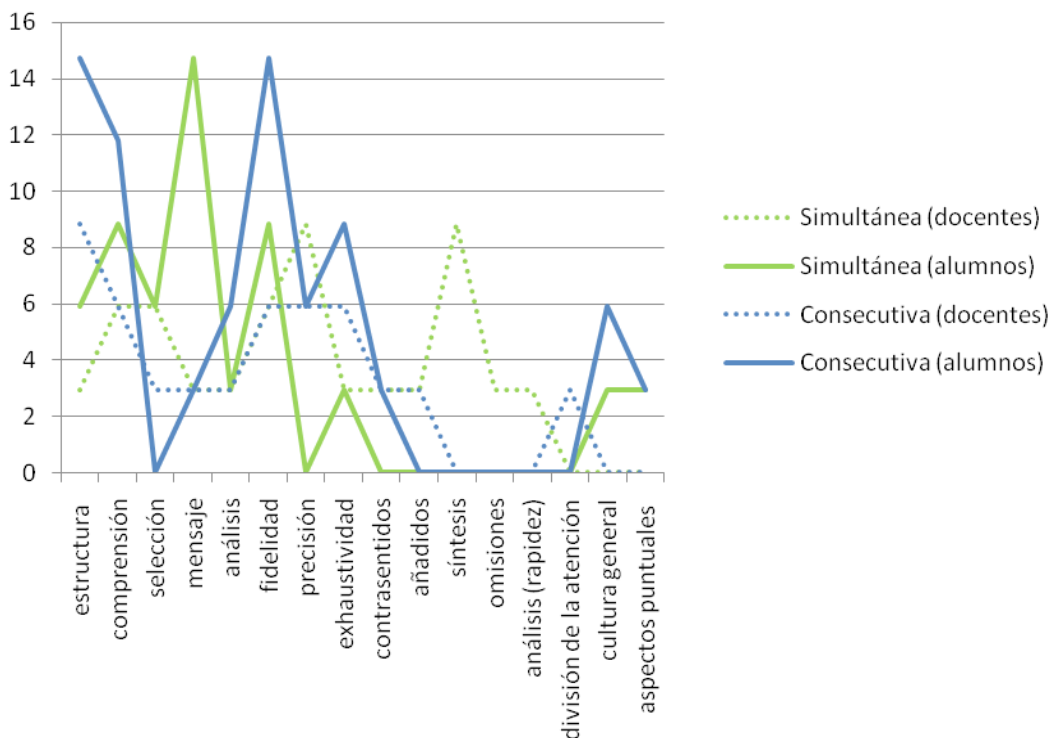


Gráfico 12 Peso de los criterios relacionados con el contenido para alumnos y docentes en función de la modalidad de interpretación

Al analizar el contenido, podemos constatar ciertas divergencias en el peso que tienen algunos criterios relacionados con el contenido para alumnos y profesores. Así, constatamos la mayor relevancia otorgada por el alumnado a la fidelidad y transmisión del mensaje —mucho mayor que el peso que le dan los profesores—, puesto que aparecen con una frecuencia que duplica la media, mientras que para los profesores su peso es menor, a favor de la capacidad de síntesis o la precisión.

La estructura es un punto en cuyo peso coinciden alumnos y profesores y en segundo lugar vendrían la comprensión, la selección de la información, la fidelidad o la exhaustividad. Aunque esta comparación es meramente orientativa, puesto que el distinto tamaño de grupos de alumnos y profesores, así como la variedad de términos para referirse a elementos semejantes, influyen en el peso que acaba teniendo un criterio frente a otro, las gráficas nos parecen elocuentes por sí solas.

En la siguiente, dedicada a los criterios relacionados con la lengua, queda patente el consenso sobre las tendencias o criterios predominantes dentro de cada grupo (docentes o discentes).

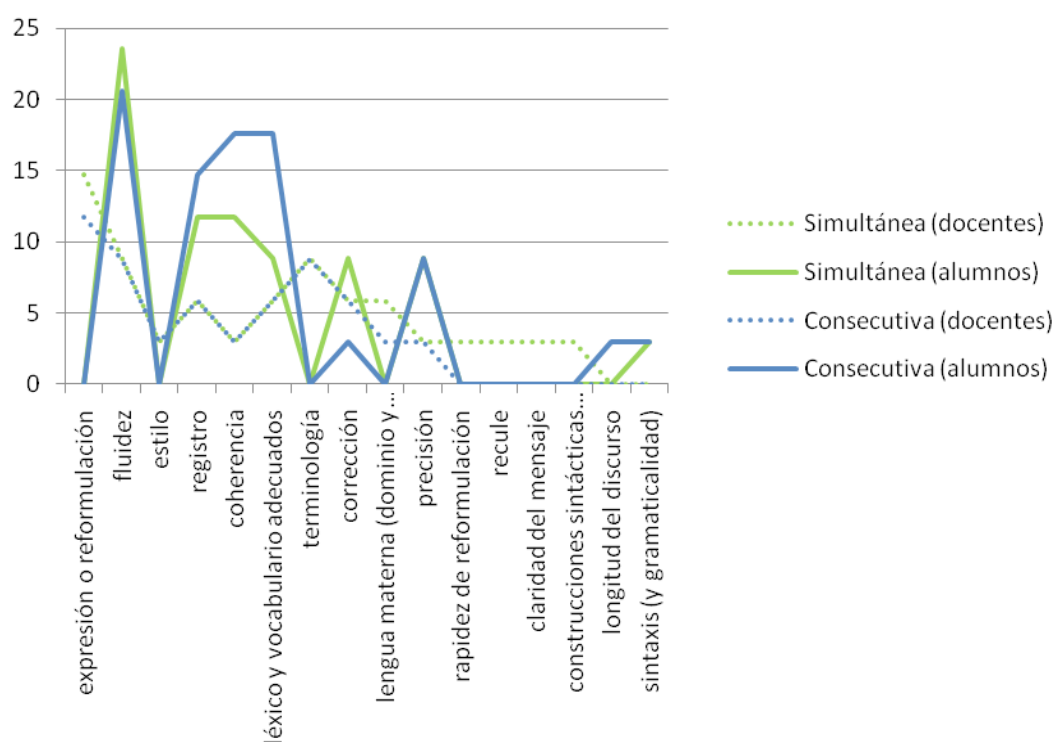


Gráfico 13 Peso de los criterios relacionados con la lengua para alumnos y docentes en función de la modalidad de interpretación

Así, en la gráfica anterior se nota cómo hay varios criterios que pasan desapercibidos para los alumnos (terminología o claridad del mensaje) mientras que hay otros en los que parecen estar de acuerdo alumnos y profesores, si bien los primeros le dan una mayor importancia (puesto que seleccionan menos criterios) que los segundos: fluidez, registro, coherencia.

En lo que respecta a la forma, se vuelven a hacer evidentes las diferencias ya notadas anteriormente: los alumnos perciben que la forma (voz, entonación, ritmo, lenguaje corporal, tono) posee una importancia mayor del peso que esta tiene en el conjunto del profesorado.

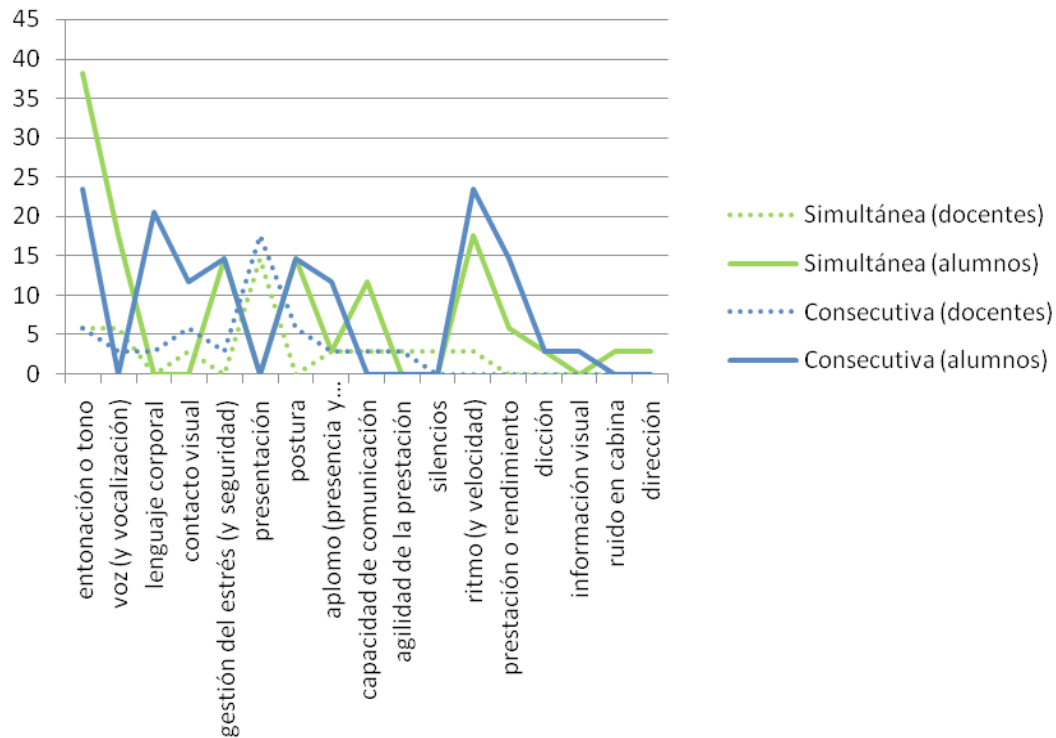


Gráfico 14 Peso de los criterios relacionados con forma o la presentación para alumnos y docentes en función de la modalidad de interpretación

Con respecto a la técnica, hay un claro consenso sobre cuáles son las técnicas relevantes en cada modalidad pero una vez más los alumnos seleccionan menos criterios —a los que le otorgan más importancia—, mientras que los profesores, si bien se decantan claramente por las técnicas fundamentales señaladas por los alumnos (toma de notas y *décalage*), señalan también otras que a estos les pasan desapercibidas como la preparación para la práctica profesional.

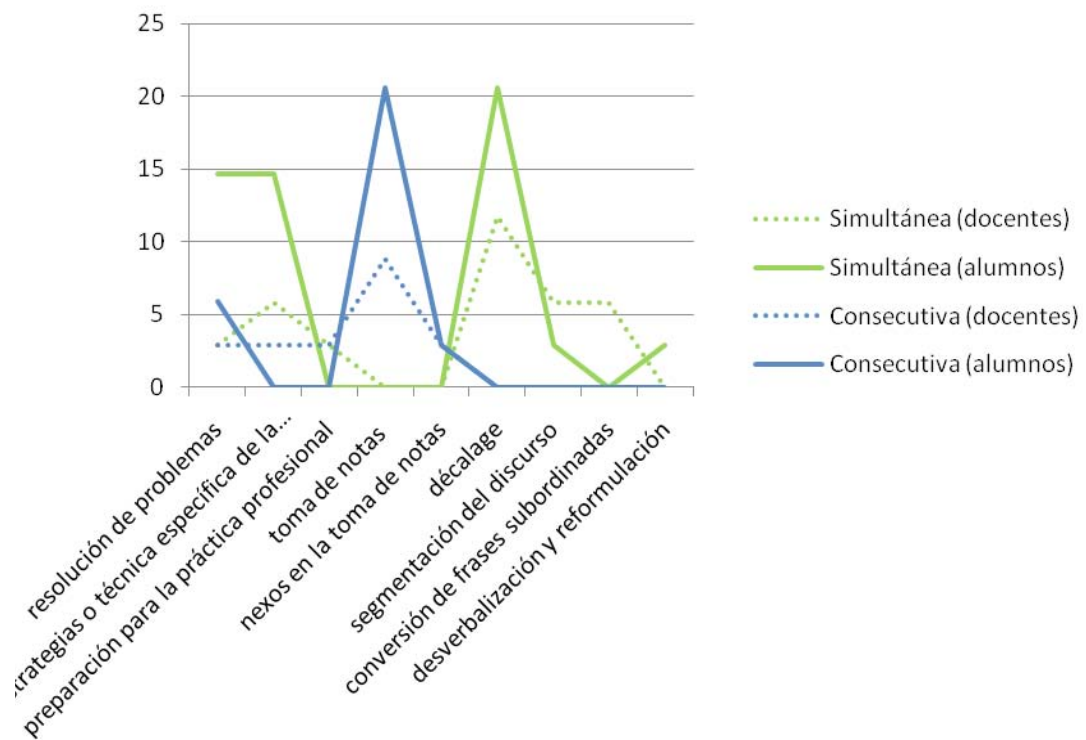


Gráfico 15 Peso de los criterios relacionados con la técnica y preparación profesional para alumnos y docentes en función de la modalidad de interpretación

5.4 La evaluación en el aula desde el punto de vista de la investigadora

En este apartado exponemos los resultados de la observación de clases, redactados a partir de nuestra impresión de la observación presencial y visionado posterior de las grabaciones y del análisis focalizado de clases recogido en el subapartado 4.2.1. Al igual que en dicho subapartado, presentamos los resultados siguiendo estos puntos a modo de hilo conductor:

- Relevancia y dificultad de la evaluación
- Función, método y características de la evaluación
- Recepción de la evaluación
- Participación de los alumnos durante la evaluación en el aula
- Instrumentos de evaluación
- Criterios de evaluación

5.4.1 Relevancia y dificultad de la evaluación

En las clases a las que asistimos en el centro 1, la evaluación parece desempeñar un papel importante en el transcurso de las clases, independientemente de los ejercicios a los que haga referencia. Así, aunque los métodos y ejercicios no consistan necesariamente en simular una interpretación real en simultánea o consecutiva, sino que puedan implicar la realización de traducciones a la vista previas sobre el mismo texto del discurso (o una entrevista concedida por la oradora) o la repetición de la interpretación de un mismo discurso pronunciado por el mismo orador, o bien por la docente y la oradora, todos ellos son evaluados a continuación. Además, decimos que la evaluación parece una parte fundamental de la clase porque se le dedica una gran parte del tiempo disponible (52%⁵).

En el centro 2 se le dedica menos tiempo relativo (25%⁶) con respecto al total de la clase, pero todos los alumnos que interpretan reciben su *feedback*, si bien a veces esto ocurre al final de la clase o tras la interpretación de varios discursos o fragmentos, por cuestiones organizativas para fomentar la práctica del máximo número de alumnos y combinaciones lingüísticas.

5 Esta cifra procede del cálculo del porcentaje de la suma del tiempo dedicado a la evaluación (sobre fondo azul en la tabla de análisis, v. anexo V) con respecto al total de horas de clase a las que asistimos en este centro. En el caso del centro 1, 3 h 7 min 47 s [187,78 min] de un total de 6 h [360 min].

6 Ídem. En el caso del centro 2, 3 h 16 min 29 s [196,48 min] de un total de 13 h [780 min].

En el centro 3, a la evaluación se le dedica el 36%⁷ del tiempo total. En cuanto a su presencia y relevancia en la clase, esta parece mayor cuando los docentes son especialistas en la enseñanza de la interpretación o intérpretes (sus comentarios se escuchan con especial atención y receptividad), mientras que en el caso menos frecuente de los oradores nativos no necesariamente especialistas en interpretación, la evaluación puede ocupar bastante tiempo (mientras que otro docente evalúa a otro grupo fuera del aula) pero no consiste en una evaluación personalizada sobre la interpretación por parte del orador, sino en la solución de dificultades de comprensión o vocabulario y en la coevaluación y autoevaluación de los estudiantes.

Con respecto a la dificultad en su realización, reconocemos que no es fácil generalizar, debido al carácter subjetivo de esta apreciación. Así y todo, sí tuvimos la oportunidad de grabar varias situaciones muy ilustrativas de la dificultad e incomodidad que la evaluación y su recepción pueden comportar. Durante las clases de D1, por ejemplo, pudimos presenciar uno de estos casos de dificultad por parte de un alumno para integrar el *feedback* y de reincidencia en el error a pesar de la reiteración de la docente en su explicación, tal y como explicamos en el subapartado 4.2.1.1 (transcripciones 1-3, fragmentos 1-3, 100-104). A veces esta situación de dificultad o incomodidad se muestra más o menos patente por la presencia de dudas en la forma (D8: expresión poco fluida, lenta y dubitativa en ocasiones —cf. transcripción n.º 15—), contenido (D10: puntualmente verbaliza sus dudas sobre sus correcciones) o lengua en la que se realizan las correcciones (D3: pasa a hablar en su lengua materna cuando la situación se vuelve incómoda) o en la dificultad para concretar si la interpretación superaría un examen final o no (D7 —cf. transcripción 21), tanto para los docentes como para los alumnos (transcripción n.º 4):

En este caso concreto, no sé... qué os habrían dicho en un examen final, dada también la dificultad del discurso, como siempre, ¿no? Si es muy sencillo, se os exige más y si es complejo, se os perdona ya... (transcripción n.º 4, fragmento n.º 483).

En los casos en los que están presentes varios docentes de distintas combinaciones lingüísticas, no es infrecuente que estos intervengan en los comentarios de sus colegas para complementar, reforzar o contrastar su visión o que empiecen su intervención hilvanándola con el comentario de su colega anterior. Además, aunque no siempre hayan oído la interpretación del alumno en cuestión, sí dan su opinión sobre la corrección de un término en su lengua A o el significado en su lengua B o C, en especial cuando el alumnado se muestra poco receptivo al *feedback* dado por el primer docente o cuando este último muestra dudas y se dirige a ellos (verbalmente o mediante lenguaje no verbal) pidiendo su opinión.

7 Ídem. En el caso del centro 3, 4 h 21 min 27 s [261,45 min] de un total de 12 h [720 min].

De forma similar, durante las clases a las que asistimos en el centro 3, los docentes hicieron referencia a las evaluaciones realizadas por otros docentes (tanto en las mismas sesiones como en clases anteriores) o por evaluadores externos que habían asistido a un examen de prueba realizado durante la semana anterior a nuestra visita, como forma de ayudar a la integración del *feedback*.

5.4.2 La evaluación: función, método y características

Con respecto a cómo se realiza y en qué consiste esta evaluación (definición, método utilizado por el docente o integración de la evaluación en el aula, funciones y características), apreciamos que en los tres centros abunda la evaluación posterior en el aula tras la realización de una práctica en clase, independientemente del ejercicio del que se trate —tal y como es el caso de la anterior transcripción—. En ningún caso se realizó un ejercicio que no recibiese algún tipo de evaluación posterior, aunque no siempre se evalúe a todos los alumnos.

En el **centro 1** esta evaluación consiste, en la mayoría de las ocasiones, en una valoración sobre la interpretación —como producto o proceso— por parte de la docente en un clima de diálogo en el que los alumnos intervenían con frecuencia, tanto para pedir orientación como para expresar un punto de vista distinto al del docente, si bien esta participación difiere en función del formador. En el caso de D1 y D4, los demás alumnos también participan en la evaluación de sus compañeros, bien desde un primer momento o bien como método para encontrar soluciones alternativas a los problemas encontrados, en un clima de respeto. Esto se ve reforzado por un abordaje empoderador de la evaluación (D4) o por la utilización del diálogo mayéutico y el empeño por que los alumnos lleguen por sí mismos a soluciones de traducción mejores que las utilizadas previamente (D1), si bien no siempre con éxito. Con D5 los alumnos participan también, pero solo cuando son interpelados directamente por el docente, ya sea para que den su opinión sobre una interpretación ajena o sobre su propio desempeño.

En lo referente a la recepción de la evaluación y los sentimientos del docente ante esta, en las clases a las que asistimos se produjeron problemas puntuales de integración del *feedback* o recepción de la evaluación (por parte de algún alumno en particular), tal y como vimos en los ejemplos anteriores. Así mismo encontramos también ejemplos de reflexión interesantes sobre la evaluación en el aula relacionados con esta:

- ♦ La justificación del sentido de la evaluación (D1) ante la recepción negativa de las dificultades de una interpretación complicada (transcripciones 5 y 6).
- ♦ Las diferencias de criterio en la evaluación de un mismo elemento por parte de distintos profesores (D5 y D4) (transcripciones 7-9).

En relación con este último, durante las observaciones de clase, presenciamos un caso de discrepancia entre docentes de un mismo centro sobre la importancia de la utilización de un determinado tono o entonación por parte de un mismo alumno que es calificado como «muy molesto» por parte de D5 y sin embargo en una clase posterior pasa totalmente desapercibido para D4, quien, ante la consideración negativa sobre este por parte del propio alumno (E1), se ve en la tesitura de abordar directamente la disparidad de criterio entre el profesorado a este respecto y la dificultad para dar referencias absolutas sobre lo que está bien o no en interpretación, trayendo a colación distintos factores y agentes que intervienen en la definición de una «buena interpretación»:

Hay... [Pausa]. No sé si cualificarlo [con tono un poco nervioso] como “corrientes” pero dentro del mundo de la interpretación hay quien cuando interpreta parece que cuente cuentos, ¿de acuerdo? Hay gente que... bueno, es muy... su interpretación es muy monótona... Otros parece que estén representando una obra de teatro... [Pausa]. ¿Qué es lo correcto? Yo no creo que... una... algo sea más... depende de... y el público también... Yo creo que hay... como espectadores, o como usuarios de la interpretación, habrá a quien le guste más pues una interpretación más viva, otros a quienes le guste más una interpretación más monótona. Esto ya depende de cada persona. Me sorprende lo que me has dicho de locutor de radio, porque yo sí he escuchado comentarios... —no en la facultad, me refiero por parte de otros colegas o incluso hablando con amigos que han asistido a alguna conferencia y han tenido que utilizar la interpretación— “pues parecía un locutor de radio”, como algo positivo, justamente, porque es de buena dicción, buen ritmo, por eso me sorprende que te comenten... Pero bueno, ya os he dicho, para gustos, colores, ¿no? Aquí cada uno os dirá lo que piensa e insisto, tenéis que coger lo que os parezca más adecuado de cada profesor (transcripción n.º 8, fragmento n.º 140).

En el **centro 2** es habitual la presencia de varios docentes en cada clase, tal y como sucedió durante las clases a las que asistimos. Esto influye en el método de trabajo y propicia que se pueda escuchar a todos los alumnos que interpretan, si bien no todos tienen ocasión de practicar siempre, a diferencia de lo que ocurría en el centro 1. Los docentes se reparten a quién escuchan y en qué fragmentos.

El tipo de evaluación suele ser formativa y reorientadora, si bien en algunas ocasiones se ofrece (D12) como validación, cuando se considera que la interpretación está bien hecha y que no hay mucho más que añadir, salvo destacar algún acierto de la interpretación evaluada (transcripción n.º 10). La combinación de la función diagnóstica y reorientadora de la evaluación con la de validación es habitual también en las evaluaciones de D10 y D12, que combinan la valoración general sobre la impresión que les causó la interpretación con el detalle sobre las causas de los problemas que aparecen

o la aclaración de los errores de comprensión y expresión y la propuesta de estrategias para superarlos (transcripciones 11 y 13).

Aunque el peso de la evaluación se centra en la docente que la realiza —en ocasiones con un estilo muy categórico y directo, como el de D24 (transcripción 12)—, los alumnos parecen sentirse libres para intervenir si así lo creen necesario y es habitual también que la otra docente pueda hacerlo para reforzar o complementar la evaluación realizada, como ocurre con D10 y D12 (transcripción n.º 14).

Tanto D3 como D8, del centro 2, comparten también aula en otras clases a las que asistimos y también se reparten a quiénes evalúan, en función de la combinación lingüística. Para sacarle el máximo provecho a la clase, proporcionan sus evaluaciones de forma separada y simultánea, en el aula y en una cabina, respectivamente. Esto parece propiciar que se acumulen las prácticas y las evaluaciones, así como que estas últimas se proporcionen todas juntas al final de la clase o antes de la pausa y adquieran una extensión considerable, algo que puede resultar difícil de gestionar. D3 opta por ordenarlas en función de los tipos de errores o de su orden de aparición en el discurso —a diferencia de la evaluación individualizada por alumno que hemos visto en los demás casos (aun con referencias puntuales a otros alumnos cuyo comentario también fuese similar o pertinente) de los centros C1 y C2.

En una de estas clases, D8 parece un tanto desbordado por la acumulación de evaluaciones en combinaciones lingüísticas que no siempre comparte con los alumnos, por lo que, tras proporcionarla ordenada por alumno en una primera ocasión, decide probar a enumerar los errores a medida que van apareciendo en el discurso, siguiendo los apuntes tomados sobre este en la segunda serie de evaluaciones de la clase. La evaluación se proporciona en un clima distendido en el que es habitual que los alumnos participen expresando sus impresiones y problemas o dudas en relación con la interpretación, si bien la recepción y asimilación del *feedback* no es necesariamente inmediata y la acumulación de evaluaciones y el estilo discursivo y dubitativo del docente complican un poco la tarea (transcripción 15). En el caso de aquellos cuya lengua materna es distinta de la del docente, es este quien pregunta sobre la pertinencia o no de utilizar determinados términos y les insta a que se documenten al respecto.

Así mismo, de vez en cuando, aparentemente cuando se trata de discursos con una dificultad añadida o en la que algunos alumnos parecen haber tenido dificultades especiales, D10 y D3 preguntan cómo se sintieron estos al realizar la interpretación o qué dificultades tuvieron, antes de transmitirles su impresión al respecto (transcripción 16) o bien este último combina una impresión general con un *feedback* posterior pormenorizado (transcripción 17).

El estilo de evaluación de D3 es incisivo y estructurado, con bastantes referencias a situaciones de la vida profesional y contextualización de los ejercicios en relación con el nivel de los alumnos y el sentido que estos tienen en su aprendizaje, aunque la evaluación a veces se ve interrumpida por alguna aclaración sobre el significado o corrección de algún término, a petición de los alumnos o al detectar este algún error importante en sus prestaciones.

En el **centro 3**, al igual que en el centro 2, es habitual el reparto de estudiantes por grupos, para que todos sean oídos y evaluados por un docente en todas las clases, si bien no en todos los discursos por igual; para poder oír un fragmento significativo de cada alumno se reparten a quién oye cada uno y aprovechan también la presencia de profesionales visitantes para realizar esta labor. Así, del mismo modo que en el centro 2, cuando se produce este reparto de alumnos, uno de los docentes se queda en el aula y el otro sale fuera (o va a una cabina) para escuchar la interpretación consecutiva o dar el *feedback* sobre la simultánea del grupo de alumnos en cuestión.

Las evaluaciones de D6 y D11 suelen producirse como diálogo y aprendizaje significativo, con ánimo de entender las dificultades experimentadas por el alumno y darle claves para superarlas mediante la regulación de su práctica y aprendizaje posteriores (transcripción 18), y con bastantes referencias a la evolución del alumno, sin dejar de lado errores que tienen que ver con el producto de la interpretación o la comprensión del discurso particular (transcripción 19).

Las evaluaciones de D9 se caracterizan también por la referencia habitual a la evolución de los alumnos, que parece conocer bien. Su *feedback* suele ser incisivo pero con grandes dotes psicológicas, al igual que el de D6. Así, es habitual que explicita los criterios, sobre todo después de hacer alguna crítica, a modo de refuerzo de lo positivo, enumerándolo. Hace bastante hincapié en la técnica (memoria, distancia) y da ejemplos específicos, aunque pocos. Al igual que D3 (centro 2), suele empezar con un *feedback* global, seguido del específico sobre la evolución del alumno y aprovecha los diagnósticos de un alumno para dar pautas generales a todos (transcripción 20).

El método de D7, sin embargo, difiere un poco de los demás docentes del centro 3, puesto que emplea bastante más tiempo en la evaluación y esta se presenta menos ordenada y concisa, saltando de un alumno a otro, como si no tuviese claro su opinión sobre la interpretación realizada (y solo fuese capaz de verbalizar la valoración general una vez enumerados los errores) o le costase ser contundente, haciendo que incluso los demás alumnos intervengan para aclarar el contenido al alumno al que evalúa (transcripción 21). En las clases de D7, con eso y con todo, la recepción del *feedback* es positiva y el ambiente distendido; la actitud menos protagonista del profesor parece

propiciar, a nuestro juicio, que sean los alumnos quienes tomen las riendas de la evaluación y se sientan especialmente responsables de detectar los errores y enmendarlos.

D20 se centra más en la interpretación como producto y los criterios relacionados con este (expresión, traducción) y su *feedback* suele caracterizarse por la validación o no del producto final en cuanto a la expresión y contenido, sin detenerse apenas en la técnica y con valoraciones breves centradas en fallos y aciertos y cuyos comentarios parecían más de oyente que de formadora (transcripción 22).

En general en el centro 3 es habitual que, antes de dar el *feedback*, se pregunte a los alumnos por su impresión general sobre su prestación y la dificultad de la interpretación que acaban de realizar y que incorporen esta visión del propio alumno al *feedback* individualizado o general que proporcionan a continuación (transcripción 23). En las clases que presenciamos en el centro 3 los alumnos participaron bastante para explicar las causas de los problemas u ofrecer soluciones a los demás, bien por iniciativa propia, o bien como método pedagógico propiciado por los profesores mediante preguntas directas que los incluyesen en la evaluación, tal y como vimos en la transcripción n.º 17 (fragmento 297). Esto puede implicar la modificación de las pautas dadas por los docentes para adaptarlas al alumno en cuestión, sin que ello parezca poner en entredicho la autoridad o diagnóstico del docente (transcripciones 23 y 24).

En este centro detectamos también un caso interesante de dificultad para integrar las directrices dadas por los docentes. Se trata de aquellas que les aconsejan sobre la utilización de elementos que no van a estar presentes en el examen final, tales como el texto de apoyo o la utilización de glosarios específicos. Algunos alumnos se muestran reticentes por el simple hecho de que esas no van a ser las condiciones del examen final, que les daría el título (transcripción 25).

5.4.3 Recepción de la evaluación

A partir de esta revisión, constatamos que las actitudes hacia el *feedback* observadas en la clase varían. Encontramos desde actitudes de rebeldía en el seguimiento de las directrices (transcripciones 1-3 y 25), hasta una relación de dependencia y falta de confianza en el criterio propio (transcripción n.º 4), pasando por la incredulidad o necesidad de explicarse de los alumnos (transcripciones n.º 14 y 25), o un reconocimiento del problema, que puede provocar tanto el desánimo y la frustración ante la dificultad de la tarea, como una petición de ayuda o el rechazo de una valoración positiva (transcripciones 5-6, 7 y 18), así como una actitud receptiva y de colaboración con la docente en la tarea de evaluación (19, 21 y 23-24).

No obstante, algunas veces esta comunicación no resulta fluida y se dan dificultades provocadas no solo por la actitud del alumno, sino por una diferencia de objetivos con respecto a la evaluación, con la consecuente dificultad en la comprensión y aceptación del *feedback* (transcripción n.º 15).

5.4.4 Participación de los alumnos durante la evaluación en el aula

En lo referente a la participación de los alumnos en la evaluación, tal y como se desprende de los cuadros del punto 4.2.1.2, esta se da de forma habitual dentro de la evaluación profesor-alumno, sobre todo a instancias del profesor o a modo de explicación de la actuación de los alumnos, cuando estos sienten que su opinión es necesaria o a modo de justificación.

En lo referente a la utilización de otros métodos o formas de evaluación distintas a la evaluación posterior a un ejercicio por parte del profesor, en el centro 1 la coevaluación o evaluación *inter pares* se realiza en todas las clases, siempre guiada por la docente y delante de esta. La autoevaluación, sin embargo, no desempeña un papel tan crucial en la clase. Aun así, sí aparece de forma habitual como explicación del alumno de los sentimientos o dificultades vividas durante la interpretación, o durante algún ejercicio en particular, como el de escucha y evaluación colectiva de la interpretación realizada por E1 en la clase de D4 que transcribimos en el punto anterior, en la que se pide la autoevaluación de E1 antes de la valoración de D4 o de los demás compañeros y en la que también se producía coevaluación.

En el centro 2 la autoevaluación, tal y como comentamos en el anterior apartado, aparece también como reflexión y expresión del alumno sobre su propia interpretación o su dificultad, a instancias de los docentes, a veces de forma más formal, especialmente cuando parece haber alguna dificultad especial en el discurso, y otras más distendida, durante algún tiempo muerto a la espera de retomar la clase tras la pausa o cuando se trata de alumnos para cuya combinación lingüística no hay oyentes o docentes especializados durante esa sesión. Lo mismo ocurre con la evaluación *inter pares*, que se realiza por parte de estudiantes con dominio de la lengua de llegada del alumno evaluado y que por la distribución de discursos y oyentes no han podido ser escuchados por ningún docente de su combinación.

En el centro 3 la coevaluación se realizó en algunas de las clases en las que hubo división de alumnos en varios grupos para que todos ellos recibiesen una evaluación de su interpretación. En dichos casos, aquellos alumnos que permanecían en el aula con el orador (y no el oyente o docente especializado en interpretación) se encargaban de coevaluarse por parejas, en función de su combinación lingüística.

En los demás casos, tal y como comentamos en el apartado anterior, los alumnos podrían participar en la búsqueda de soluciones o en el diagnóstico de su propia interpretación o la de sus compañeros, así como en la identificación de errores, con más o menos asiduidad, en función de si así lo solicitaba el docente o daba pie a ello de forma indirecta, como parte natural de la clase.

5.4.5 Instrumentos de evaluación

Con respecto a los instrumentos de apoyo, solo se refieren a uno de ellos (la hoja de autoevaluación) en una ocasión durante las clases observadas en el centro 1 (transcripción 29), aunque se da por supuesto que escuchan las grabaciones en casa (transcripciones 27 y 28).

5.4.6 Criterios de evaluación de la interpretación como proceso y producto

A la luz del cuadro de análisis recogido en el punto 4.2.1.3, detectamos cómo el docente realiza suposiciones con respecto a las decisiones tomadas por el alumno durante el proceso de interpretación en función de los síntomas detectados en el producto de la interpretación, que dan lugar a la sugerencia de cambios con respecto al proceso. Dentro de los criterios que evalúan la interpretación como producto abundan los relacionados con la forma, la expresión y el contenido de la interpretación, mientras que aquellos relacionados con la técnica inciden en aspectos del proceso de interpretación.

Así y todo, también encontramos criterios que hacen referencia al proceso de interpretación que resultan, sin embargo, difíciles de desligar del contenido, tales como la “selección de la información” (n.º 11), el “seguimiento del hilo del discurso” (n.º 11 y n.º 12), los “problemas de comprensión” (n.º 12) o la “equivalencia” (n.º 19). O que suponen su remedio o solución: “escuchar atentamente para comprender, seleccionar la información y sintetizar la idea con precisión” (n.º 12) y “escuchar más (atentamente)” (n.º 13 y n.º 14).

Estos errores de contenido referido al proceso de interpretación pueden ser origen de errores que tienen que ver con la interpretación como producto —“pausas inadecuadas” (n.º 11), “transmisión de cansancio” (n.º 11), “expresiones incorrectas” (n.º 11), “pérdida de información” (n.º 11, n.º 12 y n.º 19); “imprecisión en la información” (n.º 12)— o también como proceso, como en el caso de la transcripción n.º 21, en el que se hace referencia al “análisis y procesamiento de la información” (contenido) como origen del problema recurrente del alumno, para cuya solución se hace hincapié en la contextualización y seguimiento del discurso.

Por otro lado, en las transcripciones 17 y 23 se hace referencia a la conciencia del proceso como origen y solución de errores; en el caso de la transcripción n.º 17 se hace referencia a la conciencia de pérdida de información (contenido) como origen de inadecuación en el producto de la interpretación (transmisión de inseguridad) y en la transcripción n.º 23 a la conciencia y actuación deliberada sobre la forma (seguridad) como método para superar las pausas inadecuadas del discurso final.

Vemos que los criterios que se emplean para detectar, diagnosticar y aconsejar sobre las causas y soluciones de los errores combinan criterios (forma/contenido/expresión/técnica) y prismas (producto/proceso), de tal forma que un error puede detectarse mediante un determinado tipo de criterio y solucionarse mediante otro, el mismo o ambos, siendo abordado el mismo criterio desde distintos prismas (proceso y producto) en función del caso —salvo la técnica y preparación profesional que se refiere a aquellos criterios que tienen que ver exclusivamente con el proceso.

CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos, en primer lugar, las conclusiones que se infieren de la triangulación final de participantes en función de las preguntas finales de investigación y, en segundo lugar, recopilamos y formulamos las contribuciones que este trabajo puede aportar al debate sobre el estado de la cuestión acerca de la evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias.

6.1 Conclusiones

En este apartado exponemos las conclusiones de la triangulación final de participantes, que relaciona y contrasta los puntos de vista de los profesores (5.1) y alumnos (5.2) entre sí con la visión de la investigadora (5.4) para responder a las preguntas de investigación, que utilizamos como hilo conductor. Así mismo, en el punto dedicado a los criterios, tenemos en cuenta también los resultados del análisis contrastivo de los datos cuantitativos recogidos en el punto 5.3.

El apartado se estructura, por tanto, en los siguientes puntos derivados de las preguntas de investigación, que presentamos en la introducción:

- ◆ Importancia, función y utilidad de la evaluación en el aula
 1. ¿Hasta qué punto es importante la evaluación en el aula de interpretación?
 2. ¿Por qué tiene tanto peso? ¿Cuál es su función? ¿Es útil evaluar tanto?
- ◆ Métodos y formas de evaluación empleados
 3. ¿En qué consiste la evaluación en el aula?
 4. ¿Qué formas y tipos de evaluación se utilizan? ¿Utilizan algún instrumento de apoyo?

- ◆ Características y abordaje de la evaluación
 5. ¿Cómo se produce la evaluación? ¿Qué les parece a los alumnos?
 6. ¿Cuáles son las concepciones y estilos de evaluación de los profesores?
- ◆ La evaluación para el aprendizaje
 7. ¿Qué evaluación contribuye más (o menos) al aprendizaje?
 8. ¿Qué caracteriza a una buena evaluación?
- ◆ Dar y recibir *feedback*. Implicación de los alumnos en la evaluación
 9. ¿Con qué predisposición se enfrentan a él los profesores?
 10. ¿Cómo reciben los alumnos el *feedback*?
 11. ¿Qué estrategias se utilizan para potenciar la asimilación del *feedback*?
- ◆ Autoevaluación y coevaluación
 12. ¿Participan los alumnos en su propia evaluación? ¿Y en la de sus compañeros? ¿Se evalúan mutuamente o se autoevalúan?
- ◆ Los criterios de evaluación
 13. ¿Cómo se seleccionan los criterios de evaluación? ¿Existe un consenso sobre cuáles son o deben ser los criterios de evaluación más importantes? ¿Comparten esta visión alumnos y profesores?
 14. ¿Están suficientemente explicitados?
 15. ¿Cuáles son los criterios que se emplean? ¿Hay alguna diferencia entre la visión de alumnos y profesores?

6.1.1 ¿Hasta qué punto es importante la evaluación en el aula de interpretación?

No hay dudas sobre la importancia de la evaluación, tanto para alumnos como para profesores: existe un consenso —total entre los profesores y generalizado entre los alumnos— sobre su papel fundamental en el aprendizaje de la interpretación; además, tanto el tiempo dedicado a evaluar en las clases a las que asistimos —35% (25% C2, 52% C1 y 36% C3)— como el hecho de que nunca quedase ningún ejercicio de clase sin recibir algún tipo de evaluación así lo corroboran, aunque el tiempo dedicado a la evaluación varíe en cada centro.

Su papel resulta especialmente crucial al principio de curso, porque, según los docentes, se adquieren también unos conceptos teóricos fundamentales y se construye la autonomía posterior, en la que la práctica cobrará más peso, y los alumnos la consideran especialmente útil para saber qué se espera de ellos. D6, en concreto, nos explica que el

tiempo dedicado a esta en su centro (C3) va disminuyendo a lo largo del curso, dado que se les presupone una mayor autonomía a los alumnos al final de curso.

Los alumnos afirman que la evaluación está muy presente en el aula, de tal forma que siempre se produce algún tipo de *feedback* general o individual posterior a la práctica de interpretación, pero también abarca los comentarios que se puedan realizar, tanto dentro como fuera del aula, por parte de profesores y alumnos, ya que, además de la evaluación realizada por el profesor, los alumnos destacan también el papel de la autoevaluación y de la evaluación realizada por los compañeros.

6.1.2 ¿Por qué tiene tanto peso? ¿Cuál es su función?

Profesores y alumnos coinciden en que la evaluación es relevante por su función diagnóstica y reorientadora, como preparación para el mundo profesional y como conocimiento sobre el propio desempeño —en el que la autoevaluación desempeña un papel fundamental— debido a la falta de referencias claras sobre lo que es una buena o mala interpretación profesional: sirve para hacerlos conscientes de los errores y de su evolución y es relevante y útil porque suple la necesidad de referencias con respecto a la interpretación propia, algo difícil de realizar en solitario, por la dificultad de ser capaz de detectar los errores propios o llevar a la práctica una determinada estrategia o técnica que nunca haya sido señalada antes por nadie —si bien un alumno en particular, quien en las observaciones de clase mostró dificultades para asimilar el *feedback*, da más peso al papel del alumno, aunque finalmente no cuestiona su utilidad cuando se trata de resaltar problemas específicos de cada alumno del que este no es consciente.

Los profesores también parecen coincidir en su visión sobre la opinión de los alumnos acerca de la evaluación: creen que le dan una importancia considerable (motivo, de hecho, de que se formen), si bien piensan que están especialmente preocupados por la evaluación sumativa —como puntuación o validación— y no tanto por la información que esta les pueda proporcionar en relación a su evolución y mejora personales —de ahí que algunas veces la disparidad en las evaluaciones recibidas resulte frustrante para ellos—. El hecho de que los primeros conceptos en los que piensan cuando se les pregunta por la evaluación sean las calificaciones y sus criterios —como ocurrió en el grupo focal del centro 2— apoyaría esta idea de los docentes.

Por otro lado, aunque los profesores afirman que el objetivo de la evaluación es proporcionarles herramientas al alumno para que desarrolle las técnicas de interpretación de conferencias a través de la corrección de ejercicios, es decir: que sea consciente (1) del punto del proceso de aprendizaje en que se encuentra, (2) de los obstáculos y (3) de cómo superarlos, en las fuentes secundarias encontramos ejemplos de evaluaciones

que cumplen una función de validación únicamente o bien valoran la prestación de los alumnos sin indagar necesariamente en todos y cada uno de los tres puntos anteriores, lo que vendría a confirmar las impresiones de algunos alumnos para quienes una cosa es la teoría sobre evaluación y otra su puesta en práctica en el aula, de tal forma que esta última no se corresponde necesariamente con la evaluación ideal que les gustaría recibir.

Sin embargo, sí tuvimos oportunidad de presenciar en las clases a las que asistimos una reflexión en alto sobre esta cuestión por parte de D1, en la que, para hacer entender a un alumno el propósito de la evaluación, le ofrece una definición que se asemeja mucho a la recogida en las fuentes primarias de los profesores:

Yo no quiero valorar tanto los errores en sí, sino más bien los aciertos y dónde están los problemas, ¿vale? Porque donde están los problemas es en dónde hemos de generar herramientas. Y que vosotros os vayáis haciendo conscientes... para poco a poco automatizar esas herramientas y esas estrategias... y que te salgan de un modo pues eso, automático, ¿no?, inconsciente (transcripción n.º6, fragmento n.º 111).

Independientemente de que la realidad de la evaluación se aproxime o no a esta definición compartida por los profesores, la evaluación suele ser individualizada y se intenta que el máximo número de alumnos —sino todos— reciban *feedback* sobre su prestación, aprovechando el tiempo y los espacios disponibles y en función de la modalidad de interpretación.

La relevancia y presencia de la evaluación en el aula es tal que tanto alumnos como profesores critican aquellas ocasiones en las que esta se desaprovecha y no resulta tan útil como les gustaría: algún profesor se queja de la falta de madurez por parte de ciertos alumnos a los que les cuesta sacar provecho de la evaluación y algunos alumnos cuestionan la utilidad de determinado tipo de evaluaciones realizadas por el profesorado. De hecho, son minoría los alumnos que afirman que todas las evaluaciones les resultan útiles y la mayoría tienen claro qué evaluaciones les parecen menos o poco útiles.

Una docente considera que para que la evaluación tenga algún tipo de relevancia, es necesario un buen punto de partida en el alumno (capacidad para encarar correctamente la labor de interpretación, su aprendizaje, la gestión de las tareas y la integración del *feedback*); así lo presenciamos durante sus clases por parte de precisamente el único alumno que reconoció no dar tanta importancia a la evaluación como los demás e incluso afirmó que a veces la evaluación no le sirve de nada. Para varios formadores, de hecho, la utilidad de la evaluación depende también de la madurez y experiencia vital de los alumnos, en la medida en que esta influye en su capacidad para verla como forma de aprendizaje y no como validación o puntuación.

Con todo, en su exposición sobre la importancia, función y utilidad de la evaluación en el proceso formativo —cuyo valor no cuestionan— alumnos y profesores señalan las siguientes razones y ventajas de su peso en el aula:

- 1) La evaluación es un pilar del aprendizaje al que no pueden renunciar porque sin él, afirman los alumnos, no se produce evolución.
- 2) Los alumnos aprenden, en la mayoría de las ocasiones, de las evaluaciones que les realizan a los demás, ayudándolos a detectar dificultades que quizás les habían pasado desapercibidas o estrategias que les pueden ser de utilidad.
- 3) Para los alumnos el saberse evaluados puede servir de estímulo en la tarea, especialmente en simultánea, de tal forma que quien los escucha también pueda hacer de público para recordarles su cometido: facilitar la comunicación.
- 4) La evaluación puede suponer una ventaja en relación con el aspecto emocional, ya que el refuerzo positivo puede desempeñar un papel importante, dada la dificultad de la tarea, a modo de estímulo, tal y como comentan los alumnos.

Y los siguientes inconvenientes o contrapartidas:

- 1) La omnipresencia de la evaluación puede llegar a condicionar la prestación de los alumnos y distraerlos hasta el extremo de que sientan sus interpretaciones en clase como meros ejercicios para ser evaluados y no se centren en comunicar.
- 2) La evaluación puede suponer así mismo una distracción, no solo por el hecho de saberse evaluado sino por tener que integrar durante la interpretación los consejos dados en las evaluaciones anteriores o por ser consciente de los errores que se cometen durante la interpretación.
- 3) Se le dedica un tiempo excesivo de la clase, al tener que escuchar también las evaluaciones que se les dan a los compañeros —de las que no aprenden en algunas ocasiones—, si bien lo consideran inevitable para que se pueda dar a todos de forma personalizada. Así lo considera también una docente que afirma que si no se le dedica un tiempo razonable, y no se realiza de forma sucinta y proporcionada, los alumnos pueden llegar a considerarla una pérdida de tiempo.
- 4) Es difícil, opinión destacada por algunos alumnos (E9, que además es profesora y E17, quien piensa que debe ser más difícil evaluar a aquellos alumnos con poco “talento natural para la interpretación”) y compartida sin ambages

por todos los profesores. Los alumnos opinan que la dificultad es mayor en consecutiva, ya que la interpretación simultánea tiene la dificultad añadida de atender al discurso original y a la interpretación al mismo tiempo. Para los docentes no hay dudas sobre la dificultad de evaluar, no solo por la complejidad de valorar una prestación, sino —y especialmente— por la elección del *feedback* que se da al estudiante en cada momento y por la dificultad para que el alumno lo integre e incorpore las correcciones y consejos de forma satisfactoria. Esta se manifiesta en las clases por la presencia ocasional de dudas en la forma, contenido o lengua en la que se realizan las correcciones o en la dificultad para concretar si la interpretación superaría un examen final o no y en la complejidad de dicha valoración.

5) La excesiva dependencia de la supervisión de los profesores y el posicionamiento del docente como único detentor del saber puede impedir la capacidad de análisis de los alumnos, minar su confianza y crear bloqueos, tal y como destacan algunos docentes y se atreven a afirmar algunos alumnos para quienes la presencia algo excesiva de la evaluación por parte de los docentes va en detrimento de la evaluación propia, algo de lo que en parte se sienten responsables. De hecho, para los docentes la utilidad de la evaluación está relacionada con la capacidad de autoevaluación de los alumnos.

6.1.3 ¿En qué consiste la evaluación en el aula?

Los alumnos afirman en los cuestionarios que la evaluación se produce en el aula o en las cabinas, ya sea durante la clase o también fuera de ella, de forma más o menos informal o bien en reuniones personales o generales con los profesores, así como durante el examen final —que es cuando se produce la evaluación final, certificadora o sumativa, mencionada por varios alumnos— y durante los exámenes de prueba, mencionados por otro. Tanto para alumnos como para profesores el peso de la evaluación recae en estos últimos. Para los profesores la evaluación en el aula de interpretación de conferencias consiste en el análisis y valoración de las prestaciones de uno o varios alumnos mediante un proceso de:

(1) Escucha atenta de su interpretación —y toma de notas del discurso original, si se trata de consecutiva, o anotación de cuestiones pertinentes, en el caso de simultánea.

- (2) Comunicación de la valoración de la interpretación del alumno —en función de su adecuación a unos determinados parámetros.
- (3) Realización de comentarios basados en las cuestiones anotadas durante la interpretación del alumno.
- (4) Establecimiento de un diálogo con él con el objetivo de que mejore, como una *master class* [del ámbito musical].

Esta definición ideal se corresponde en gran medida con lo observado en las clases, con diferencias en el orden, relevancia y extensión de las fases 2 a 4 y con la información suministrada por los alumnos, para quienes la evaluación se produce en forma de *feedback* oral posterior a las interpretaciones realizadas en clase, a menudo sobre un fragmento de ellas en la modalidad de simultánea (aunque en el centro 1 algunos profesores no esperan a que los alumnos acaben y les interrumpen cada vez que algo no les gustó al finalizar bloques de ideas amplios o párrafos, antes de comenzar a interpretar otra idea u otro punto del discurso) o de su totalidad, si les toca salir a interpretar en la modalidad de consecutiva. De todas formas, algunos alumnos consideran también el momento durante el que se escucha la interpretación como parte del proceso de evaluación y destacan, por un lado, que las expresiones faciales de los profesores mientras los escuchan son una fuente de información sobre su impresión acerca de sus interpretaciones y, por otro, que también ellos se evalúan mientras interpretan.

6.1.4 ¿Qué formas y tipos de evaluación se utilizan? ¿Utilizan algún instrumento de apoyo?

Los alumnos clasifican la evaluación en función del momento (durante la interpretación, inmediatamente después, posterior), el modo de realización (oral o escrito —sobre grabaciones—), el medio de entrega (in situ, correo electrónico y plataforma de internet), el agente de la evaluación (profesor, compañeros, el propio alumno, evaluador externo), el tipo de valoración (escucha puro, como evaluador de la interpretación, como evaluador de la lengua), el tipo de prueba (autoevaluación —sobre grabaciones—, examen de prueba, examen final) o el tipo de evaluación (formativa o calificativa), por un lado, o en función de su abordaje pedagógico, por el otro: constructiva vs. destructiva, comparativa o no, respetuosa vs. irrespetuosa, desordenada o no, sobre errores recurrentes o puntuales, general o detallada, detección de errores y/o recomendación de ejercicios, centrada en un criterio específico o sobre varios criterios a la vez.

A partir de las respuestas de los alumnos sobre los tipos de evaluación, detectamos que se producen, al menos en alguno de los centros, las siguientes formas y métodos de evaluación que describimos según los datos proporcionados por los alumnos:

- *Feedback* oral en clase, a modo de evaluación formativa y sin calificación, al final —salvo en el centro 1, que a veces se produce durante la interpretación— de cada prestación, por parte del profesor —o también de los compañeros y del orador—, normalmente como evaluador de la interpretación pero a veces como oyente puro. C1, C2, C3. O tras escuchar toda la prestación de un alumno, en directo o grabada (C1).
- *Feedback* mediante los gestos faciales de los profesores durante las interpretaciones. C3.
- *Feedback* por escrito, realizado por el profesor, entregado en la plataforma de internet o por correo electrónico, a partir de grabaciones de interpretaciones enviadas por correo electrónico por el alumno. C1, C3.
- Autoevaluación de las interpretaciones por parte de los alumnos. C3, C2, mediante una hoja de autoevaluación (C1), a la que se hace referencia una vez en las clases observadas.
- Evaluación de los exámenes de prueba, por parte de evaluadores externos. C3.
- *Feedback* por escrito, formativo y con calificación, en la plataforma de internet. C2.
- Evaluación de los exámenes intermedios, oral y escrita, con puntuación. C2.
- Evaluación del examen final.

Además, los profesores mencionan la evaluación de la docencia por parte del alumnado (C3), ya sea a instancias del máster o de la universidad, además de hacer referencia en los tipos descritos arriba: realización del ejercicio (C1, C3), la evaluación realizada por varios profesores (C1, C3), la autoevaluación (general —C2, C3— o mediante un cuaderno de bitácora o diario de aprendizaje que los alumnos suben a la plataforma de internet —C2—), la coevaluación (C1, C3), los exámenes de prueba (C3) y finales (C3).

En consecuencia, constatamos la utilización de los siguientes instrumentos de apoyo a la evaluación: las plantillas de autoevaluación (C1), la plataforma de internet (C1, C2 y C3), el diario de aprendizaje (C2) o la lista de criterios de evaluación por curso o por fases suministrada por la organización del máster (C3).

6.1.5 ¿Cómo se produce la evaluación? ¿Qué les parece a los alumnos?

Las diferencias más destacables entre centros tienen que ver con el tiempo dedicado a la evaluación y con el hecho de que en el centro 1 haya un solo docente por aula. En este centro se evalúan todos los ejercicios que se hacen en clase —pero no a todos los alumnos— y las valoraciones sobre la interpretación se producen en un clima de diálogo en el que los alumnos intervienen para pedir orientación o discrepar, si bien el abordaje depende de cada docente, como explicaremos más adelante. Los alumnos de este centro describen el *feedback* como evaluación y crítica constructivas, que proporciona «consejos dependiendo del alumno y su grado de evolución». «Se basa en consejos, sugerencias, correcciones» con «comentarios muy individualizados y dirigidos a las necesidades de la persona concreta» (E3) por norma general. Por otro lado, las respuestas de los alumnos revelan una concepción del aprendizaje de la interpretación centrada algo más en el producto que en el proceso, aunque no únicamente.

En los centros 2 y 3 suele haber al menos dos docentes por aula y se reparten a quién escuchan y en qué fragmentos. En el centro 2 todos los alumnos que interpretan reciben su *feedback*, aunque a veces todo junto al final; es habitual también que complementen el *feedback* de otros profesores presentes en el aula; los alumnos intervienen con bastante libertad y la evaluación es formativa y reorientadora, si bien en algunas ocasiones se ofrece como validación. La sensación de los alumnos de este centro con respecto a la evaluación en el aula parece variar en función del profesor, tanto en lo que se refiere al carácter específico o general de la evaluación, como a los criterios a los que se presta atención. También varía el tiempo que se dedica a ellas, mayor cuantos más errores hay, y a veces excesivo. Así lo expresa E11, quien, a pesar de que afirma estar satisfecho con la calidad de la enseñanza, reclama una mejor distribución del tiempo y organización de grupos (en la que siempre haya profesores que tengan la lengua A de los alumnos en su combinación lingüística).

En el centro 3 las opiniones de los alumnos, más abundantes, reflejan una gran diversidad. Un alumno (E29) se limita a calificarla como «breve», pero la mayoría reconocen que esta evaluación se produce con un espíritu constructivo y parece centrarse más en el proceso que el producto; además, la consideran objetiva y aprecian en ella el bagaje de los docentes. Con eso y con todo, no está exenta de críticas:

- 1) En ocasiones no se da una visión general de la prestación o a veces las críticas pueden resultar muy duras, centradas en el error o incluso comparativas.
- 2) Dependen del profesor y algunas, además, pueden resultar, a juicio de los alumnos, obsesivas o exageradas.

En las observaciones de este centro observamos que la presencia de profesionales visitantes es aprovechada para que estos escuchen a los alumnos y se nota bastante la diferencia entre docentes y oradores en lo que respecta al tiempo empleado y a la calidad de la evaluación entre unos y otros, distinción que no es de extrañar que realicen también los alumnos en las fuentes primarias.

En el centro 3 los alumnos mencionan a los compañeros como agentes de la evaluación en la práctica totalidad de los casos, aunque distinguen también entre formadores internos y externos y oradores y profesores. Los alumnos participan bastante para explicar las causas de los problemas y ofrecer soluciones a los demás, bien por iniciativa propia, o bien como método pedagógico propiciado por los profesores mediante preguntas directas que los incluyan en la evaluación (es habitual que, antes de dar el *feedback*, se pregunte a los alumnos por su impresión general sobre su prestación o sobre la dificultad del discurso y que incorporen esta visión del alumno al *feedback* que proporcionan a continuación). La evaluación se suele producir, en la mayoría de los formadores, como diálogo y aprendizaje significativo, con ánimo de entender las dificultades experimentadas por el alumno y de darle las claves para superarlas mediante la regulación de su práctica y aprendizaje posteriores y en las clases a las que asistimos hicieron referencia a las evaluaciones realizadas por otros docentes (tanto en las mismas sesiones como en clases anteriores) o por evaluadores externos.

Además de las consideraciones anteriores, en los grupos focales los alumnos opinan que el método de evaluación del máster ayuda al aprendizaje, algo que constatan en su evolución y que saben por la comparación con otros másters, puesto que el modo en que se proporciona la evaluación es considerado amable pero directo, algo que agradecen. Cuando los docentes se muestran duros, los alumnos afirman entender el motivo, aunque en el centro 1 suelen alternar la dureza y contundencia de un día para otro, algo que los alumnos parecen valorar. Por lo tanto, en general, les parece útil, si bien con matices. Por un lado, alumnas cuya lengua A no es la del país en el que se ubica el máster, afirman que, si bien nunca han tenido una experiencia negativa en relación con la evaluación, echan de menos algo más de crítica o la prefieren a no recibir *feedback*. Por otro, otros alumnos echan de menos algo más de refuerzo positivo de aquello que sí han hecho bien, puesto que les parece útil a modo de refuerzo y de conocimiento de los puntos fuertes, como forma de contrarrestar los débiles.

Para algunos alumnos influye también el lugar o la atención que se les preste al recibir la evaluación. Así, en el centro 2, en el que salen fuera del aula o van a una cabina para dar el *feedback* a un grupo de alumnos mientras que otros reciben los comentarios en el aula, los alumnos que suelen quedarse en el aula (y cuya lengua A es la misma que la del país en el que está situado el máster) consideran este hecho como un trato de favor —es más agradable recibir *feedback* cómodamente sentado en clase—, mientras que

otra alumna lo ve como una desventaja, pues presupone que el *feedback* proporcionado en la cabina a un grupo pequeño será más personalizado, si bien esta distribución a veces se hace por hábito y los espacios en los que se realiza la evaluación no se reparten en función del número de alumnos que la reciben, sino por costumbre. En cualquier caso, las alumnas que no comparten la lengua materna del lugar no lo ven como una ventaja, ya que significa que ellas son las que no tienen garantizado el *feedback* de personas que dominen la lengua de llegada y la de partida, elemento problemático del que se quejan varios alumnos, consecuencia de la diversidad de combinaciones lingüísticas.

6.1.6 ¿Cuáles son las concepciones y estilos de evaluación de los profesores?

En este apartado recogemos la información sobre los principios y concepciones que los profesores afirman aplicar en su evaluación en el aula, complementada con la información recogida en la observación de clases.

Para D1 la evaluación se realiza de forma compartida por los alumnos y esto implica también el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la puesta en común de conclusiones y estrategias de superación. Durante las clases de D1 que presenciamos, esta docente realizó la evaluación estableciendo un diálogo mayéutico con los alumnos, es decir, intenta que los alumnos lleguen por sí mismos a soluciones de traducción mejores que las utilizadas previamente por ellos, para lo cual dedica bastante tiempo de clase a los comentarios posteriores a los ejercicios de interpretación, a modo de análisis y aprendizaje a partir de los problemas detectados y los alumnos participan habitualmente en la evaluación de los compañeros. Sin embargo, esta evaluación no resulta necesariamente empoderadora porque el nivel exigido es muy elevado (así lo reconocen tanto la docente como los alumnos en clase) y para algunos alumnos resulta frustrante sentir la distancia entre lo que se espera de ellos y lo que son capaces de dar. La docente insiste en que el hecho de que sean capaces de alcanzar el nivel a medida que repiten el discurso debe darles confianza y recursos para resolver situaciones semejantes en ocasiones posteriores, pero la comprensión del método no merma su sensación de frustración.

Tanto D2 como D7 hacen referencia en las fuentes primarias a la evolución del alumno. En concreto, D7 afirma tener siempre en mente los puntos débiles para valorar su progresión con respecto a estos y D2 aboga por la evaluación constructiva y la necesidad de evaluar las prestaciones de cada alumno dentro de su evolución general y en lo que respecta a la integración del *feedback* posterior a cada prestación. En las fuentes secundarias, estas referencias a la evolución de los alumnos son habituales en el *feedback*

de D9 —quien parece conocer bien a los alumnos y combina una evaluación incisiva con grandes dotes psicológicas, al igual que D6— y en el de D11, que hace referencia a la evolución del alumno sin dejar de lado errores que tienen que ver con el producto de la interpretación o con la comprensión del discurso particular.

La necesidad de valorar tanto las fortalezas como las debilidades de los alumnos es mencionada también por D6, quien destaca así mismo la importancia de asesorar a los alumnos sobre cómo superar los obstáculos que puedan tener para mejorar su prestación (tal y como mencionaba también D1), en un clima de empatía —precisa D7— y diálogo con los alumnos para determinar la causa de los fallos y las estrategias para resolverlos (D11). Así lo observamos en el *feedback* de D2, quien llega a modificar la propuesta de estrategia de superación de un problema tras oír la reflexión de la alumna sobre este.

En cualquier caso, al margen de esta evaluación dialogada, D11 afirma dar siempre una impresión global de la prestación, al igual que D6, quien subraya la necesidad de centrarse en los problemas del alumno y utilizar los ejemplos de errores a modo de ilustración y no de lista exhaustiva. O D7, que destaca la necesidad de separar la impresión general de los detalles y centrarse en aquellos aspectos fundamentales de la técnica de interpretación o relevantes en la prestación en cuestión a la hora de dar el *feedback*.

Durante las clases los comentarios de D3 y D9 se caracterizaron por combinar el *feedback* global sobre las dificultades, valoraciones o aprendizajes más importantes, seguido del específico y pormenorizado sobre la evolución del alumno, contextualizando los ejercicios en relación con el nivel de los alumnos y aprovechando los diagnósticos de un alumno para dar pautas generales a todos. D10 combina también en sus clases la función diagnóstica y reorientadora con la de validación y sus comentarios contienen una valoración general de la prestación, seguida de las causas de los problemas, la aclaración de errores y la propuesta de estrategias para resolverlos, en línea con lo defendido por D6 en las fuentes primarias.

Con respecto al clima de clase, durante nuestras observaciones fue distendido y constructivo, si bien apreciamos distintos tipos de abordaje en la evaluación: desde una perspectiva claramente empoderadora y centrada en el aprendizaje progresivo (D4), hasta una visión de la interpretación como producto (con la apreciación sobre criterios únicamente relacionados con este, tales como la expresión y la traducción) y un *feedback* caracterizado únicamente por la validación o no del producto final en cuanto a expresión y contenido, sin detenerse apenas en la técnica y con valoraciones breves centradas en fallos y aciertos (D20).

Sobre el orden y función de la evaluación en las demás clases observadas, nos parece pertinente destacar también la diversidad de métodos. Así, mientras que el *feedback* que D7 proporcionó durante las clases resultó más desordenado y poco conciso, como si le costase precisar su opinión sobre la interpretación realizada (v. 6.1.3), el *feedback* de D3 destaca por todo lo contrario: es incisivo y estructurado y no hay duda sobre el orden que decide emplear en cada momento (tipo de errores u orden de aparición en el discurso). A medio camino entre ambos se sitúa el de D8, quien también alterna la forma de ordenar el *feedback* pero se muestra más desbordado por la tarea, dando la impresión de que, si bien tiene clara su opinión sobre las prestaciones de los alumnos, su estilo discursivo y dubitativo le dificulta su transmisión. D24, por su parte, destaca por ser categórica y directa y sus evaluaciones cumplen una triple función de validación, diagnóstico y reorientación. En el caso de D12 esta se detiene más o menos en función de la prestación del alumno, de tal forma que cuando el nivel alcanzado es suficiente simplemente proporciona su validación —destacando únicamente algún acierto— y cuando no lo es, da un diagnóstico detallado de las posibles causas y soluciones de los errores, siempre en función de los objetivos de aprendizaje, esto es, como evaluación criterial y no normativa; en otros casos, combina ambas funciones (diagnóstica reorientadora y validación), en la misma línea comentada sobre D10 en el párrafo anterior.

6.1.7 ¿Qué evaluación contribuye más (o menos) al aprendizaje?

Además de las concepciones de los profesores recogidas en el punto anterior, los profesores afirman que lo más útil es que los alumnos escuchen sus interpretaciones, sean conscientes de sus errores y que la evaluación les ayude a identificar sus causas y proponga ejercicios para superarlos. Para ello afirman que los errores deben presentarse según una jerarquía de importancia, el diagnóstico se debe realizar desde una buena base teórica —y no basarse en la simple intuición— y es importante hacerles sentir que pueden lograr los objetivos propuestos, que su progreso depende de su dedicación y que sean conscientes siempre del nivel de sus prestaciones.

La evaluación importa, además, para los profesores, en la medida en que contribuye a la capacidad de autoanálisis, autorregulación y mejora del alumno durante y después de la formación. De hecho, la autoevaluación y coevaluación aparecen mencionadas como los métodos más útiles por parte de algunos docentes, siempre que se utilicen criterios claros y exigentes y que se tutele. Algunos de ellos explicitan la importancia de incluir y considerar a los alumnos en la evaluación hasta el punto de no considerar útil la evaluación que no cuenta con su participación o que presenta una visión elitista de la interpretación como una actividad destinada solo a mentes privilegiadas, si bien

por otro lado otras docentes hacen hincapié en la necesidad de no crear falsas expectativas a los estudiantes y prepararlos para la realidad profesional, lo que implica que se acostumbren al estrés y aprendan a gestionarlo y aumentar la presión, especialmente hacia el final de curso.

Las opiniones de los alumnos van en la línea de lo dicho por los profesores, pero concretan mucho más, describiendo aquellos elementos que caracterizaron determinadas evaluaciones que les resultaron especialmente útiles o que desearían experimentar:

- a) Aquellas que dan una primera valoración de su impresión como público, seguida de un análisis más en profundidad de los errores y estrategias.
- b) Las que se detienen a pedir la opinión del alumno sobre el porqué de sus decisiones.
- c) La realización, grabación y comentarios tras los exámenes de prueba.
- d) Los consejos dados por personas ajenas al curso y cuya mirada está libre de prejuicios sobre su trayectoria.
- e) Aquellas que denotan un conocimiento de las necesidades particulares de cada alumno y de cuáles son los aspectos que precisan mejorar, es decir, aquella que no se limita a señalar errores sin más y que sabe dar un diagnóstico.
- f) Aquella que además del diagnóstico, ofrece una recomendación adecuada, que tiene que ver con la técnica y que es precisa. A algunos les parecen más útiles los comentarios sobre alguna cuestión en particular, mientras que a otros les da igual que los comentarios sean generales o específicos, siempre que vengán acompañados de consejos para mejorar.
- g) La evaluación que se centra en los dos o tres aspectos más problemáticos de la interpretación de un alumno y da directrices personalizadas para superarlos en la interpretación de los siguientes discursos.
- h) Las que se producen inmediatamente después de haberla realizado o, solo para algunos alumnos, durante la interpretación, en el momento de cometer un error.
- i) Aquellas que incluyen consejos que los profesores aplican en la vida real.
- j) La autoevaluación.
- k) Los que incluyen ejercicios innovadores y específicos para ayudar a aplicar las directrices del *feedback* (repetir la última frase de un discurso en consecutiva o bien levantar la mano para obligar a dejar el suficiente *décalage* en simultánea).

- l) Las evaluaciones sobre interpretaciones completas.
- m) Las que destacan los puntos positivos que hubiera.
- ñ) Las que los hacen ponerse en situaciones más parecidas a la vida real, con oyentes puros.
- n) Las que utilizan algún tipo de calificación numérica de los ejercicios que hacen en clase para saber qué sería “aprobado” y qué “suspense”.
- o) Las que se producen en un buen ambiente y actitud positiva.
- p) Las que responden a criterios claros y homogéneos.
- q) Las evaluaciones firmes y sinceras que les digan claramente qué han dicho o hecho mal.
- r) Las evaluaciones que ofrecen una valoración general sincera sobre cuál es su situación con respecto a lo que se espera de ellos para poder concluir el curso con éxito, algo que algunos profesores parecen eludir, según los alumnos, para no desanimarlos.
- s) Un método diferente a una única evaluación (sumativa) final.

En línea con lo destacado por los alumnos, lo menos útil, en opinión de los profesores, es la evaluación que se limita a validar una prestación o enumerar errores sin detenerse a explicar sus causas o su relevancia o, en otras palabras, que se centra únicamente en el producto y no en la técnica o en el proceso de interpretar y no les ofrece estrategias para superar los problemas, tal y como opinan también los alumnos del centro 3. En este centro los alumnos califican como menos útiles aquellas evaluaciones que no aportan información sobre cuestiones cruciales para el alumno y se limitan a hacer un juicio de valor sobre si estaba “bien” o mal” así como las realizadas por personas que no dominan la lengua activa del alumno —en la misma línea que algunos alumnos del centro 2, que señalan el *feedback* realizado por personas sin la competencia necesaria en las lenguas de trabajo como poco útil o incluso perjudicial— o las evaluaciones comparativas, destructivas o los favoritismos, puesto que perjudican el clima de confianza de la clase y provocan recelos.

En el centro 2 los alumnos destacan también la evaluación general y no específica del alumno como la menos útil, junto con la evaluación escrita de los trabajos escritos y los trabajos en sí —pues no tienen ninguna influencia en su capacidad de interpretar— mientras que en el centro 1 consideran menos útiles aquellas evaluaciones que dan una importancia excesiva a la reformulación o la búsqueda de sinónimos, algo que provoca inseguridad en los alumnos y por ello puede resultar perjudicial.

Con respecto a la evaluación perjudicial, un docente opina que esta abarca cualquier método o forma aplicados sin pensar en el beneficio del alumno, mientras que otros especifican la crítica destructiva que solo destaca los errores —y no los aciertos del alumno—, puesto que estos pueden impedir la asimilación del *feedback* y el progreso en el aprendizaje.

Los alumnos, por su parte, parecen tener claro qué consideran evaluación perjudicial, aunque les resulte más fácil identificarla como tal cuando se la dan a otros que cuando la reciben —puesto que, si bien son conscientes de que las críticas contundentes pueden llegar a sentar mal en el momento, afirman que siempre se les puede sacar algún provecho o que se sienten capaces de seleccionarlas— y son una minoría los que afirman que no hay ninguna evaluación perjudicial. En el centro 1 describen como tal la excesiva condescendencia y el hecho de interrumpir mientras están interpretando, mientras que en el centro 2 ubican dentro de este grupo las evaluaciones poco útiles, por el desánimo que les producen, y en el centro 3 incluyen los consejos contradictorios o aquellas evaluaciones en las que la decisión sobre qué hacer para mejorar la técnica recae en el alumno, así como los comentarios muy poco constructivos o desafortunados, tales como recomendar dejar la interpretación —algo que ocurrió el año anterior en aquel centro— o comparaciones entre compañeros —en línea con lo descrito anteriormente como poco útil—, las críticas solo negativas o destructivas, poco motivadoras o aquellas que se limitan a dar una lista de errores o que por desconcertar y distraer al alumno de su tarea, hacen que su resultado sea malo y desmotivador.

6.1.8 ¿Qué caracteriza a una buena evaluación?

Aunque algunos profesores afirman que una buena evaluación depende de distintos factores y no hay una metodología válida en todos los casos, parece haber un consenso alrededor de ciertos elementos básicos que la caracterizan, tal y como hemos visto en el apartado anterior.

Así, tanto profesores como alumnos coinciden en que una buena evaluación es aquella que cumple una función reorientadora e informativa, esto es, que, por un lado, les informa de sus aciertos y fallos y que, por otro, les da consejos para mejorar su prestación. A este respecto los alumnos demandan que no solo se les señalen los puntos débiles sino también sus causas —desean una evaluación centrada en la interpretación como proceso aunque reconocen la dificultad para hacerlo dadas las limitaciones de tiempo y la variedad de necesidades simultáneas de mejora por parte de los alumnos— y afirman que una buena evaluación debe, en consecuencia, ayudar a la asunción de estrategias para superar los errores, mediante la inclusión del alumno en la evaluación (dándole la oportunidad de que el propio alumno intervenga o repita aquellas en las que tuvo dificultades).

En esta línea, los profesores abundan en el carácter diagnóstico y el objetivo de propiciar la autorregulación del alumno y en la necesidad de establecer prioridades y organizar la evaluación en función de estas, mientras que los alumnos hacen más hincapié en la necesidad de que se les señalen los aciertos para mantener la motivación y en que se tenga en cuenta el progreso del alumno, aunque este no sea suficiente. Los alumnos reclaman, por tanto, que la evaluación sea personalizada en relación con la evolución del alumno, pero también objetiva en relación con unos criterios comunes de referencia. En este sentido, varios docentes hacen hincapié en la importancia de transmitir cuáles son las prioridades en la evaluación —algo no siempre compartido por los profesores, como atestigüamos en las clases del centro 1, en las que presenciamos una notoria diferencia de percepción sobre la gravedad de utilizar un determinado tono a la hora de interpretar (v. transcripciones n.º 8 y 9)— y el porqué de ellas para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con lo anterior, los alumnos, si bien valoran la variedad de las evaluaciones —y algunos de ellos afirman que la exposición a un mayor número de opiniones y evaluadores diversos podría compensar la falta de criterios comunes entre los formadores—, echan en falta coordinación entre el profesorado, para que tengan en cuenta las prioridades de aprendizaje de cada alumno en cada momento.

Por último, con respecto al contenido de la evaluación, los alumnos afirman que una buena evaluación debe ser exhaustiva —sobre todo en las fases finales—, pero no necesariamente extensa, sino concisa; por ejemplo, agrupando por tipo de error. Con respecto a la forma algunos alumnos insisten en que debe ser personalizada también y adaptarse al alumno —siendo cauteloso con la forma en la que se realiza, por ejemplo, con su forma de aprender, personalidad y sensibilidad—, mientras que otros consideran que es tarea del alumno sobrellevar la recepción del *feedback* con madurez.

Algunos profesores afirman de hecho que una buena evaluación no depende de la aplicación de un único tipo de abordaje, sino de la conjunción de varios elementos simultáneos —lo cual suele exigir unas ciertas dotes de psicología y no hay una única metodología válida en todos los casos—, aunque sí parece haber un retrato común de una buena evaluación, perfilado por una alumna con una metáfora del formador como médico: una buena evaluación es aquella que realiza un diagnóstico significativo de la prestación de un alumno, yendo al origen de los síntomas y proporcionando un remedio —soluciones alternativas a los errores cometidos o estrategias para superarlos, así como ayuda para su integración, centrándose solo en ellas— para vencer a la “enfermedad” y en ella desempeña un papel importante el ojo clínico de quien la realiza —que, por norma general, parece mejor cuanto más experiencia se tiene en la enseñanza de la interpretación, a juicio del alumnado.

6.1.9 El *feedback*: ¿con qué predisposición se enfrentan a él los profesores?

En general los profesores afirman sentirse cómodos al dar el *feedback* en clase, por su carácter interactivo y el hecho de tener información sobre cómo se percibe la crítica. Además, les parecen más fáciles que las evaluaciones por escrito o en las tutorías, donde la selección de las palabras o el apoyo psicológico cobran una gran relevancia.

Otra de las ventajas del *feedback* es la libertad que sienten para darlo —una formadora, de hecho, prefiere la evaluación que no se tiene que adaptar a una lista de criterios fija, para evitar redundancias—, si bien muchos de ellos reconocen que, aunque nunca se parte de cero (porque siempre se puede aprovechar la experiencia propia como intérprete o se reproduce el método de formación recibido) su seguridad a la hora de dar el *feedback* la han adquirido a lo largo de los años, gracias a la experiencia acumulada, al aprendizaje de los compañeros, a las lecturas y a la formación específica.

El carácter subjetivo aparece como un elemento importante, ya sea para aceptarlo y explicitarlo, o para superarlo. En relación con este aspecto, hay profesores que se encuentran seguros realizando el *feedback* de forma intuitiva —gracias a la experiencia— y otros cuya seguridad parte precisamente de la superación de esa sensación de falta de preparación pedagógica mediante lecturas específicas.

Algunos profesores afirman resolver las inseguridades —objetivas, por las circunstancias o limitaciones, y no por una falta de confianza en el criterio propio— explicitándolas. Así lo refiere D3 cuando evalúa una interpretación simultánea —debido a la mayor probabilidad de que el profesor se equivoque, al tener que prestar atención al discurso original y a su interpretación al mismo tiempo— o D10 cuando valora interpretaciones hacia lenguas que no son su lengua materna, tal y como presenciamos en las clases compartidas con D12, quien complementaba sus comentarios con cuestiones relacionadas con la lengua A de los alumnos.

La distancia o trato con los alumnos también parece ser clave: así, D1 basa su seguridad en el respeto y el trato a los alumnos en pie de igualdad y D8 afirma que al principio tenía muchas dudas pues se identificaba con ellos.

Por otro lado, en general destacan la coincidencia de sus comentarios con los de otros formadores —especialmente los externos— como un elemento que les da seguridad, mientras que la discrepancia o la sensación de imposibilidad de consenso sobre los criterios entre los docentes dificulta la evaluación.

Los profesores se sienten incómodos al dar el *feedback* cuando los alumnos se muestran reacios a asimilar comentarios desfavorables y cuestionan la *autoritas* del profesor

sin fundamento. Estas situaciones se producen, especialmente, en las ocasiones que enumeramos a continuación:

- ◆ Cuando el alumno carece de conocimientos básicos y la docente tiene que detenerse en cuestiones lingüísticas o sintácticas cuya explicación no se considera su tarea ni ámbito de especialidad. Ejemplo presenciado en clase: transcripción n.º 3, fragmentos 100-104.
- ◆ Cuando el alumno presenta vicios adquiridos que la docente no sabe cómo ayudar a resolver. Ejemplo presenciado en clase: transcripción n.º 7, fragmento 129.
- ◆ Cuando la docente no comparte la lengua A del alumno y le corrige cuestiones relacionadas con esta.
- ◆ La evaluación como puntuación, bien por la necesidad y dificultad de poner una nota, o bien porque esta venga determinada en gran medida por evaluadores externos.

Todo ello provoca frustración, decepción, desinterés y cansancio en el profesorado. Así mismo, también preocupa y le resulta incómoda a una docente la disparidad en la valoración de determinados criterios como la entonación (transcripción n.º 8, fragmento n.º 140) por parte de distintos profesores, especialmente por la dificultad para trasladar ciertos matices a los alumnos. Las sensaciones, en cualquier caso, están obviamente mediadas por el autoconcepto de los profesores y vimos casos en los que la seguridad al dar el *feedback* expresada por los profesores no se correspondía, a nuestro juicio, con la calidad de este y viceversa.

Detectamos así mismo que la dificultad de la evaluación para cada docente parece depender también de los sentimientos de este ante la tarea de evaluar y ante la consecución de aquello que cada uno de ellos considera una buena evaluación.

6.1.10 ¿Cómo reciben los alumnos la evaluación?

Tanto alumnos como profesores coinciden en que la actitud hacia el *feedback* por parte de los primeros suele ser positiva y receptiva, a pesar de la existencia de situaciones no deseadas para ambos, tal y como quedó reflejado en el apartado anterior; así, los formandos afirman tomar las críticas como algo de lo que aprender y los formadores esperan que así lo hagan.

No obstante lo anterior, en la práctica existe una diversidad de formas de gestionar la recepción del *feedback*, ya sea, según los profesores, en función de la personalidad del alumno (para D2 habría tres tipos de alumnos: el que exige mucho *feedback*, el normal —que acepta bien la crítica— y el hipersensible —que en cualquier momento se puede echar a llorar—) o de la ocasión (siempre hay algún momento en el que los alumnos no aceptan con agrado la evaluación o incluso pueden llegar a desmoronarse o perder los nervios, ya sea ante determinados formadores, de forma esporádica o por sistema).

Para los alumnos, la recepción del *feedback* exige un aprendizaje que suele conllevar la capacidad para prestar atención a los que se dice, establecer las prioridades propias del alumno y filtrar lo primero en función de lo segundo. De ahí que afirmen que al principio les cuesta más estar pendientes de muchos elementos a la vez y todavía no se han formado su propio criterio ni conocen sus puntos fuertes y débiles; después filtran el *feedback* en función de lo que consideran más o menos importante en cada momento, aunque la forma de hacerlo depende también del alumno y de la ocasión, tal y como habían apuntado los profesores.

Y es que, al igual que hay factores que favorecen actitudes receptivas por parte de los alumnos (cuando la mayoría de los profesores coinciden en sus consejos o cuando están relacionadas con la propia actuación, las formas empleadas por los docentes), existen factores determinantes que dificultan la aceptación y asimilación del *feedback*:

- ◆ La existencia de disparidad en las prioridades de los profesores, tal y como presenciamos en las observaciones de clase, de los que, además de la transcripción n.º 8, fragmento 140, en el que se evidencia un ejemplo notorio de discrepancia, los alumnos mencionan dos ejemplos: uno de descrédito explícito sobre la opinión de otro formador y otro de discrepancia sobre qué hacer ante un mismo fenómeno (transmitir igual o moderar el tono agresivo de un discurso original).
- ◆ Las evaluaciones discrepantes con el autoconcepto o expectativas del alumno o con su opinión con respecto a la interpretación realizada.
- ◆ Un discurso complicado de interpretar.
- ◆ Que la evaluación no sea vista como sincera y constructiva por parte del alumno o no aporte más que una enumeración de errores.

Además, las diferencias observadas en las opiniones de los alumnos sobre su forma de encajar el *feedback* corroboran la opinión de los profesores sobre la diversidad entre ellos: algunos manifiestan una gran madurez y exigen una mayor crítica, otros de-

muestran ser muy conscientes de sus emociones e intentar encajarlas de forma práctica y otros afirman desechar las evaluaciones en cuanto no coincide con lo que opinan, sobre todo cuando tiene que ver con su lengua materna (en línea con lo observado por los docentes en el apartado anterior) o afirman tomárselas «demasiado en serio».

Así se constata en la observación de clases, donde encontramos una gran variedad de casos, que van desde la rebeldía en el seguimiento de las directrices hasta una relación de dependencia y falta de confianza en el criterio propio, pasando por la incredulidad o necesidad de explicarse de los alumnos, o por un reconocimiento del problema.

Esta última situación —el reconocimiento por parte de los alumnos de que tienen un problema de interpretación— es una de las más habituales y en las transcripciones en las que aparecía constatamos que daba lugar a distintas actitudes:

- ◆ Desánimo y frustración ante la dificultad de la tarea.
- ◆ Petición de ayuda.
- ◆ Rechazo de una valoración positiva.
- ◆ Actitud receptiva y de colaboración con la docente en la tarea de evaluación.

Ello no obstante, algunas veces la comunicación no resulta fluida y se dan dificultades provocadas no solo por la actitud del alumno, sino por una diferencia de objetivos con respecto a la evaluación, con la consecuente dificultad en la comprensión y aceptación del *feedback* (v. transcripción n.º 15). En cualquier caso, para los alumnos aprender a recibir el *feedback* es sinónimo de relativizar lo negativo y abordarlo de forma constructiva, de tal forma que contribuya a mejorar la competencia interpretativa, hasta el punto de que llega un momento en el que la evaluación que haría el propio alumno coincide con la del docente.

Aquellos que no lo logran —los alumnos problemáticos— pueden condicionar en gran medida el rumbo de la clase, tal y como afirman los profesores y pudimos constatar en las observaciones de aula. Ello no obstante, los profesores afirman que el objeto de evaluación es también a menudo un factor determinante en la recepción del *feedback*, siendo más difícil de aceptar en las cuestiones íntimamente relacionadas con capacidades y habilidades fundamentales para los alumnos (la comprensión de la lengua extranjera, su interpretación o la expresión en su lengua materna) o bien, les resulta más difícil de encajar a finales de curso, cuando se acercan los exámenes —momento que todavía no había llegado cuando los alumnos nos respondieron.

Así mismo, las diferencias sobre la influencia de los comentarios de los profesores en los alumnos parecen depender también de la credibilidad de los docentes, en función de la competencia que estos les atribuyen o de la coincidencia de pareceres con otros docentes.

6.1.11 ¿Qué estrategias se utilizan para potenciar la asimilación del *feedback*?

Aunque ya vimos que, en general, los profesores integran la evaluación en el aula implicando directamente a los alumnos, pidiéndoles sus impresiones sobre su propia interpretación —autoevaluación— o la de sus compañeros —coevaluación— e intentando que el *feedback*, aunque individualizado, sea de utilidad para los demás, los profesores consideran las siguientes estrategias como las formas que utilizan para potenciar la asimilación del *feedback*:

- ◆ Mediante preguntas directas sobre la prestación de los alumnos y sobre la búsqueda de soluciones o alternativas a los problemas o errores encontrados.
- ◆ Mediante la explicación del propósito y justificación de un ejercicio y su papel en el aprendizaje de la técnica.
- ◆ Involucrándolos en el proceso del aprendizaje desde el primer momento, para que no caigan en la rutina ni en un rol pasivo a nivel individual y como grupo.
- ◆ Mediante la evaluación y la coevaluación.
- ◆ Mediante la fijación de objetivos para la siguiente práctica y su seguimiento posterior.
- ◆ Pidiéndoles que escuchen sus grabaciones (en casa o en clase) y que reflexionen o practiquen sobre algún problema en particular, especialmente cuando no son conscientes de él o se niegan a aceptar una crítica, con el objetivo de que se den cuenta del error y, en general, de que sean conscientes de su evolución.
- ◆ Dejando claro qué tiene que mejorar el alumno y a qué criterio o área de trabajo se refiere en cada momento.
- ◆ Comprobando primero que el alumno se muestra receptivo a la evaluación (en caso contrario, intentar reconducir su actitud o posponer las críticas para otro día).
- ◆ Haciendo referencia a ejemplos prácticos de la vida diaria de interpretación, haciéndolos partícipes de su experiencia, tal y como presenciamos en las clases de D3.
- ◆ Haciendo uso del humor y del entusiasmo ante sus avances.

Además de las estrategias anteriores, en las clases observamos la referencia a evaluaciones realizadas por otros docentes o evaluadores externos que habían asistido a un

examen de prueba realizado la semana anterior como una forma de ayudar a la integración del *feedback* en el centro 3.

6.1.12 *¿Participan los alumnos en su propia evaluación? ¿Les parece bien a los profesores?*

La participación de los alumnos en la evaluación se da de forma habitual dentro de la evaluación profesor-alumno, sobre todo a instancias del profesor o a modo de explicación de la actuación de los alumnos, cuando estos sienten que su opinión es necesaria o a modo de justificación.

Todos los docentes destacan la importancia de la autoevaluación y su papel fundamental en el fomento de la autorregulación y el aprendizaje de los alumnos durante y después de la formación (pues contribuye a la comprensión del *feedback*, al aprendizaje significativo y a una mayor corresponsabilidad en el aprendizaje), y esta aparece de forma habitual como explicación del alumno de los sentimientos o dificultades vividas durante la interpretación, si bien algunos docentes prefieren no pedir demasiadas autoevaluaciones en clase para aprovechar mejor el tiempo, mientras que otros intentan hacerlo siempre y algunos solo de vez en cuando.

D9, en concreto, desgrana en los siguientes pasos el desarrollo de la capacidad de autoevaluación —válidos tanto para errores como para aciertos—:

- 1) Desarrollo de la metacognición y la conciencia sobre su interpretación.
- 2) Comprensión del motivo de una determinada decisión errónea durante la interpretación.
- 3) Comprensión de las condiciones que facilitan que se produzca ese error.
- 4) Anticipar el error y evitarlo gracias a la interiorización de los pasos anteriores.

Por tanto, durante las clases a las que asistimos la utilización sistemática y explícita de la evaluación fue desigual en función de los centros o docentes, aunque sí apareció de forma habitual como explicación del alumno de los sentimientos o dificultades vividas durante la interpretación. Además, los alumnos participaron en la búsqueda de soluciones o en el diagnóstico de su propia interpretación o la de sus compañeros, así como en la identificación de errores, con más o menos asiduidad, en función de si así lo solicitaba el docente o daba pie a ello de forma indirecta como una parte natural de la clase.

Su presencia fuera del aula, sin embargo, resulta muy desigual en función de los centros. Así, en el centro 1, en el que disponen de una hoja de autoevaluación y usan recursos específicos para ello (no corregir nada que no venga acompañado de una

autoevaluación, incluirla en la guía docente o entregar un diario de aprendizaje), esta parece tener un mayor peso en el trabajo en casa, aunque su abordaje varíe en función del alumno (algunos la completan y entregan, a otros solo les sirve de referencia y otros no la utilizan), mientras que en el centro 3 reconocen que no se evalúan lo suficiente a sí mismos en casa.

Con respecto a las virtudes de la evaluación entre iguales, el consenso no es tan generalizado como en el caso de la evaluación y algunos docentes exponen reticencias acerca de su eficacia o reconocen desconfiar que los alumnos la lleven a cabo al margen de las horas de clase, a pesar de su insistencia acerca de su utilidad. Y sus reticencias son refrendadas por la realidad que nos transmiten los alumnos quienes, por ejemplo, en dos de los tres centros prefieren dar o pedir *feedback* solo a aquellas personas en las que tienen confianza, dadas las dificultades para encajarlo o solo lo dan espontáneamente y de forma informal cuando es positivo y son conscientes de que apenas quedan para evaluarse entre ellos fuera del aula. En el centro 2, sin embargo, se evalúan tanto en clase como después de clase, durante las prácticas de grupo.

Con respecto a la coevaluación en el aula, durante nuestras observaciones de clase pudimos ver que en alguno de los centros se realiza en todas las clases, siempre guiada por la docente y delante de estas, mientras que en otros se realiza por parte de estudiantes con dominio de la lengua de llegada del alumno evaluado y que por la distribución de discursos y oyentes no han podido ser escuchados por ningún docente de su combinación, para garantizar que todos los alumnos reciban una evaluación de su interpretación. En uno de ellos, en concreto, en aquellas clases en las que hubo división de alumnos en varios grupos, aquellos alumnos que permanecían en el aula con el orador (y no el oyente o docente especializado en interpretación) se encargaron de coevaluarse por parejas, en función de su combinación lingüística.

Y es que como norma general los docentes destacan las siguientes ventajas de la coevaluación:

- ◆ La posibilidad de aprender de los demás y darse apoyo emocional para sobrellevar la dificultad de una formación de gran exigencia.
- ◆ La fuente de información que supone sobre la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos.
- ◆ La posibilidad de escuchar opiniones distintas a las de los formadores.
- ◆ La ayuda que brinda para que se vayan acostumbrando a trabajar con otros, como tendrán que hacer en su futuro profesional, aunque a veces esto pueda interferir en su prestación.

- ◆ El aprendizaje para lidiar con los comentarios de los futuros compañeros de cabina y tomarlos de la forma más adecuada en función de su pertinencia.
- ◆ Desarrollo de la madurez.

Los profesores afirman notar cuándo los alumnos trabajan en grupos por la tarde y, a pesar de que puedan necesitar cierta supervisión y dirección al principio, puesto que implica un aprendizaje que se va desarrollando a lo largo del curso, sus comentarios suelen ser pertinentes y sinceros y el desarrollo de las tres formas de evaluación acaba por dotarlos de autonomía al final de curso.

Sin embargo, la coevaluación también presenta algunos obstáculos o inconvenientes:

- ◆ La necesidad de trabajar en equipo.
- ◆ La competitividad entre los alumnos.
- ◆ El individualismo o las afinidades personales, que impiden que sean más incisivos en sus críticas.
- ◆ El riesgo de que los alumnos critiquen cuestiones accesorias o delicadas como el uso de la lengua activa.
- ◆ Estas cautelas hacen que algunos profesores la soliciten solo en determinados momentos y procurando que el alumno escuche primero la opinión del docente.

6.1.13 ¿Cómo se seleccionan los criterios de evaluación? ¿Existe un consenso sobre cuáles son o deben ser los criterios de evaluación más importantes? ¿Comparten esta visión alumnos y profesores?

Al analizar la opinión de alumnos y profesores sobre cómo se seleccionan los criterios de evaluación, nos encontramos con que parece darse por supuesto la existencia de un determinado «sentido común» sobre lo que es una buena interpretación, en la que destacan unos criterios más o menos permanentes relativos a la comprensión y la expresión, o a «aquellos factores que hacen posible que un intérprete genere en el oyente el mismo efecto que el orador en el suyo», tal y como abordaremos con más detalle en el punto 16 sobre los criterios que se emplean para evaluar.

Los profesores afirman utilizar los criterios que estiman característicos de lo que se considera una interpretación profesional y coinciden en la necesidad de aumentar el nivel de exigencia de forma gradual, así como en la importancia de que los alumnos los comprendan y asimilen para poder mejorar su práctica de forma autónoma.

Así mismo, la mayoría de los docentes consideran el momento de la formación un factor que influye en su selección, mientras que para otros influye tanto la fase del curso como la evolución del alumno y las prioridades asociadas a esta, tal y como describe también un alumno («la evolución a lo largo del curso») y se deduce de la opinión de otro: «también tal vez actitud a lo largo del curso». Este último hace referencia además a una cuestión de actitud no mencionada de forma explícita por los profesores como factor que influya en la selección de los criterios, pero que no obstante sí es un elemento que utilizan de forma generalizada para describir cómo reciben los alumnos el *feedback* (v. 6.1.10) o bien aparece como elemento que condiciona la predisposición de los docentes hacia este (v. 6.1.9). Con eso y con todo, solo un docente lo explicita como factor que influye en el abordaje del *feedback* (v. 6.1.12). En cuanto a los criterios, no siempre se tiene una lista en mente, a pesar de que pueda existir por escrito gracias a los distintos instrumentos de evaluación empleados (v. 6.1.4).

6.1.13.1 Criterios más y menos relevantes para docentes y alumnos

Dentro del referido consenso implícito sobre la selección de los criterios, resulta difícil negar la disparidad con respecto a su importancia por parte de alumnos y profesores así como, en menor grado pero de mayor relevancia dadas sus consecuencias, entre los docentes. Así, tanto la mayoría de los alumnos como algunos profesores explicitan la heterogeneidad en la jerarquía de criterios por parte de los docentes como un problema y esta quedó especialmente patente en la observación de clases del centro 1 (transcripciones 7, 8 y 9), único en el que hay un solo docente por aula.

Con eso y con todo, sí se aprecia una tendencia mayor entre los docentes a no primar un criterio frente a los demás, o, en caso de hacerlo, a darle más importancia al fondo que a la forma. Así, al ser preguntados por cuáles son los criterios más relevantes en la evaluación, una mayoría de profesores afirman no priorizar ningún criterio —y por tanto juzgar el conjunto o bien la credibilidad de la interpretación—, abarcar varios (la fidelidad, la confianza y el dominio de la lengua de llegada), o se decantan por la comprensión y restitución del mensaje y del sentido o la fidelidad al contenido. Constatamos por tanto que ninguno de ellos da prioridad a la forma, si bien un docente en particular especifica que sí valora la entonación y la voz en simultánea y la presentación en consecutiva, algo que él mismo afirma que puede parecer menos relevante pero que él sí valora. Además, un docente señala la introducción de información que no estaba en el discurso original como un problema importante, dada su gravedad y dificultad para detectarlo. Otra formadora, por su parte, sintetiza sus prioridades por este orden: fidelidad frente a forma y dentro de esta expresión frente a tono y fluidez.

Al pedirles que nombren los criterios que consideran menos relevantes, los profesores, aunque algunos con cierta reticencia, citan la exhaustividad de la información, los falsos comienzos o algunas pausas en simultánea y la gesticulación excesiva o aquellos que puedan ser irrelevantes para el alumno en cuestión. También la entonación y el tono, o el registro, el estilo, la selección de palabras o el hecho de tomarse cierta libertad en algunos detalles, como elementos que sí que habría que pulir, pero solo a final de curso.

Las diferencias con respecto a los alumnos estriban en que, aunque algunos de ellos coinciden con los docentes al afirmar que no hay criterios irrelevantes y forman parte de un conjunto, o bien se decantan por la fidelidad, mensaje o el contenido, o abarcan expresión y contenido— el número es menor al manifestado por los profesores en términos relativos. Además, en contraste con las respuestas de los profesores, algunos de los alumnos sí señalan la calidad de la lengua materna o lengua A o la presentación, la técnica o la precisión como criterios especialmente relevantes. Con respecto a los menos relevantes, nombran la seguridad en la voz o la voz en general, la precisión terminológica, la calidad lingüística, la toma de notas, la desverbalización y reformulación, las pequeñas omisiones de contenido y los errores puntuales y no característicos del alumno.

6.1.13.2 Disparidad, consenso y preferencias por centro

Al margen de que las percepciones sobre el consenso sean variadas, sí es cierto que los criterios están más o menos recogidos a nivel formal en determinados documentos-marco o instrumentos de evaluación. Observamos, además, que, a pesar del reconocimiento de la existencia de una idea común compartida sobre lo que se considera una buena interpretación, la sensación de heterogeneidad en la valoración de la importancia que tienen unos criterios frente a otros es compartida por prácticamente todos los docentes y, de hecho, es blanco de acciones formales dirigidas a crear o mejorar tal consenso, tales como la utilización de hojas de evaluación (cf. cita anterior), la puesta en común de niveles de exigencia en reuniones específicas de coordinación o la organización, a comienzo de curso, de seminarios de formación sobre evaluación para nuevos docentes o la utilización de plataformas virtuales como instrumentos de seguimiento. Quizás el distinto peso de cada uno de estos criterios en la evaluación explique la sensación de disparidad o subjetividad a la hora de dar *feedback* a los alumnos mencionada en apartados anteriores (cf. 1.2, 4.1 y 4.3), así como las dudas de algunas profesoras con respecto al consenso recogidas en este mismo apartado.

En líneas generales, aunque lo que hacían los docentes en clase sí parecía ir en consonancia con su descripción de cómo se deben seleccionar los criterios para buscar el

aprendizaje —mediante la adaptación a la fase de aprendizaje del alumno y a sus necesidades, dándoles a conocer sus puntos fuertes y débiles y priorizando en función de la relevancia—, aquello a lo que consideran relevante difería entre los docentes y durante las clases observamos algunas diferencias en la prevalencia de unos u otros en función del formador (v. 6.1.6), tal y como afirman bastantes alumnos, para los que los criterios varían «según el profesor/a ya que cada uno se fija en diferentes aspectos» (E24). Con todo, esta disparidad se puede ver también como algo positivo, puesto que no supone una discrepancia en la valoración final sino un enriquecimiento en el camino por el que se llega a esta.

Las impresiones de los alumnos corroboran, por otra parte, la sensación de algunos profesores, que reconocen que a los alumnos les cuesta aceptar determinadas prioridades en algunos casos y hacen hincapié en la importancia de que haya un acuerdo entre los formadores sobre esta, ya que, a juicio de los docentes, cuando estos no logran asumir las críticas achacan su error a la falta de coherencia entre los profesores al aplicar los criterios de evaluación.

En esta línea, a juicio de algunos docentes, es en la relevancia de ciertos criterios frente a otros donde surge la discrepancia entre alumnos y profesores, tal y como hemos podido constatar también al contrastar las opiniones de unos y otros. D6 pone el ejemplo de un criterio —la expresión en lengua materna— que según él los estudiantes consideran de menor importancia mientras que este considera fundamental y del que, curiosamente, también hay alumnos que reclaman un mayor detenimiento en su valoración por parte de los profesores —alumnos con una lengua A distinta a la del país en el que se ubica el centro— o que se quejan de la existencia de disparidad en la valoración de su peso por parte de los docentes:

Dependiendo del profesor, se hace más hincapié o menos en la reformulación al [idioma A]. Para algunos es esencial, otros no le dan tanta importancia (mientras se respete el original y se restituya correctamente en [idioma A]).

Con respecto a cómo perciben los alumnos los criterios de evaluación, a los docentes les parece que lo hacen de forma distinta en función del alumno y también del momento del curso, puesto que al principio no se han planteado ni tienen claro qué es una buena interpretación, por un lado, y por otro, les resulta difícil entender el carácter progresivo del aprendizaje, lo cual explica que muchas veces sean más exigentes que los formadores y por tanto no compartan su visión sobre los criterios y su relevancia (D10). A este respecto, los alumnos proponen que se saque más partido a los instrumentos de evaluación para superar estas divergencias: bien teniendo antes la lista (C3) o aprovechando la plataforma de internet como medio de coordinación entre docentes (C1). En concreto, en el centro 2 se percibe que los alumnos no están satisfechos con

la información que tienen sobre los criterios que se utilizan para evaluar en las clases y a algunos de ellos les molesta especialmente no saber cómo se puntúan algunos ejercicios escritos que tienen que entregar relativos a conocimientos de cultura general.

6.1.14 ¿Están suficientemente explicitados?

Para los profesores no hay duda sobre el hecho de que los alumnos son conocedores de los criterios de evaluación, bien porque estos se explicitan antes o después de la práctica de interpretación en clase o bien porque estos se ponen a su disposición por escrito en algún momento del curso.

Así, la mayoría de los formadores afirman hacerlos explícitos, salvo un par de ellos que prefieren no hacerlo en determinadas ocasiones: un docente, para obligar al alumno a implicarse en la evaluación y otro, para dejarse llevar por la intuición y realizar una evaluación más libre. Los motivos que dan los profesores para explicitarlos es que los alumnos conozcan los objetivos de aprendizaje en cada momento (y se centren en ellos, cuando esta explicitación se realiza antes de que interpreten, aunque luego no siempre la evaluación se realice conforme a estos) y contribuir a su autonomía, así como alejarlos de la impresión de que la valoración de una interpretación sea una cuestión etérea o subjetiva y ayudar a la sistematización del *feedback*, cuando se explicitan después de que estos interpreten.

Sin embargo, no todos los alumnos se muestran satisfechos con la explicitación de los criterios. Así, aunque a bastantes de ellos les parezca suficiente, a otros les parece insuficiente, tardía, incoherente, meramente formal (dado que su puesta en práctica varía entre los profesores), o bien alguno no está de acuerdo directamente con el peso que se les da a cada uno de ellos. Otro alumno, por el contrario, reconoce que aunque la explicitación formal pueda mejorarse, los alumnos sí son conscientes de los criterios.

6.1.15 ¿Cuáles son los criterios que se emplean? ¿Hay alguna diferencia entre la visión de alumnos y profesores?

A la luz de los resultados recogidos en el punto 5.3, queda patente cómo la percepción sobre los criterios difiere en gran medida entre alumnos y profesores. Así, los criterios más nombrados por los alumnos son la entonación o tono, seguidos del ritmo o la velocidad, la fluidez en la expresión, la toma de notas y el *décalage*, algo que pone de manifiesto que los alumnos perciben que la forma y la técnica asociada a la modalidad tiene tanta o más importancia que el fondo. Las cuestiones relacionadas con el contenido les siguen en importancia y hacen referencia tanto a elementos genéricos (fide-

dad), como a otros más específicos relacionados con la técnica o proceso (estructura, comprensión, mensaje), a la par que el registro, la gestión del estrés y seguridad, la postura, la prestación o rendimiento, la resolución de problemas o las estrategias específicas de la modalidad.

A pesar de lo anterior, si nos ceñimos a los criterios más relevantes, los gráficos 11-15 (v. apartado 5.3) apoyan la información obtenida en los grupos focales, de los que se deduce la existencia de un consenso que, en función de los centros se puede resumir en “sentido, idiomática y seguridad” (C3), «que sea fiel y que dé confianza» o «rigor y credibilidad» (C2) y «contenido y prestación» (C1). Además, en todos los centros estos mencionan, en primer lugar, la lógica e intención o sentido del discurso o bien el contenido y en segundo o tercer lugar la idiomática y comprensibilidad de la lengua de llegada o la presencia, seguridad y capacidad comunicativa. Sin embargo, como hemos visto en las gráficas del apartado 5.3, el peso de cada uno de los elementos que componen dichos pilares difiere en función de si hablamos con profesores o alumnos, del profesor, o del centro en cuestión, puesto que en el centro 2 surge enseguida el conocimiento de la lengua de partida o la credibilidad, mientras que en el centro 1 aprovechan para destacar la necesidad de pertinencia de los criterios para el alumno, la capacidad comunicativa o la aplicación de estrategias y en el centro 3, en la necesidad de adaptarlos a la fase del curso y el alumno en cuestión.

En lo que se refiere a los criterios utilizados en las clases que presenciamos, en los tres centros se mencionan criterios de evaluación pertenecientes a todos los grupos establecidos en los bloques temáticos, incluida la técnica, resolución de problemas y preparación profesional y la forma o presentación —que es, junto con el contenido, objeto de mayor debate.

Si bien en algunos casos (centro 1) nos parece apreciar una mayor frecuencia de referencias al contenido, muchas veces unido a una cuestión de expresión (calco, error de traducción etc.) y en otros un mayor énfasis en la técnica (centro 3), tal y como explicamos en el capítulo de análisis, no nos parece pertinente sacar conclusiones sobre la prevalencia de uno u otro grupo de criterios, puesto que ello precisaría de un estudio más exhaustivo que excede los límites de esta tesis.

Ello no obstante, sí nos pareció interesante, tal y como explicamos en el apartado 4.1.3.4, analizar las transcripciones realizadas desde una óptica pedagógica, en relación con el hecho de que las valoraciones se realizasen sobre la interpretación como producto o como proceso. Así se constata cómo parece mayoritaria la utilización de ambas visiones combinadas. Por ejemplo, en la transcripción n.º 17, se puede apreciar la referencia a criterios que tienen que ver con el producto (como síntomas de errores en el proceso) de interpretación y la utilización de criterios relacionados con el pro-

ceso para su diagnóstico y propuesta de solución, poniendo de manifiesto la interrelación entre unos y otros. En concreto, en un primer momento la evaluación incide en la forma (producto), a lo que la alumna alude a una consciencia sobre la falta de contenido (origen del error durante el proceso de interpretación) y cuya subsanación es abordada por la docente mediante la sugerencia de actuar sobre la técnica con una pauta concreta: la gestión y resolución de los problemas, referida al el proceso de interpretación. De este modo, se evitarían también otros errores de credibilidad en la forma o contenido (producto).

6.2 Reflexiones finales y nuevas vías de investigación

En este segundo apartado condensamos las conclusiones referidas en el apartado anterior y las relacionamos con la investigación y teoría correspondientes.

En primer lugar, conviene destacar que tanto los profesores como los alumnos otorgan una gran importancia a la evaluación en el aprendizaje de la interpretación de conferencias —coincidiendo con Soler (2006) y Abril y Martín (2001)—, dada su utilidad para dotar de referencias a los alumnos y fomentar su metacognición, autorregulación y autonomía, durante el curso y como base para su futuro profesional, en la línea de la Escuela de Ginebra (v. 2.2.4).

La presencia de la evaluación en el aula, no obstante, es considerada a veces excesiva por parte de los alumnos, para quienes en ocasiones resulta frustrante la disparidad en las evaluaciones que reciben. Esto puede deberse a que están más preocupados, a juicio de los profesores, por su función de validación o puntuación que por su función reorientadora, o al hecho, a juicio de los alumnos, de recibir informaciones contradictorias sobre un mismo fenómeno.

Al mismo tiempo, la evaluación se revela abiertamente como inútil en ocasiones excepcionales pero críticas: tanto a juicio de una profesora (que afirma que es necesaria una madurez y predisposición mínimas por parte de los alumnos para la asimilación del *feedback*, que no siempre se da entre el alumnado) como de un alumno para quien solo es estrictamente necesaria para la detección de errores de los que los alumnos no sean conscientes.

Los sentimientos y predisposición ante la evaluación parecen basarse en la seguridad de cada uno de los actores en su propia capacidad para estar a la altura de las expectativas propias o de los demás; es decir, de si se sienten a gusto en su papel de evaluadores o evaluados en general —o ante una determinada persona u objeto de evaluación—, algo que parece poder aprenderse y desarrollarse con la experiencia o el refuerzo de otros actores de *autoritas*, así como mediante la reflexión sobre el propio proceso. En otras palabras: se aprende a evaluar y a recibir la evaluación, para lo cual la metacognición es fundamental.

De hecho, la falta de confianza o incapacidad para encarar esta tarea —ya sea por parte del docente o del discente— puede dar lugar a incidentes críticos, como los presenciados entre la docente y el alumno referidos en el último párrafo del punto anterior (transcripciones 1-3), puesto que son percibidos como conflictivos o desequilibrantes —si bien su carácter es plenamente subjetivo y su impacto puede resultar solo evidente para quien lo recibe (Monereo & Badia, 2011, p. 65).

Además, este tipo de incidentes y percepciones subjetivas, así como la importancia dada por los alumnos a las expresiones faciales de los docentes cuando escuchan sus interpretaciones y la falta de credibilidad otorgada a las valoraciones positivas “por sistema” al principio de algunas, nos remiten al papel primordial del lenguaje no verbal y de la coherencia entre este y el contenido de la evaluación para que esta sea recibida como se pretende. Tal y como recoge Cebreiros (2015), la conciencia sobre las propias emociones y la autenticidad del mensaje son claves para la comunicación. De ahí que, ante incidentes de este tipo, sea recomendable no solo reflexionar sobre el propio comportamiento, sino sobre cómo potenciar una forma de actuación distinta en el aula (Monereo & Badia, 2011, p. 72).

Estos incidentes críticos pueden reflejar también una discrepancia entre el proyecto personal de los alumnos (que puede centrarse en la superación del examen y la consecución de un título) con la visión a largo plazo del docente, quien da sus directrices pensando en su preparación para ejercer la profesión en las condiciones en las que esta se da en el mercado. Tal y como recoge Giné (2007, p. 78-79), para que la evaluación contribuya al aprendizaje, es fundamental para los alumnos la explicitación de criterios de realización y de resultado y la explicitación del proyecto común de alumnado y profesorado.

En relación con lo anterior, hemos observado cómo existe en algunos profesores la convicción —y la reflexión a posteriori sobre casos pasados— de que se puede “prever” qué alumnos van a superar satisfactoriamente el curso o no, lo que reforzaría una visión de la evaluación como selección o medición, y una falta de conciencia sobre la importancia de la influencia de las expectativas de los profesores en el desempeño de los alumnos, estudiado en la docencia por Rosenthal y Jacobson (1968) con el nombre de “efecto Pigmalión” (cf. Domínguez, 2015).

Con respecto a lo que profesores y alumnos consideran “una buena evaluación”, para ambos colectivos esta debe ser reorientadora: debe informar sobre aciertos y fallos, sus causas y las estrategias para superarlos —tal y como defiende Behr (2015, p. 10)— mediante la inclusión del alumno, en línea con las directrices de Motta (2011, p. 38). Los profesores recalcan la necesidad de establecer prioridades en la evaluación y propiciar la autorregulación del alumno y su motivación teniendo en cuenta su progreso y los alumnos inciden en la necesidad de que esta sea ipsativa y objetiva a la vez: que sea personalizada en relación con el alumno pero también franca y objetiva en relación con los criterios comunes de referencia.

Para que la evaluación sea realmente formativa («transformativa»), Popham (2013) establece cuatro niveles o funciones: los ajustes didácticos de los profesores, los ajustes en las técnicas de aprendizaje de los alumnos, el cambio en el clima de aula y la im-

plementación a nivel educativo. En los centros estudiados, esta evaluación se realizaba sobre todo en el primer y segundo nivel y se observan diferencias en el clima del aula en función del docente.

Así, si bien la evaluación se produce en un clima de diálogo en el que los alumnos intervienen para pedir orientación o discrepar, la disposición del aula y el método reflejan que el peso de la evaluación recae mayoritariamente en los docentes; la intervención y el diálogo con los alumnos se realiza de forma respetuosa para potenciar la asimilación del *feedback* y como forma de tener información sobre su recepción pero desde una posición en la que es el profesor quien posee la *autoritas* y en ningún caso desde una perspectiva “emergente” (Kiraly, 2013), salvo cuando el docente se muestra incapacitado para realizarla. De todas formas, sí se realiza como norma general desde una perspectiva igualitaria e inclusiva, sin miedo a reconocer los propios errores del docente en algunos casos, pero no por ello traspasando la distancia necesaria entre profesor y alumno, buscando su implicación dialógica y mayéutica, para conseguir un aprendizaje significativo y una reflexión sobre el proceso de interpretación. De este modo, se pretende conseguir que avancen en su aprendizaje hacia su zona de desarrollo próximo, una vez mejorada su metacognición.

Además, el repaso de las evaluaciones que más contribuyen al aprendizaje recogidas en el punto 5.3.8 nos lleva a concluir la importancia de la claridad, concisión y exigencia de la evaluación por un lado, que no cree falsas expectativas, pero que, al mismo tiempo, les transmita confianza en su capacidad para superarlas (cf. Domínguez Araújo 2015) y desdeñan las evaluaciones que se limitan a validar una prestación o enumerar errores sin valorar su importancia para la interpretación o para el alumno en particular, o las que se centran únicamente en la forma o producto de la interpretación, así como las destructivas que pueden impedir la asimilación del *feedback* y el progreso del aprendizaje.

Por otra parte, las ideas apuntadas anteriormente ponen de relieve la importancia de determinadas capacidades como la flexibilidad cognitiva o la estabilidad emocional, apuntadas respectivamente por Timarová y Salaets (2011) y Bontempo y Napier (2011) como factores que influyen en el aprovechamiento de los cursos de interpretación por parte de los alumnos, que podríamos incluir en las denominaciones *stress tolerance* y *mental agility* recogidas por Motta (2011) a partir de Longley (1989), Mackintosh (1999) y Moser-Mercer (1994), así como la necesidad de realizar nuevos estudios que tengan en cuenta estas variables.

Con respecto a las modalidades de evaluación, no hay ningún tipo o modo de evaluación que se considere el más útil para alumnos y profesores y estos ofrecen una diversidad de descripciones que hacen hincapié más en las características de la evalua-

ción que en el tipo o modo mediante el que se suministra (v. 6.1.7). Si nos atenemos al momento, modo, agente, tipo de evaluación y tipo de actuación evaluada, obtenemos las siguientes clasificaciones:

Factor	Tipos
MOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ durante la escucha (caras) ◆ justo después ◆ posterior
MODO DE REALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ◆ oral, ◆ escrito (sobre grabaciones)
MEDIO DE ENTREGA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ en persona ◆ mediante correo electrónico ◆ plataforma de internet
AGENTE DE LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ◆ profesor ◆ compañeros ◆ propio alumno ◆ evaluador externo
TIPO DE VALORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ◆ oyente puro ◆ evaluador de la interpretación ◆ evaluador de la lengua
TIPO DE ACTUACIÓN EVALUADA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ prestación en clase ◆ examen de prueba ◆ examen final
TIPO [FUNCIÓN] DE (LA) EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ◆ formativa ◆ calificadora

Tabla 62 Clasificación de tipos y modalidades de evaluación presentes en los cursos según alumnos y profesores

A pesar de la variedad de modos e instrumentos de evaluación mencionados (v. 5.4.5), la evaluación por excelencia se produce en forma de *feedback* en el aula y suele consistir, en el caso de la interpretación consecutiva, en las tareas o actividades que desglosamos en la página siguiente.

- ◆ Escucha completa de un discurso original y la toma de notas correspondiente.
- ◆ Anotación de cuestiones pertinentes mientras se escucha la interpretación completa del discurso.
- ◆ Comunicación de la valoración de la prestación y comentarios sobre las cuestiones anotadas durante la escucha.
- ◆ Diálogo con el alumno para buscar la forma de que mejore.

En el caso de la interpretación simultánea, que parece considerarse más difícil de evaluar como norma general, se suele escuchar a varios alumnos por fragmentos y se van tomando notas durante la escucha, para después realizar las valoraciones y diálogos correspondientes a posteriori, del mismo modo que en el caso de la consecutiva.

Con respecto a la autoevaluación y la evaluación entre iguales, parece haber un consenso sobre el hecho de que estas fomentan la reflexión sobre los conocimientos y habilidades y la metacognición sobre el proceso interpretativo y su desempeño o, en otras palabras, es el primer paso para la autorregulación y autonomía en el diagnóstico, solución y mejora de la técnica de interpretación. Sin embargo, para que el alumno sea capaz de conducir su propio proceso de aprendizaje es imprescindible que sepa qué se espera de él y cómo hacerlo (Giné, 2007), y esta explicitación no parece ser suficiente para los alumnos en todos los casos.

A pesar de lo resumido hasta ahora, la omnipresencia de la evaluación tiene una contrapartida: la distracción, tanto por el hecho de saberse evaluado, como por tener que integrar durante la interpretación los consejos dados en evaluaciones anteriores y por estarse autoevaluando a la vez que se interpreta, algo que entronca con el enfoque receptivista de Albl-Mikasa (2014), con sus referencias a la necesidad de liberar la mente de instrucciones y conectar con la intuición como método para desarrollar todo el potencial cognitivo de los alumnos, o a Tiselius (2013a; 2013b), quien detecta que las diferencias entre intérpretes aprendices y expertos radica en una mayor capacidad de control sobre el proceso de interpretación.

La *deliberate practice*, sin embargo se basa en la necesidad de practicar una determinada habilidad cognitiva con el fin de automatizarla a partir de la conciencia sobre lo que hacemos o dejamos de hacer al realizar una tarea cognitiva compleja como la interpretación. Por tanto, a pesar de que tanto la *deliberate practice* como la presencia continua de evaluación formativa en el aula son pilares fundamentales para la adquisición de la pericia en interpretación, nos parece importante llamar a la reflexión sobre cómo esta se lleva a cabo y a la importancia de la progresión de la dificultad y al diseño y flexibilidad en las secuencias de aprendizaje para que estas aporten los réditos deseados.

Además, la concentración parece ser un tema central cuyo desarrollo merecería una atención mayor por parte de los agentes que intervienen en el proceso formativo, buscando formas de potenciarla (Ivars & Pimazo, 2013) y estudiando su relación con factores emocionales, cognitivos o con el ambiente de aula y el papel de las instrucciones del profesor en ella.

El aprecio de los alumnos cuando reciben evaluaciones auténticas (en simulacros de situaciones reales o por evaluadores externos que los evalúan como oyentes) parece apoyar la idea de la importancia de diseñar actividades que recuerden a los alumnos que lo importante no es la evaluación recibida, sino su ejecución real de una interpretación que cumpla con su objetivo fundamental: comunicar.

Con respecto a los criterios de evaluación, estos coinciden con los recogidos en la bibliografía especializada, y podrían ser perfectamente valorados mediante la propuesta de dos escuchas de Soler (2006), puesto que parece haber un consenso en torno a la pertinencia de evaluar tanto la prestación como el contenido, el rigor como la credibilidad, o el sentido, la idiomática y seguridad. La relevancia de uno u otro criterio varían, pero mayoritariamente hacen referencia a cuestiones que tienen que ver tanto con el producto como con el proceso de evaluación, y en las relaciones causa-efecto entre ellos, algo que coincide con lo afirmado por Gile sobre el tipo de evaluación formativa recomendable, a su juicio, durante las fases más avanzadas de la formación (Gile, 2001).

Por otro lado, no es del todo satisfactoria la clarificación y coherencia de los objetos de evaluación, esenciales para el ejercicio de la autonomía y protagonismo de los alumnos (Giné, 2007, p. 83).

Mediante esta tesis pretendemos haber contribuido a conocer un poco más cómo se desarrolla la evaluación en el aula de interpretación de conferencias, hasta qué punto esta evaluación ayuda al aprendizaje y qué piensan los actores implicados en ella y la teoría pedagógica sobre cómo debe realizarse para que así sea. Nos parece que el panorama refleja un gran respeto hacia la evaluación, por su presencia, relevancia y dificultad en el proceso de aprendizaje, y por su enfoque centrado en el aprendizaje significativo y en potenciar la autorregulación y autonomía de los discentes más allá de la superación del examen final del curso.

Esperamos haber contribuido a la reflexión sobre las prácticas y concepciones de evaluación de los cursos de posgrado en interpretación de conferencias y creemos que sería conveniente seguir investigando en este ámbito, por lo que apuntamos algunas líneas de investigación que se abren a partir de nuestra tesis: estudio de la identidad de profesores y alumnos en el aula de interpretación de conferencias, estudio del componente de género en la asunción y asimilación del *feedback*, estudio descriptivo y per-

sonalizado de las prácticas y concepciones de profesores o alumnos representativos, estudio y valoración de protocolos de actuación ante incidentes críticos en el aula en relación con la evaluación para el aprendizaje, elaboración de pautas y recomendaciones sobre cómo dar el *feedback* en el aula en base a las preferencias de alumnos y profesores, estudio sobre la adecuación y fiabilidad de la utilización de distintos instrumentos de evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias, propuesta de protocolos o métodos para llevar a cabo una evaluación transformativa en el aula de interpretación según los cuatro niveles de Popham (2013) y un interminable etcétera.

Cuando empezamos nuestra tesis, partíamos de nuestra experiencia como alumnas, intérpretes y profesoras, pero sin apenas formación específica en pedagogía ni investigación sobre evaluación. La realización de esta tesis nos ha ofrecido una oportunidad impagable para aprender sobre la experiencia de otros docentes, sobre la visión de los alumnos y sobre los numerosos avances y factores que intervienen en la pedagogía y psicología del aprendizaje, que no hacen sino suscitar nos nuevas preguntas sobre las que reflexionar y seguir cuestionando la forma en la que enseñamos y aprendemos a interpretar, mediante la evaluación formativa y la investigación constantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrecht, R., 1991. *L'évaluation formative, une analyse critique*. Bruselas: De Boeck.
- Abril Martí, M. I., 2006. *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Abuín González, M., 2005. *El binomio problema/estrategia en el proceso de interpretación*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Albl-Mikasa, M., 2012. The importance of being not too earnest, a process- and experience-based model of interpreter competence. En: B. Ahrens, M. Albl-Mikasa & C. Sasse, eds. *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung. Festschrift für Sylvia Kalina*. Tubinga: Narr, pp. 59-92.
- Albl-Mikasa, M., 2013. Developing and cultivating expert interpreter competence. *The Interpreters' Newsletter*, 18, pp. 17-34.
- Albl-Mikasa, M., 2014. Receptivism: an intertraditional approach to intuition in interpreter and translator competence. En: L. Zybatow, ed. *Bausteine translatorischer Kompetenz oder Was macht Übersetzer und Dolmetscher zu Profis*. Fráncfort: Peter Lang, pp. 51-81.
- Aldea, B., 2008. Self-study in interpreter training. A few methodological guidelines. *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, 1.

- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P., 1993. Évaluation formative et didactique du français: les raisons d'une convergence. En: L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud, eds. *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Neuchâtel, pp. 9-30.
- Allal, L. & Pelgrims Ducrey, G., 2000. Assessment of- or in- the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, pp. 137-152.
- Alonso Bacigalupe, L., 2007. *Hacia un nuevo modelo de procesamiento de la información en interpretación simultánea: resultados de un estudio experimental*. Universidad de Vigo: tesis doctoral.
- Alonso Bacigalupe, L., 2008. Sobre fases y modelos: hacia una propuesta explicativa del procesamiento de la información durante la interpretación simultánea. *Sendebarr*, 19, pp. 257-288.
- Alonso-Tapia, J., 2005. Motives, expectancies and value-interests related to learning: the MEVA questionnaire. *Psicothema*, 17(3), pp. 404-411.
- Alonso-Tapia, J. & Fernández, B., 2008. Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, pp. 883-889.
- Alonso-Tapia, J., Huertas, J. A. & Ruiz, M. A., 2010. On the nature of motivational orientations: implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), pp. 232-243.
- Alvesson, M., 2003. Beyond neopositivists, romantics, and localists: a reflexive approach to interviews in organizational research. *The Academy of Management Review*, 28(1), pp. 13-33.
- Al-Zahran, A., 2007. *The consecutive conference interpreter as intercultural mediator: a cognitive-pragmatic approach to the interpreter's role*. Universidad de Salford: tesis doctoral.
- Anderson, J. R., 1982. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, pp. 369-406.
- Andres, D. & Behr, M., 2015. *To know how to suggest... Approaches to teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme.
- Angelelli, C. V. & Jacobson, H. E., 2009. Introduction: a call for dialogue between research and practice. En: C. Angelelli & H. E. Jacobson, eds. *Testing and assessment in translation and interpreting studies*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 1-10.

-
- Angelelli, C. V., 2004. *Revisiting the interpreter's role*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Angelelli, C. V., 2006. Designing curriculum for healthcare interpreting education: A principles approach. En: C. Roy, ed. *New approaches to interpreter education*. Washington DC: Gallaudet University Press, pp. 23-46.
- Angelelli, C. V., 2007. Assessing medical interpreters: the language and interpreting testing project. *The Translator*, 13(1), pp. 63-82.
- Angelelli, C. V., 2013. Teaching translation and interpreting. En: C. A. Chapelle, ed. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, [versión en línea]. Blackwell, pp. 1-5.
- Angelelli, C. V. & Jacobson, H. E., 2009. *Testing and assessment in translation and interpreting studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K. A., 2000. Rethinking observation. From method to context. En: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, eds. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage, pp. 673-702.
- Archenti, N., 2007. Estudio de caso/s. En: N. Archenti, A. Marradi & J. I. Piovani, eds. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé, pp. 237-246.
- Arjona Tseng, E., 1991. *Preparing for the XXI Century*. Monterey (MIIS), Twentieth Anniversary Symposium on the Training of Teachers of Translation and Interpretation, pp. 1-17.
- Arumí Ribas, M., 2003. Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas. En: R. Muñoz Martín, ed. *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, pp. 139-156.
- Arumí Ribas, M., 2006. *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. Universitat Pompeu Fabra: tesis doctoral.
- Arumí Ribas, M., 2009. Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *TRANS. Revista de Traductología*, 13, pp. 149-62.
- Arumí Ribas, M., 2010. Redefinir la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en el marco del EEES: propuestas en un contexto de cambio. *Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación REDIT*, 4, pp. 42-62.

- Arumí Ribas, M., 2012. Problems and strategies in consecutive interpreting: a pilot study at two different stages of interpreter training. *Meta*, 57(3), pp. 812-835.
- Arumí Ribas, M. & Domínguez Araújo, L., 2013. Sobre la necesidad de investigar la evaluación en el aula de interpretación: ejemplo de un estudio de caso. *Cuadernos de ALDEEU*, pp. 191-214.
- Arumí Ribas, M. & Esteve, O., 2005. La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea. *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*, [en línea], disponible en <<http://xtec.cat/fadults/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf>> [Consultado el 10 de agosto de 2015].
- Austin, J. L., 1962. *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Babirecki-Labrum, M., 2003. El uso del “diario personal” en la capacitación para la interpretación simultánea. En: Á. Collados Aís et al., eds. *La evaluación de la calidad en la interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, pp. 191-196.
- Badiu, I., 2011a. L'auto-évaluation des étudiants en interprétation: quels moyens pour quels résultats? *Studia UBB Philologia*, LVI(1), pp. 43-63.
- Badiu, I., 2011b. Paradigmatic shift: journaling to support interpreting learners. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, XV(2), pp. 195-228.
- Baigorri Jalón, J., 2000. *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Comares.
- Bajtín, M. M., 1979. El problema de los géneros discursivos. En: M. M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp. 248-293.
- Barik, H. C., 1971. A description of various types of omissions, additions, errors of translation encountered in simultaneous interpretation. *Meta*, 16(4), pp. 199-210.
- Baxter, R. N., 2014. Formación en interpretación en el Estado español: una comparación analítica. *Sendebars*, 25, pp. 219-246.
- Behr, M., 2015. How to back the students-quality, assessment & feedback. En: D. Andres & M. Behr, eds. *To know how to suggest... Approaches to teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme, pp. 201-217.
- Berber-Irabién, D., 2010. *Information and communication technologies in conference interpreting*. Universitat Rovira i Virgili: tesis doctoral.

-
- Bernad, J. A., 2000. *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Madrid: Narcea.
- Bernard, H. R., 1994. *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Biggs, J., 2006. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. & Wiliam, D., 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- Blommaert, J., 2006. How legitimate is my voice? A rejoinder. *Target*, 18(1), p. 163–176.
- Bloom, B., 1948. *Teaching by discussion*. Chicago: University College.
- Bloom, B., 1964. *Stability and change in human characteristics*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bloom, B., Hastings, J. T. & Madaus, G. F., 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of students*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Bloom, B., Hastings, J. T. & Madaus, G. F., 1981. *Evaluation to improve learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. & Krathwohl, D., 1956. *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. Nueva York: David McKay & Co.
- Blumberg, M. & Pringle, C., 1982. The Missing Opportunity in Organizational Research: Some implications for a Theory of Work Performance. *Academy of Management Review*, 7, pp. 560-569.
- Boekaerts, M., 1999. Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 445-457.
- Boekaerts, M. & Corno, L., 2005. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), pp. 199-231.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M., 2000. Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En: *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, pp. 417-451.
- Bontempo, K. & Napier, J., 2009. Getting it right from the start: program admission testing of signed language interpreters. En: C. Angelelli & H. E. Jacobson, eds. *Testing and assessment in translation and interpreting studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 247-295.

- Bontempo, K. & Napier, J., 2011. Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. *Interpreting*, 13(1), pp. 85-105.
- Bourdieu, P., 1980. *Le sens pratique*. París: Minuit.
- Bourdieu, P., 1982. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P., 1990. *In other words*. Stanford: Stanford University Press.
- Bowen, D. & Bowen, M., 1984. *Steps to consecutive interpretation*. Washington, D.C.: Pen and Booth.
- Braun, S., 2004. *Kommunikation unter widrigen Umständen? Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Videokonferenzen*. Tubinga: Gunter Narr.
- Brown, P. & Levinson, S. C., 1987. *Politeness. Some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buendía Eisman, L., 1996. La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de investigación educativa*, 14(2), pp. 5-24.
- Cabrera, F. A., 2000. *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A., 2007. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvo Encinas, E., 2010. *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Camayd-Freixas, E., 2005. A revolution in consecutive interpretation: digital voice recorder-assisted CI. *The ATA Chronicle*, XXXIV(3), pp. 40-46.
- Carter, K., 1990. Teachers' knowledge and learning to teach. En: *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan, pp. 291-310.
- Cebreiros, J., 2015. *Olvida tu lenguaje corporal. Una nueva forma de entender la comunicación*. Barcelona: Plataforma.
- Chabasse, C., 2015. Aptitude. En: D. Andres & M. Behr, eds. *To know how to suggest... Approaches to teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme, pp. 43-58.
- Chang, L.-W., 2015. *Investigating note-taking in consecutive interpreting – Using the concept of visual grammar*. Universidad de Mánchester: tesis doctoral.

-
- Chen, J., 2009. Authenticity in accreditation tests for interpreters in China. *The Interpreter and Translator Trainer*, 3(2), pp. 257-273.
- Chesterman, A., 2000. Teaching strategies for emancipatory translation. En: C. Schäffner & B. Adab, eds. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 77-89.
- Choi, J.-Y., 2006. Metacognitive evaluation method in consecutive interpretation for novice learners. *Meta*, pp. 273-83.
- Choi, J.-Y., 2008. *The effect of the metacognitive grid on the learning curve for consecutive interpreting: a metacognitive approach to learning and evaluating student performance*. Universidad de Ginebra: tesis doctoral.
- Cho, J. & Roger, P., 2010. Improving interpreting performance through theatrical training. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 4 (2), pp. 151-171.
- Clandinin, J. & Connelly, F. M., 1998. Stories to live by: narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), pp. 149-168.
- Clifford, A., 2001. Discourse theory and performance-based assessment: two tools for professional interpreting. *Meta*, XLVI (2), pp. 365-378.
- Clifford, A., 2005. Putting the exam to the test: Psychometric validation and interpreter certification. *Interpreting*, 7(1), pp. 97-131.
- Colás Bravo, P., 1997. La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), pp. 119-142.
- Collados Aís, Á., 2001. Efectos de la entonación monótona sobre la recuperación de la información en receptores de interpretación simultánea. *Trans*, 5, pp. 103-110.
- Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M. M., 2001. *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- Corno, L., 2008. Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a “Will” from a “Way”. En: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman, eds. *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 197-222.
- Creswell, 1994. *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Creswell, J. W., 2007. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. 2.^a edición. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage.
- Cronbach, L. J., 1963. Course improvement through evaluation. En: D.A. Payne & R. F. Morris, eds. *Educational and psychological measurement, contributions to theory and practice*. Nueva York: General Learning Press, pp. 672-683.
- Damasio, A., 1994. *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. Londres: Vintage.
- Dam, H. V., 1998. Lexical similarity vs. Lexical Dissimilarity in Consecutive Interpreting. *The Translator*; 4(1), pp. 49-68.
- Daniels, H., 2003. *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Darias Marrero, A., 2006. *Interpretación: tipos de situación comunicativa y didáctica*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: tesis doctoral.
- de Manuel Jerez, J., 2006. *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Dias, F., 2001. *A formação em tradução em Portugal* [En línea]. Disponible en: <<http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/dias.pdf>> [Consultado el 20 de junio de 2015].
- Díaz Galaz, S., 2012. *La influencia del conocimiento previo en la interpretación simultánea de discursos especializados*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Díaz-Barriga Arceo, F., 2002. Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En: F. Díaz-Barriga Arceo & G. Hernández Rojas, eds. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, pp. 231-249.
- Dingfelder Stone, M., 2015. (Self-)Study in Interpreting: Plea for a Third Pillar. En: D. Andres & M. Behr, eds. *To know how to suggest... Approaches to teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme, pp. 243-257.
- Dodds, J., 1989. Linguistic theory construction as a premise to a methodology of teaching interpretation. En: L. Gran & J. Dodds, eds. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 17-20.
- Doğan, A., Arumí Ribas, M. & Mora-Rubio, B., 2006. *Metacognition in interpreting: tools towards self-regulation*. Universidad de Ginebra: trabajo de fin de máster inédito.

-
- Doğan, A., Arumí Ribas, M. & Mora-Rubio, B., 2009. Metacognitive tools in interpreting training: a pilot study. *Hancettepe University Journal of Faculty of Letters*, 26(1), pp. 6984.
- Domínguez Araújo, L., 2012a. A avaliación formativa na clase de interpretación: principios e aplicación. En: P. Membiela, N. Casado & M. I. Cebreiros, eds. *La docencia universitaria en el contexto educativo actual*. Ourense: Educación Editora, pp. 199-204.
- Domínguez Araújo, L., 2012b. Anotando de memoria: una contribución experimental al aprendizaje de la interpretación consecutiva. En: T. Conde Ruano & M. d. P. Ordóñez López, eds. *Actualidad e investigación en los estudios de traducción e interpretación: perspectivas transversales*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 301-309.
- Domínguez Araújo, L., 2013. Una propuesta de matriz formativa para evaluar la interpretación consecutiva. En: R. Barranco-Droege, E. M. Pradas Macías & O. García Becerra, eds. *Quality in interpreting: widening the scope – volume 2*. Granada: Comares.
- Domínguez Araújo, L., 2014. ‘Murmurar’ como aprendizaxe da interpretación simultánea. Unha práctica colaborativa para o fomento da metacognición. En: P. Membiela, N. Casado & M. I. Cebreiros, eds. *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria*. Ourense: Educación Editora, pp. 81-95.
- Domínguez Araújo, L., 2015. O efecto Pigmalión na aula de interpretación. En: P. Membiela Iglesia, ed. *Nuevos escenarios en la docencia universitaria*. Ourense: Educación Editora. [en prensa]
- Drummond, J. & Motta, M., 2005. *Continuing education certificate for interpreter trainers*. Universidad de Ginebra: proyecto de fin de máster inédito.
- Du Toit, I.-M., 2010. *Educational interpreters and the Tomatis Method: a mixed methods study at the North-West University*. North-West University (Sudáfrica): proyecto de fin de máster inédito.
- Eisner, E.W., 1985. *The art of educational evaluation. A personal view*. Londres: Falmer Press.
- Eisner, E. W., 2000. Benjamin Bloom (1913-1999). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, pp. 423-432.

- Eraslan, S., 2011. *International knowledge transfer in Turkey: the consecutive interpreter's role in context*. Universitat Rovira i Virgili: tesis doctoral.
- Ericsson, A., 2001. Expertise in interpreting: an expert-performance perspective. *Interpreting*, 5(2), pp. 187-220.
- Ericsson, A., 2006. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. En A. Ericsson et al., ed. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Escudero Escorza, T., 2003. From tests to current evaluative research. One century, the 20th, of intense development of evaluation in education. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1).
- Fernández Iglesias, E., 2003. *La interpretación en la universidad española: estudio empírico de la situación académica y didáctica*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Fernández-Pérez, M. M., 2012. *Identificación de las destrezas de la interpretación telefónica*. Universidad de La Laguna: DEA inédito.
- Fern, E. F., 1983. Focus groups: a review of some contradictory evidence, implications, and suggestions for future research. *NA - Advances in Consumer Research*, 10, pp. 121-126.
- Flick, U., 1992. Triangulation revisited. Strategy of or alternative to validation of qualitative data. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22, pp. 175-97.
- Freire, P., 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furtado, M., 2014. *A interpretação in situ e a interpretação remota. realização e análise científica de um conjunto de estudos experimentais*. Universidad de Vigo: tesis doctoral.
- Galán-Mañas, A. & Hurtado Albir, A., 2015. Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 9(1), pp. 63-82.
- Galindo Almohalla, R., 2013. *Training conference interpreters in Spain: a comparative analysis*. Universidad de Ginebra: Trabajo de fin de máster inédito.
- Galton, F., 1889. *Natural inheritance*. Nueva York: MacMillan.

-
- García Becerra, O., 2012. *La incidencia de las primeras impresiones en la evaluación de la calidad de la interpretación simultánea: un estudio empírico*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Garfinkel, H., 1964. Studies on the Routine Grounds of Everyday Activities. En: D. Sudnow, ed. *Studies in Social Interaction*. Nueva York: The Free Press, pp. 1-30.
- Gentile, A., 1996. *Liaison interpreting: a handbook*. Carlton South: Melbourne University Press.
- Giddens, A., 1960. Aspects of the social structure of a university of residence. *Sociological Review*, 8, pp. 97-108.
- Gile, D., 1990. Scientific research vs. personal theories in the investigation of interpretation. En: L. Gran & C. Taylor, eds. *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 28-41.
- Gile, D., 1994. Opening up in interpretation studies. En: M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker & K. Kaindl, eds. *Translation Studies An Interdiscipline*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 149-158.
- Gile, D., 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Filadelfia: John Benjamins.
- Gile, D., 1998. Observational studies and experimental studies in the investigation of conference interpreting. *Target*, 10(1), pp. 69-93.
- Gile, D., 2001. L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 46(2), pp. 379-393.
- Gile, D., 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Edición revisada. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Gile, D., 2011. La recherche traductologique: méthodes ou approche? *TTR*, 24(2), pp. 41-64.
- Gile, D., 2015. Prólogo. En: D. Andres & M. Behr, eds. *To know how to suggest... Approaches to teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme, pp. 9-10.
- Gillies, A., 2005. *Note-taking for consecutive interpreting - a short course*. Mánchester: St. Jerome.

- Gillies, A., 2013. *conference interpreting: a student's practice book*. Londres: Routledge.
- Giné i Freixes, N., 2004. *Concepcions de l'alumnat universitari sobre els components de la fase interactiva del procés formatiu que afavoreixen l'aprenentatge*. Universidad de Barcelona: tesis doctoral.
- Giné i Freixes, N., 2007. *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.
- Gipps, C., 1994. *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Londres/ Filadelfia: Taylor and Francis.
- Gipps, C. & Stobart, G., 1997. *Assessment: a teacher's guide to the issues*. Londres: Hodder & Stoughton .
- Gipps, C. & Stobart, G., 2003. Alternative assessment. *International Handbook of Educational Evaluation*, pp. 549-576.
- Gish, S., 1993. A vygotkian perspective on interpreter assessmentsandra in student competencies: defining, teaching, and evaluating. Student competencies: defining, teaching, and evaluating. En: E. A. Winston, ed. *Actas de la Ninth National Convention Conference of Interpreter Trainers*. [en línea] Disponible en: <<http://www.interpretereducation.org/wp-content/uploads/2012/10/A-Vygotskian-Perspective-on-Interpreter-Assessment.pdf>> [Consultado el 10 de agosto de 2015], pp. 21-24.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L., 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Glaser, R., 1963. Instructional technology and the measurement of learning: come questions. *American Psychologist*, 18, pp. 519-521.
- Goffman, E., 1971. *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.
- Gould, S. J., 1998. The sharp-eyed lynx, outfoxed by nature (pt. 2). *Natural History*, 107(6), pp. 23-27, 69-73.
- Gran, L. & Dodds, J., 1989. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto.
- Grice, P., 1975. Lógica y conversación. En: L. M. Valdés Villanueva, ed. *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia, pp. 511-530.
- Gronlund, N. E., 1985. *Measurement and evaluation in teaching*. Nueva York: MacMillan.

-
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S., 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Guber, R., 1991. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del reconocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. H., 1964. The ethnography of communication. *Número especial de American Anthropologist*, 66 (6) (Pt. 2), pp. 137-54.
- Habermas, J., 1984. *The theory of communicative action. V.1. Reason and rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Hale, S. & Napier, J., 2013. *Research methods in interpreting*. Londres/Nueva Delhi/ Nueva York/Sydney: Bloomsbury.
- Halliday, M. A. K., 1978. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K., 1985. *Introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Hamidi, M. & Pöchhacker, F., 2007. Simultaneous consecutive interpreting: a new technique put to test. *Meta*, 52(2), pp. 276-289.
- Hammacher, A. & Tuccio, C., 2011. *Guidelines for recent graduates in conference interpreting*. Universidad de Ginebra: trabajo de fin de máster inédito.
- Hansen, I. & Schlesinger, M., 2007. The silver lining: Technology and self-study in the interpreting classroom. *Interpreting*, 9(1), p. 95-118.
- Hargreaves, E., 2007. The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 14(2), pp. 185-199.
- Harmer, J., 1996. *Dialogue Journals-a Pedagogical Tool for Training Interpreters. Introducing Novice Consecutive Interpreters to Journal-writing*. Universidad de Ginebra: texto inédito.
- Hatano, G. & Inagaki, K., 1986. Two courses of expertise. En: H. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta, eds. *Child development and education in Japan*. San Francisco: Freeman, pp. 263-272.
- Herring, R., Liao, M.-H. & Wintringham, C., 2012. *Teachers as learners: an enquiry into the needs of novice interpreter trainers*. Universidad de Ginebra: trabajo de fin de máster inédito.

- Hess, J. M., 1968. Group Interviewing. En: R. L. King, ed. *Actas de la ACR Fall Conference*. Chicago: American Marketing Association, pp. 193-196.
- Heyl, B. S., 2001. Ethnographic interviewing. En: P. Atkinson y otros, eds. *Handbook of ethnography*. Londres: Sage, pp. 369-383.
- Humphrey, J. H., 2000. Portfolios: One answer to the challenge of assessment and the “readiness to work” gap. En: C. Roy, ed. *Innovative practices for teaching sign language interpreter*. Washington, DC: Gallaudet University Press, pp. 153 - 176.
- Hurtado Albir, A., 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A., 2011. *Traducción y traductología*. 5.^a ed. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. & Martínez Melis, N., 2001. Assessment in Translation Studies: Research Needs. *Meta*, 46(2), pp. 272-287.
- Hutchins, E., 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT.
- Iaroslavschi, M., 2011. Becoming an interpreter: assessment and self-assessment in untutored practice sessions. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, XV(2), pp. 229-249.
- Iglesias Fernández, E., 2007. *La didáctica de la interpretación de conferencias: teoría y práctica*. Granada: Comares.
- Inghilleri, M., 2003. Habitus, field and discourse: interpreting as a socially situated activity. *Target*, 15(2), pp. 243-68.
- Jacobson, H. E., 2009. Moving beyond words in assessing mediated interaction: Measuring interactional competence in healthcare settings. En: C. V. Angelelli & H. E. Jacobson, eds. *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 49-69.
- Jiménez Ivars, A. & Pinazo Calatayud, D., 2013. Mindfulness e interpretación: estudio empírico. En: R. Barranco-Droege, E. M. Pradas Macías & O. García Becerra, eds. *Quality in interpreting: widening the scope*. Granada: Comares, pp. 121-133.
- Jiménez Ivars, M. A., 2000. El reto de investigar en interpretación. *Sendebarr*, 10/11, pp. 43-66.

-
- Jiménez Ivars, M. A., 2012. *Primeros pasos hacia la interpretación inglés-español*. Madrid/Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions. Edelsa.
- John-Steiner, V. & Mahn, H., 1996. Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, pp. 191-206.
- Jones, R., 1998. *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kalina, S., 2013. Conference interpreting. En: C. A. Chapelle, ed. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Blackwell, pp. 1-5.
- Kalina, S., 2015. Interpreter training and interpreting studies - Which is the chicken and which is the egg? En: D. Andres & M. Behr, eds. *To know how to suggest... Approaches to teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme, pp. 17-42.
- Kautz, U., 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium/Goethe-Institut.
- Keiser, W., 1965a. Admission dans les Ecoles d'interprétation. *Actas del Colloque sur l'enseignement de l'interprétation de l'AIIC*, p. 3-8.
- Keiser, W., 1965b. Définitions d'aptitude. En: *Colloque sur l'enseignement de l'interprétation de l'AIIC*. Paris, p. 28-37.
- Kiraly, D., 2000. *A social constructivist approach to translator education; empowerment from theory to practice*. Manchester/Northampton: St. Jerome.
- Kiraly, D., 2012. Growing a project-based translation pedagogy: a fractal perspective. *Meta*, 57(1), pp. 82-95.
- Kiraly, D., 2013. Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: thinking outside the box(es) in translator education. En: D. Kiraly, S. Hansenschirra & K. Maksymski, eds. *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tubinga: Gunter Narr, pp. 197-224.
- Kirchhoff, H., 1976. Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozess, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien. En: H. W. Drescher & S. Scheffzek, eds. *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 59-71.
- Krippendorff, K., 1969. Models of messages: three prototypes. En: G. Gerbner, y otros eds. *The analysis of communication content*. Nueva York: Wiley.

- Krueger, R. A., 1988. *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide/Sage.
- Kuhl, J., 2000. A functional-design approach to motivation and self-regulation. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner, eds. *Hand-Book of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, pp. 111-169.
- Lakoff, G. & Johnson, M., 1999. *Philosophy in The Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- Landgraf, F. & Strasser, F., 2006. *Delivery skills in consecutive interpreting: recommendations and best practices*. Universidad de Ginebra: proyecto de fin de máster.
- Larios de Rodríguez, B. R. G. E., 2008. Psicología conductista y psicología cognitiva. *Búsqueda. Revista de divulgación científica en Ciencias Sociales y Humanas del Centro de Investigación Institucional de CECAR*, pp. 98-109.
- Lave, J., 1988. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: University Press.
- Lederer, M., 1981. *La traduction simultanée: expérience et théorie*. París: Minard.
- Leech, G. N., 1983. *Principios de pragmática*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Lee, Y.-H., 2005. Self-assessment as an autonomous learning tool in an interpretation classroom. *Journal des Traducteurs/Meta*, 50(4), [versión en línea]. Disponible en: <<http://id.erudit.org/iderudit/019869ar>> [Consultado el 10 de agosto de 2015].
- Lee, Y.-H., 2008. *Self-assessment in interpreter training: student-teacher interface model of assessment*. Universidad de Ginebra: tesis doctoral.
- Lee-Janhke, Hannelore, ed. 2001. Evaluation: Parameters, Methods, Pedagogical Aspects. *Meta: Translators' Journal*, 46(2), pp. 206-247.
- Liu, M., 2008. How do experts interpret? Implications from research in interpreting studies and cognitive science. En: G. Hansen, A. Chesterman & H. Gerzymisch-Arbogast, eds. *Efforts and Models in interpreting & translation research: A tribute to Daniel Gile*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 159-177.
- Liu, M., Schallert, D. L. & Carroll, P. J., 2004. Working memory and expertise in simultaneous interpreting. *Interpreting*, 6(3), pp. 19-42.

-
- Longley, P. E., 1978. An integrated programme for training interpreters. En: D. Gerver & H. W. Sinaiko, eds. *Language Interpretation and Communication*. Nueva York/Londres: Plenum Press, pp. 45-56.
- Longley, P. E., 1989. The use of aptitude testing in the selection of students for conference interpretation training. En: L. Gran & J. Dodds, eds. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 105-108.
- López Gómez, M. J., Bajo Molina, T., Padilla Benítez, P. & Santiago de Torres, J., 2007. Predicting proficiency in signed language interpreting: A preliminary study. *Interpreting*, 9(1), pp. 71-93.
- Pérez Pueyo, Á., Julián Clemente, J. A. & V. M. López Pastor, 2009. Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior (EEES). En: López Pastor, V. M. *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, pp. 19-44.
- Luria, A. R., 1979. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- MacDonald, B., 1976. Evaluation and the control of education. En: *Curriculum Evaluation Today: Trends and implications*. Londres: McMillan Education, pp. 125-136.
- Mackintosh, J., 1995. A review of conference interpretation: Practice and training. *TARGET*, 7(1), pp. 119-133.
- Mackintosh, J., 1999. Interpreters are made not born. *Interpreting*, 4, pp. 67-80.
- Marrero, J., 2007. Bakhtin y la educación. *Revista Qurriculum*, 21, pp. 27-56.
- Marshall, C. & Rossman, G. B., 1989. *Designing qualitative research*. Newbury. Newbury Park: Sage.
- Marti Velázquez, O. F., 2014. Una propuesta para la inclusión del parámetro protocolo de cabina en la evaluación de la calidad de la interpretación simultánea de conferencia. *Sendebarr*, 24, pp. 287-318.
- Martín Ruel, E., 2012. *Incidencia del nivel de bilingüismo en las competencias para interpretar, en función del entrenamiento: un estudio Francés-Español*. Universidad de Granada: tesis doctoral.

- Martin, A. & Abril Martí, M. I., 2001. Teaching interpreting: some considerations on assessment. En: Á. Collados Aís, M. M. Fernández Sánchez & C. M. Pradas, eds. *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares.
- Martínez Melis, N., 1997. *Évaluation et traduction: cadre de recherche sur l'évaluation dans la didactique de la traduction*. Universidad Autónoma de Barcelona: DEA.
- Martínez Melis, N., 2001. *Évaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Universidad Autónoma de Barcelona: tesis doctoral.
- Martínez, R.-A., 2007. *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Matějka, V., 2014. *Tlumočení po telefonu ve velké celosvětové firmě (Telephone interpreting in a large global company)*. Instituto de Estudios de Traducción, Facultad de Letras, Universidad Carlos de Praga: tesis doctoral.
- Mateo, J., 2000. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Matyssek, H., 1989. *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*. Heidelberg: Julius Groos.
- Mayring, P., 2000. Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), p. Art. 20 [en línea]. Disponible en <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>>.
- Merriam, S. B., 1988. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., 1997. *Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education*. Nueva York: Wiley.
- Monereo, C. & Badia, A., 2011. Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En: C. Monereo & J. I. Pozo, eds. *La identidad en Psicología de la Educación*. Madrid: Narcea, pp. 57-76.
- Mora, F., 2013. *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- Morelli, M., 2008. *Problemas de ambigüedad y estrategias en interpretación simultánea español-italiano*. Universidad de Granada: tesis doctoral.

-
- Morse, J. M., 1998. Designing funded qualitative research. En: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, eds. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage, pp. 56-85.
- Moser-Mercer, B., 1994. Aptitude testing for conference interpreting: why, when and how. En: B. S. Moser-Mercer, ed. *Bridging the gap*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 57-68.
- Moser-Mercer, B., 1997. The expert-novice paradigm in interpreting research. En: E. Fleischmann, W. Kutz & P. Schmitt, eds. *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübinga: Gunter Narr, pp. 255-261.
- Moser-Mercer, B., 2000a. The acquisition of interpreting skills. En: *Signed-language interpretation and training: theoretical and practical aspects*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, pp. 57-62.
- Moser-Mercer, B., 2000b. The rocky road to expertise: eliciting knowledge from learners. En: M. Kadric, K. Kaindl & F. Pöchhacker, eds. *Translationswissenschaft. Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag*. Tübinga: Gunter Narr, pp. 339-352.
- Moser-Mercer, B., 2005. Challenges to interpreter training. En: F. Mayer, ed. *20 Jahre Transforum: Koordinierung von Praxis und Lehre des Dolmetschens und Übersetzens*. Hildesheim: G. Olms, pp. 61-72.
- Moser-Mercer, B., 2008. Skill Acquisition in interpreting: a human performance perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), pp. 1-28 .
- Moser-Mercer, B., 2010. The search for neuro-physiological correlates of expertise in interpreting. En: G. M. Shreve & E. Angelone, eds. *Translation and cognition*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 263-287.
- Moser-Mercer, B., Class, B. & Seeber, K., 2005. Leveraging virtual learning environments for training interpreter trainers. *Meta*, 50(4), pp. 1492-1421.
- Moser-Mercer, B., Frauenfelder, U. H., Casado, B. & Künzli, A., 2000. Searching to define expertise in interpreting. En: B. Englund-Dimitrova & K. Hyltenstam, eds. *Language processing and simultaneous interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 107-132.
- Motta, M., 2006. A Blended Tutoring Program for Interpreter Training. En: C. Crawford, y otros eds. *Actas de la Society for Information Technology and Teacher*

- Education International Conference*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 476-481.
- Motta, M., 2011. Facilitating the novice to expert transition in interpreter training: a “deliberate practice” framework proposal. *Studia UBB*, LVI(1), pp. 27-42.
- Muñoz Martín, R., 2013. Cognitive and psycholinguistic approaches. En: C. Millán & F. Bartrina, eds. *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Nueva York: Routledge, pp. 241–256.
- Neff, J., 2015. Professionalisation: a systematic didactic approach. En: D. Andres & M. Behr, eds. *To know how to suggest... Approaches to Teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme, pp. 219-242.
- Neunzig, W., 2011. Empirical studies in translation: methodological and epistemological questions. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, pp. 15-39.
- Nunziati, G., 1990. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64
- Nusbaum, M. C., 2005. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Onos, L., 2014. *La interpretación en el ámbito judicial. El caso del rumano en los tribunales de Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona: tesis doctoral.
- Opdenhoff, J.-H., 2011. *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencias: de las teorías a la práctica profesional. Doctorado Internacional*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Orlando, M., 2014. A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of interpreting: Consec-simul with notes. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 6(2), pp. 39-54.
- Ortega Herráez, J. M., 2006. *Análisis de la práctica de la interpretación judicial en España: el intérprete frente a su papel profesional*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Ortí Benlloch, A., 1986. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta o semidirecta y la discusión de grupo. En: M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira, eds. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

-
- Osorio, F., 1999. El científico social entre la actitud natural y la actitud fenomenológica. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 5, pp. 119-128.
- Ozolins, U., 2011. Telephone interpreting: Understanding practice and identifying research needs. *The International Journal for Translation and Interpreting Research*, 3(1), pp. 3347.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J., 2014. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), pp. 450-462.
- Parlett, M. & Hamilton, D., 1972. *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes*. Edinburgo: Universidad de Edinburgo. Centre for research in the Educational Sciences.
- Parlett, M. & Hamilton, D., 1976. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. En: G. V. Glass, ed. *Evaluation Studies Review Annual*. Beverly Hills: Sage.
- Peng, K.-C., 2006. *The development of coherence and quality of performance in conference interpreter training*. Universidad de Leeds: tesis doctoral.
- Pérez-Luzardo Díaz, J., 2005. *Didáctica de la interpretación simultánea*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: tesis doctoral.
- Perkins, D., 1995. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Piovani, J. I., 2007. La observación. En: A. Marradi, N. Archenti & J. I. Piovani, eds. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé, pp. 191-202.
- Platt, J., 1983. The development of the “participant observation” method in sociology: origin myth and history. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19(4), pp. 379-393.
- Pöchhacker, F., 2001. Quality assessment in conference and community interpreting. *Meta*, 46(2), pp. 410-425.
- Pöchhacker, F., 2004. *Introducing interpreting studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Pöchhacker, F., 2005. Quality research revisited. *The Interpreters' Newsletter*, 13, pp. 143-166.

- Pöchhaker, F., 2010. The role of research in interpreter education. *Translation & Interpreting. The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2(1), pp. 1-10.
- Pöchhacker, F. & Schlesinger, M., 2002. *The Interpreting Studies Reader*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Popham, J. W., 2013. *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Postigo, E., 2008. Self-assessment in teaching interpreting. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21(1), pp. 173-209.
- Pozo, J. I., 1996. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Racionero, S. & Padrós, M., 2010. The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), pp. 143-162.
- Rancière, J., 2003. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rapley, T., 2004. Interviews. En: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman, eds. *Qualitative Research Practice*. Londres: Sage, pp. 15-34.
- Reeves, T. C. & Reeves, P. M., 1997. Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web. En: B. H. Kahn, ed. *Web-based instruction*. Englewood Cliffs: NJ, Educational Technology Publications, pp. 59-65.
- Riccardi, A., 2002. Evaluation in interpretation. Macrocriterias and microcriterias. En: E. Hung, ed. *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 115-126.
- Richards, L., 2009. *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. Londres: Sage.
- Rico, C., 2010.
- Rivero García, I., 2003. Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa. *Athenea Digital*, 3, pp. 1-13.
- Robson, C., 2011. *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Rodríguez Morell, J. L., 2011. Toward the development of a metacognitive intercultural communicative competence in the education of students of bilingual interpreting:

-
- general theoretical/pragmatic foundation. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 3(1), pp. 106-118.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L., 1992. *Pygmalion in the Classroom, Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Edición revisada. Bethel/Carmarthen: Crown House.
- Roy, C. B., 2006. *New approaches to interpreter education*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Rozan, J. F., 1956. *La prise des notes en interprétation consecutive*. Ginebra: Georg.
- Ruiz Mezcuca, A., 2011. *El equipo de interpretación simultánea y sus implicaciones didácticas*. Universidad de Málaga: tesis doctoral.
- Ruiz Rosendo, L., 2006. *La interpretación de conferencias y la comunicación especializada en el ámbito de la medicina: estudio de la situación en España*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Russo, M., 2011. Aptitude testing over the years. *Interpreting*, 13(1), pp. 5-30.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G., 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, pp. 696-735.
- Sainz Bello, M. J. S., 1997. Awareness and responsibility: Our students as partners. En: C. Dollerup & V. Appel, eds. *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 137-144.
- Sánchez-Santamaría, J., 2011. Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa*, 4(1), pp. 40-54.
- Sandrelli, A., 2007. Designing CAIT (Computer-Assisted Training) Tools: Black Box. En: S. Nauert, ed. *MuTra 2005 - Challenges of Multidimensional Translation*. Saarbrücken: St. Jerome.
- Sanmartí Puig, N., 2009. La evaluación vista como un proceso de autorregulación. En: *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 931-23.
- Santamaría Ciordia, L., 2015. *Manual de buenas prácticas para la formación del intérprete de conferencias*, PDF inédito: Universidad de Valladolid.

- Sawyer, D., 2001. *The integration of curriculum and assessment in interpreter education: a case study*. Universidad de Mainz: tesis doctoral.
- Sawyer, D. B., 2004. *Fundamental aspects of interpreter education*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Schjoldager, A., 1996. Assessment of simultaneous interpreting. En: C. Dollerup & V. Appel, eds. *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 187-195.
- Schneider, R., 2012. *Vom Dolmetschen im Mittelalter. Sprachliche Vermittlung in weltlichen und kirchlichen Zusammenhängen*. Colonia: Böhlau.
- Schneuwly, B., 1994. Contradiction and development - Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), pp. 281-291.
- Schreier, M., 2012. *Qualitative content analysis in practice*. 1.^a ed. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi/Singapur: Sage.
- Schreve, G. M., 2006. The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9 (1), p. 27-42.
- Schweda Nicholson, N., 1993. The constructive criticism model. *The Interpreter's Newsletter*, 5 , pp. 60-67.
- Scriven, M., 1967. *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Seeber, K., 2007. *Cognitive load in simultaneous interpreting: a psychophysiological approach to identifying differences between syntactically symmetrical and asymmetrical language structures*. Universidad de Ginebra: tesis doctoral.
- Seidman, I., 2006. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Seleskovitch, D., 1975. *Langage, langues et mémoire: études de la prise de notes en interprétation consécutive*. París: Minard.
- Seleskovitch, D. & Lederer, M., 1989. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruselas/Luxemburgo: Didier Érudition.
- Setton, R. & Motta, M., 2007. Quality and reformulation in simultaneous-with-text. *Interpreting*, 9(2), pp. 199-230.

-
- Shabani, K., 2011. Dynamic assessment of interpreting students' listening abilities. *Translation Studies*, 9(33), pp. 9-26.
- Shreve, G. M., 2009. Recipient orientation and metacognition in translation process. En: R. Dimitriu & M. Shlesinger, eds. *Translators and their Readers. In Homage to Eugene A. Nida*. Bruselas: Les Editions Du Hazard, p. 255-270.
- Shulz von Thun, F., 1981. *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Silverman, D., 1993. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. Londres: Sage.
- Silverman, D., 2000. Analyzing talk and text. En: *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/ Londres/Nueva Delhi: Sage, pp. 821-834.
- Silverman, D., 2006. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. Londres: Sage.
- Soler, E., 2006. *La calidad en formación especializada en interpretación: análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un posgrado de interpretación de conferencia médica*. Universidad Pompeu Fabra: tesis doctoral.
- Sperber, D. & Wilson, D., 1986. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Stähle, J., 2009. *Vom Übersetzen zum Simultandolmetschen: Handwerk und Kunst des zweiältesten Gewerbes der Welt*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Stake, R. E., 1967. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, pp. 523-540.
- Stake, R. E., 1975. To evaluate an arts program. En: R. E. Stake, ed. *Evaluating the arts in education: A responsible approach*. Columbus Ohio: Merrill, pp. 13-31.
- Stake, R. E., 1994. Case Study. En: N. Denzin & Y. S. Lincoln, eds. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage, pp. 236-247.
- Stake, R. E., 1998. *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E., 2000. Case Studies. En: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, eds. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage, pp. 435-454.

- Stenzl, C., 1989. From theory to practice and from practice to theory. En: L. Gran & J. Dodds, eds. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpreting*. Udine: Campanotto Editore, pp. 23-26.
- Stufflebeam, D. L., 1973. *A new conceptualization of evaluation competence*, Nueva Orleans: AERA.
- Szabó, S., 2003. *Interpreting: from preparation to performance. recipes for practitioners and teachers*. Budapest: The British Council.
- Talmy, S., 2010. Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, p. 128-48.
- Talmy, S., 2011. A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *Applied linguistics*, 32(1), pp. 6-24.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M., 1991. *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- Tesch, R., 1990. *Qualitative research: analysis types and software tools*. Bristol: Falmer Press.
- Timarová, S. & Salaets, H., 2011. Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training. *Interpreting*, 13(1), pp. 31-52.
- Timarová, Š. & Ungoed-Thomas, H., 2009. The predictive validity of admission tests for conference interpreting courses in Europe: a case study. En: C. V. Angelelli & H. E. Jacobson, eds. *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 225-245.
- Tiselius, E., 2013a. *Experience and expertise in conference interpreting: an investigation of swedish conference interpreters*. Universidad de Bergen: tesis doctoral.
- Tiselius, E., 2013b. Interpreters, expertise without deliberate practice? The case of simultaneous interpreters. *The Interpreters' Newsletter*, 18, pp. 1-16.
- Tonucci, F., 1993. *Enseñar y aprender. La escuela como investigación quince años después*. 2.^a ed. Barcelona: Graó.
- Tortosa Gil, F., 1998. *Historia de la psicología moderna*. Madrid: McGraw-Hill.

-
- Tovar-Espada, M. O., 2014. *Musical performance and simultaneous interpretation: Multitasking processes in musical accompaniment and simultaneous interpretation*. Universidad de Ginebra: tesis doctoral.
- Tyler, R., 1942. General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, pp. 492-501.
- Ugarte, X., 2010. *La Pràctica de la Interpretació Anglès-Català*. Vic: Eumo Editorial.
- Valles, M. S., 1997. *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- van Dam, I. M., 1989. Strategies of simultaneous interpretation: a methodology for the training of simultaneous interpreters. En: L. Gran & J. Dodds, eds. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotte, pp. 167-176.
- Van Dijk, T. A., 1977. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Vanhecke, K., 2008. *La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: Análisis de aptitudes para la interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España*. Universidad de Granada: tesis doctoral.
- Vanhecke, K. & Lobato Patricio, J., 2009. *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva*. Granada: Comares.
- Varela Salinas, M. J., 2006. *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza.
- Vargas-Urpi, M., 2012. *La interpretació als serveis públics i la mediació intercultural amb el col·lectiu xinès a Catalunya*. Universidad Autónoma de Barcelona: tesis doctoral.
- Verschueren, J., Östman, J.-O. & Blommaert, J., 1995. The pragmatic perspective. En: J. Verschueren, ed. *Handbook of Pragmatics. Manual*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 1-19.
- Voloshinov, V. N., 1992. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. S., 1978. Interaction between learning and development. En: M. Cole, V. John-Steiner & E. Souberman, eds. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 79-91.

- Vygotsky, L. S., 1987. *Thinking and speech*. Nueva York: Plenum Press.
- Weber, W., 1989. Improved ways of teaching consecutive interpretation. En: L. Gran & J. Dodds, eds. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 161-166.
- William, D., 2007. *What does research say the benefits of formative assessment are?* Reston, VA: National Council of Teachers of Teachers of Mathematics.
- William, D., 2011. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 3-14.
- Wilson, C. W. L., 2013. Teaching and Learning of Interpreting. En: C. A. Chapelle, ed. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chicester: Blackwell Publishing, pp. 1-9.
- Winch, P., 1964. Understanding a primitive society. *American Philosophical Quarterly*, 1(4), pp. 307-324.
- Wiotte-Franz, C., 2001. *Hermeneus und Interpres. Zum Dolmetscherwesen in der Antike*. Saarbrückener Studien zur Archäologie und Alten Geschichte, 16. Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag.
- Woroch, J., 2010. *La reformulation comme fondement de l'interprétation de conférence*. Universidad Adam Mickiewicz de Poznan: tesis doctoral.
- Yan, J. X., Pan, J. & Wang, H., 2010. Learner factors, self-perceived language ability and interpreting learning: an investigation of Hong Kong tertiary interpreting classes. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 4(2), pp. 173-196.
- Yin, R. K., 1993. *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.
- Yin, R. K. Y., 2003. *Case study research. Design and methods*. 3.^a ed. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage.
- Yudes, C., Macizo, P., Morales, L. & Bajo, M. T., 2013. Comprehension and error monitoring in simultaneous interpreters. *Applied Psycholinguistics*, 34(5), pp. 1039-1057.
- Zanotti, M., 2011. Authentic and valid assessment: assessing the performance of public service interpreters. *Investigations in university teaching and learning*, 7, pp. 99-105.



Esta tese saíu do prelo no barrio das
Travesas de Vigo (Galicia) na lúa crecente
de agosto de 2015, catro anos despois do
nacemento de Xián Rodríguez Domínguez,
a quen vai dedicada.



