

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LOS DOCENTES DE INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS

Lara Domínguez Araújo
Universidad de Vigo
Espanha
laradoar@gmail.com

Resumen

A pesar de su importancia, la evaluación de interpretaciones es un ámbito de investigación todavía incipiente que es necesario explorar mediante una metodología científica y tendiendo puentes con la pedagogía, habida cuenta de la mejora que esto supondría para el desarrollo profesional y el aprendizaje de la interpretación.

Este artículo expone los resultados de un estudio empírico sobre la importancia de la evaluación formativa para los profesores de interpretación de conferencias de tres centros universitarios de Cataluña, Portugal y Canarias en 2011 donde se imparten cursos de posgrado en interpretación de conferencias. Los resultados proceden del análisis cualitativo del contenido de la información obtenida mediante entrevistas individuales con docentes de los tres centros, complementadas con cuestionarios escritos. El estudio forma parte de una investigación más amplia, que abarca otros temas y actores relacionados con la evaluación, así como otros métodos principales (grupos focales) y complementarios (observación de clases). Entre las numerosas cuestiones relacionadas con la evaluación que surgen en dicha investigación sobre opiniones y prácticas, la importancia de esta para los formadores supone un tema crucial y omnipresente.

Los resultados son concluyentes con respecto al papel destacado que los docentes otorgan a la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación, aun cuando este varíe en función del momento del curso. Además, queda patente la complejidad y dificultad de realizar una evaluación formativa, puesto que los docentes afirman que existen divergencias con los alumnos con respecto a su función e importancia y en algunos casos frustración por parte de estos últimos debido a la existencia de disparidad en las evaluaciones realizadas por distintos profesores.

Palabras clave: evaluación formativa, enseñanza-aprendizaje de la interpretación, estudio cualitativo, visión de los formadores.

Abstract

Despite its importance, the field of research that studies the assessment of interpreting performance is still in its infancy. It is an area that needs to be explored further using a scientific methodology that establishes ties with pedagogy, thus improving interpreting skills acquisition and professional performance.

This paper presents the findings from an empirical study on the importance of formative assessment for trainers conducted on three postgraduate conference interpreting programs run in 2011 by universities in Catalonia, Portugal and the Canary Islands. Data collected through individual interviews with the trainers was processed, transcribed, and analysed following quality content analysis, supplemented with written questionnaires. The study is part of wider research on assessment views and practices, which encompasses various stakeholders (trainers and trainees) and topics, as well as other main research methods (focus groups) and secondary ones (observation of lessons). Among these, the importance of assessment for trainers stands out as a critical and ubiquitous topic.

The findings are conclusive regarding the importance given by trainers to the role that formative assessment plays in interpreting teaching and learning practices, even when these practices vary throughout the course. The findings also reveal the difficulties connected with performing formative assessment as trainers state that differences exist between the perceptions held by trainers and trainees in terms of its function and importance. In some cases, learners express feeling frustrated due to differences in the assessment from different trainers.

Keywords: formative assessment, interpreting education, qualitative study, trainers' perspective.

1. Introducción

Dado el carácter práctico de la interpretación, no es de extrañar que la evaluación haya estado muy presente en las clases desde los comienzos de la enseñanza de esta disciplina. Además, su relevancia no solo se deduce de su cotidianidad en el aula o de la función certificadora que puede llegar a desempeñar como primer paso para el acceso a la profesión, sino que se ha visto reforzada por los enfoques de la psicología cognitiva y de la adquisición de la pericia (Moser Mercer, 2008; Ericsson, 2000/01), que destacan la importancia del feedback y de la práctica dirigida en el aprendizaje de destrezas complejas, como es el caso de la interpretación (Motta, 2011).

En los últimos tiempos, además, ha cobrado fuerza el concepto de “enseñanza aprendizaje” y se ha puesto más el foco en el alumno, que se presupone autónomo y corresponsable de su propia evolución. Esto ha otorgado, paradójicamente, una mayor importancia si cabe a las evaluaciones del formador, comentarios que guiarán el trabajo, actitud y pericia de los formandos para la adquisición de las destrezas de la disciplina.

Por otro lado, desde el ámbito de la pedagogía se hace también hincapié en la evaluación como elemento condicionador del aprendizaje y de la motivación y orientación de los alumnos hacia unos u otros objetivos (Bloom, et al., 1981; Cronbach, 1963; Glaser, 1963; Scriven, 1967). La investigación de la que forma parte este artículo pretende contribuir a colmar las lagunas de investigación en este ámbito y tender puentes entre los estudios de interpretación y la investigación en pedagogía de la interpretación, tal y como defendieron Sawyer (2004) y Pöchhaker (2010).

Dada la importancia que desempeña la evaluación para el aprendizaje y la presencia de la evaluación en el aula de interpretación, decidimos preguntarnos, antes de nada, si su relevancia se corresponde con la importancia que le otorgan sus principales agentes (los formadores) y cuál es su opinión acerca de ella. Con el propósito de responder a esta pregunta, este artículo expone los resultados y conclusiones de un estudio sobre las concepciones de los formadores de interpretación de conferencias a nivel de posgrado, realizado en tres universidades de Cataluña, Portugal y Canarias, acerca de la evaluación para el aprendizaje. Si bien la investigación de la que se extraen los resultados de este artículo es más amplia y se ocupa de las opiniones (y prácticas) de formadores y

formandos sobre numerosas otras cuestiones relacionadas con la evaluación (función, evaluación para el aprendizaje, criterios, instrumentos, método etc.), en este artículo nos ocuparemos únicamente de hasta qué punto y por qué es relevante la evaluación para los principales agentes responsables de ella: los docentes.

2. La evaluación formativa en la didáctica de la interpretación de conferencias

A pesar de su importancia, «la evaluación de interpretaciones es un ámbito de investigación todavía incipiente» (Jacobson, 2009, p. 49, traducción propia). Además, esta puede entenderse de muchas maneras y en numerosos contextos (Arumí y Domínguez-Araújo, 2013). En el caso de nuestro artículo, partimos de una visión pedagógica de la evaluación, en la que se presupone su carácter formativo y reorientador, que se da sobre todo en el aula, aunque no exclusivamente, y que fue definida por Allal, Bain y Perrenoud en el ámbito de la enseñanza de lenguas del siguiente modo:

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.

(Allal, Bain y Perrenoud, 1993, trad. de Arumí y Domínguez-Araújo, 2013, p. 198)

Esta definición se corresponde en gran medida con la acuñada por Gile para la evaluación durante el aprendizaje (Gile, 2001, p. 381). Se trata, por tanto, de la evaluación que se produce durante el curso y cuya presencia es habitual en las clases y sirve como referencia en el aprendizaje de los alumnos, como forma de potenciar su autorregulación y ayudarlos a mejorar.

En el ámbito de la interpretación, como comentábamos en la introducción, la presencia de la evaluación en el aula es indudable desde los primeros tiempos del aprendizaje de la interpretación maestro-aprendiz (Seleskovitch y Lederer, 1989), aunque su estudio haya sido anecdótico hasta la introducción de conceptos clave de la psicología

cognitiva como la metacognición y la deliberate practice (Moser Mercer, 2008; Motta, 2011; Ericsson, 2000/01). A pesar de lo anterior, el hecho de que se evalúe en el aula no garantiza que esta evaluación sea formativa, puesto que existe una gran variedad de tipos de evaluación en función de distintos factores como el momento, la persona que evalúa o el propósito de la evaluación. El estudio del que damos cuenta en este artículo se centra en la evaluación formativa: esto es, aquella que se realiza con la intención de determinar el progreso del proceso de aprendizaje, según la clasificación recogida por Galán-Mañas y Hurtado (2015, p. 66) en el siguiente gráfico:

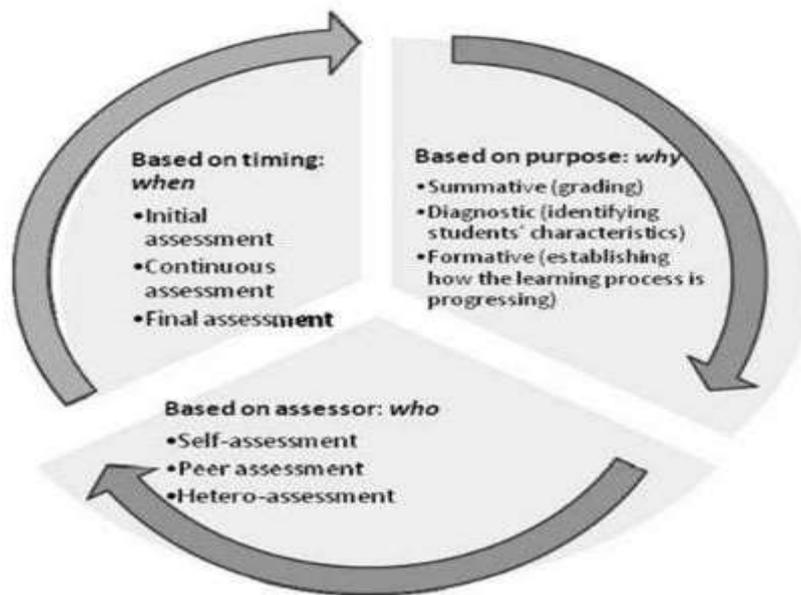


Figura 1. Tipos de evaluación (Galán-Mañas y Hurtado, 2015, p. 66).

3. Metodología del estudio

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, puesto que es inductivo, considera la situación como un todo y no se plantea a partir de unas expectativas previas; se trata de descubrir el significado de una respuesta desde la perspectiva de los sujetos participantes (Jiménez Ivars, 2000). Además, empleamos un estudio de caso, habitual en la investigación en contextos educativos (Stake, 1998), siendo el objeto de nuestro estudio 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

(Creswell, 2007), dentro del contexto en el que se produce: el aula (Domínguez-Araújo, 2015).

3.1. Contexto de la investigación y participantes

El contexto de realización de la investigación han sido tres universidades de Cataluña, Portugal y Canarias, con una amplia trayectoria y prestigio en la formación en interpretación de conferencias, demostrable por décadas de experiencia contrastada en la enseñanza de la interpretación por parte de la institución o red de centros a la que pertenecen¹.

Los formadores participantes en el estudio son mayoritariamente profesionales freelance que trabajan para las instituciones internacionales o en el mercado europeo y que compaginan la labor docente con el ejercicio profesional de la interpretación de conferencias. Tienen una media de siete años de experiencia como formadores de intérpretes y muchos de ellos (70%) empezaron a dar clase poco después de acabar la formación; la práctica totalidad realizó un posgrado en interpretación de conferencias y todos ellos poseen un título universitario (en traducción e interpretación o lenguas modernas en la mayoría de los casos). Participaron siete mujeres y cuatro hombres con edades entre los 30 y los 58 años y con combinaciones lingüísticas que incluyen las siguientes lenguas de trabajo: castellano, alemán, portugués, catalán, inglés, gallego, francés e italiano.

Los participantes se seleccionaron en función de su disponibilidad y presencia durante la observación de las clases, intentando garantizar la mayor diversidad de la muestra en cuanto a perfiles profesionales y combinaciones lingüísticas. Para garantizar la confidencialidad de la investigación, los nombres de los docentes fueron sustituidos por un código formado por la letra D (de ‘docente’) y un dígito asociado a esta (p. ej.: D1).

¹ No revelamos el nombre de las instituciones para garantizar la confidencialidad de la información y el anonimato de las personas participantes.

3.2. Recogida de la información

La información de la que se extrajeron los resultados recogidos en este artículo proviene de la realización de entrevistas individuales semiestructuradas y cuestionarios a los docentes. Las primeras se llevaron a cabo durante las visitas realizadas por la investigadora a cada uno de los centros y los cuestionarios fueron cubiertos por los formadores en su casa y remitidos a la investigadora por correo electrónico.

Las entrevistas se realizaron siguiendo los principios de Heyl (2001) y en la investigación de la que forman parte se describe el método y actitud en el que se llevaron a cabo, dando cuenta de los dilemas y decisiones tomadas (Domínguez Araújo, 2015), para garantizar así la transparencia y validez de la investigación (Neunzig, 2011). Como norma general, las entrevistas se realizaron 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, se realizaron en castellano, portugués, gallego, inglés y francés, si bien algunas de ellas fueron traducidas o ‘pulidas’ para impedir la identificación de los participantes por sus rasgos dialectales para garantizar la confidencialidad y anonimato de los docentes.

Los cuestionarios se redactaron con preguntas abiertas con el propósito de obtener información sobre las mismas cuestiones expuestas en las entrevistas y así poder enriquecerlas desde nuevos ángulos, aprovechando las ventajas que proporciona el medio escrito (un tipo de respuesta más meditada e introspectiva, en la que es posible que algunas personas se pudiesen sentir más cómodas para expresar su opinión libremente), y teniendo en cuenta el riesgo «deseabilidad social» o falta de sinceridad en las respuestas (Martínez, 2007, p. 59), elemento prácticamente ineludible en la investigación cualitativa.

3.3. Tratamiento y análisis de la información

Una vez transcritas las entrevistas, se llevó a cabo un análisis cualitativo del contenido (Schreier, 2012), con la ayuda de un programa de análisis², primero de las entrevistas y posteriormente de los cuestionarios. La detección de categorías y elaboración

² Atlas.Ti (GmbH, marca registrada).

de los informes de análisis de la información obtenida mediante cada uno de los métodos se realizó de forma separada y siguiendo los pasos que se ilustran en la figura 2. Esto es, en primer lugar, tras la lectura atenta de los textos, estos se segmentaron en unidades hermenéuticas y se les asignaron categorías de análisis; en segundo lugar, se seleccionaron las categorías más frecuentes; en tercer lugar, se relacionaron las categorías seleccionadas, que se agruparon por bloques temáticos y, en cuarto lugar, se redactó un informe sobre cada bloque temático, que recoge la información condensada acerca de las categorías afines con las citas correspondientes.

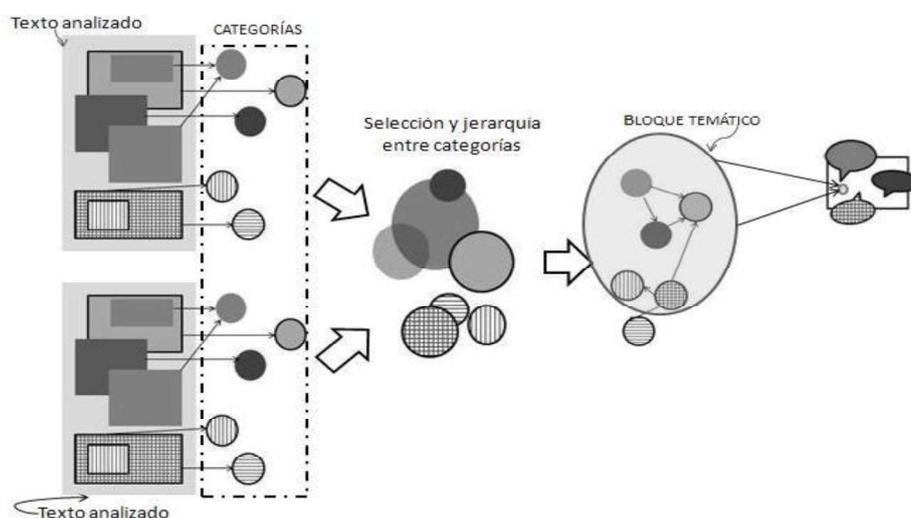


Figura 2. Proceso de análisis del contenido (Domínguez-Araújo, 2015, p. 148.)

Posteriormente, se trianguló la información obtenida mediante entrevistas y cuestionarios, con el fin de ampliar y contrastar los resultados, que se presentaron en función de los bloques temáticos y de los que en este artículo nos ocuparemos del primero y más destacado de ellos: hasta qué punto, cómo y por qué importa la evaluación para el aprendizaje, desde el punto de vista del profesorado.

4. La importancia de la evaluación formativa para los docentes de interpretación

La triangulación de la información de entrevistas y cuestionarios no arroja dudas sobre la gran importancia que la evaluación tiene para los formadores. Esta aparece

repetidamente a lo largo de las entrevistas y se relaciona con otros factores, tales como su función para el aprendizaje, su utilidad o su relación con la autoevaluación.

Para contribuir al debate e ilustrar las concepciones de los profesores con sus propias voces, en los siguientes subapartados exponemos las intervenciones originales más relevantes del material analizado, algunas de ellas traducidas al castellano y otras en castellano en el original, con el fin de que el lector pueda acceder directamente a ellas, agrupadas en los siguientes puntos: la importancia de la evaluación, la evaluación a lo largo de las fases de aprendizaje y el punto de vista de los alumnos hacia la evaluación, a juicio de los profesores.

4.1. La importancia de la evaluación

No hay duda de la importancia crucial de la evaluación; para los formadores esta es *“fundamental en el proceso de aprendizaje”*, *“esencial”*, *“central como medio de orientación al estudiante”*, *“muy (muy) importante”*, *“extremadamente importante”*, *“para mí muy relevante”* y define un *“momento fundamental”*, *“un momento muy importante”*. Esto se debe a que sirve de referencia para los alumnos y es lo que da valor a su formación:

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 sólo lo ha hecho, en fin, en la carrera y ya no hablemos del que no tiene formación específica. (D2)

Para los profesores, la evaluación determina los estándares profesionales de lo que se considera una buena interpretación, algo fundamental para el ejercicio posterior de la profesión:

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)

Además, estas referencias cobran más importancia dada su carencia en el mundo profesional:

Y es uno de los problemas con los que cojea el mundo de la interpretación [...], 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)

Los profesores afirman ser conscientes de la importancia que esta tiene en el aprendizaje y consideran que su relevancia está intrínsecamente relacionada con este, por su carácter informativo, 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)

Además, contribuye a la autonomía y evolución del alumno, en la que la metacognición y la autorregulación desempeñan un papel fundamental:

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)

Y su presencia es necesaria para garantizar su carácter formativo y reorientador:

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)

4.2. La evaluación a lo largo de las fases de aprendizaje

Con respecto a las fases de aprendizaje, cobra especial relevancia al principio, donde se aprende a recibir el feedback: “*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). Posteriormente va disminuyendo a lo largo del curso, 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)

Esto se debe a la autonomía que se presupone a los alumnos para realizarla:

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)

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)

En línea con lo anterior, la autoevaluación aparece como fin y condición sine qua non de la evaluación formativa: *“primero [es muy importante porque sirve], para aconsejar a los estudiantes y orientarlos en lo que hacen y también para ayudar a desarrollar su capacidad de autoevaluación”* (D10) y, en especial, *“la evaluación [más útil es aquella] que implica también dar las bases y herramientas para la autoevaluación posterior”* (D9). Como resume D6:

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

4.3. El punto de vista de los alumnos hacia la evaluación, a juicio de los profesores

Los profesores opinan que los alumnos también le otorgan una gran importancia a la evaluación:

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 sólo 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)

Y especialmente al principio de curso: *“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)”.

Aun así, la coincidencia no es total con los formadores, ya que los alumnos, a juicio de estos, están excesivamente pendientes de la puntuación y de la opinión de los profesores y no tanto de la evaluación formativa y la autoevaluación, a las que los formadores otorgan una mayor relevancia:

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 [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).

Esta gran importancia contribuye a la dificultad para encajar y recibir el feedback, aspecto al que hacen referencia los profesores cuando opinan sobre cómo ven los alumnos la evaluación:

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)

Dicha dificultad para encajarla depende de factores de coordinación entre los docentes, de planificación de las clases y distribución del tiempo o meramente psicológicos:

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)

5. Resultados y recapitulación

A juicio de los profesores, la evaluación desempeña un papel fundamental en el aula y los profesores la asumen como un pilar crucial del aprendizaje, de la adquisición de la técnica y de la preparación profesional, debido a la necesidad de referencias. De hecho, es esta ausencia de referencias la que contribuye, a juicio de algunos profesores, a la frustración de los alumnos a la hora de recibirla, debido a la disparidad que aprecian en las evaluaciones. Esto, unido a la mayor preocupación que, a juicio de los profesores, tienen los alumnos por la evaluación sumativa, complica la ya de por sí difícil tarea de evaluar, dada su importancia y alcance en la autonomía y preparación posterior de los alumnos.

Destaca el alcance de la evaluación formativa como preparación para el mundo profesional y como conocimiento sobre el propio desempeño, así como referencia fundamental, especialmente al principio de curso, para la adquisición de la técnica y el ejercicio de la autonomía y autoevaluación posteriores.

Con respecto a la relevancia que tiene para el alumnado, los docentes creen que esta es considerable (en el caso de una docente afirma 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.

A modo de recapitulación, el siguiente mapa conceptual recoge y relaciona de forma visual los factores que sustentan e influyen en la relevancia de la evaluación para el profesorado, tal y como se explica en los párrafos anteriores: la evaluación es relevante para el aprendizaje como forma de adquirir la técnica para el mundo profesional, que comparte la necesidad de referencias con la disparidad de las evaluaciones recibidas durante el curso; su importancia, además, depende de la fase del curso y es especialmente notable debido a su papel diagnóstico y su función formativa y si fomenta la autoevaluación, autorregulación y la autonomía para la práctica posterior; su relevancia implica su dificultad, especialmente cuando el alumnado observa la disparidad de las evaluaciones o está más pendiente de la evaluación sumativa, especialmente complicada.

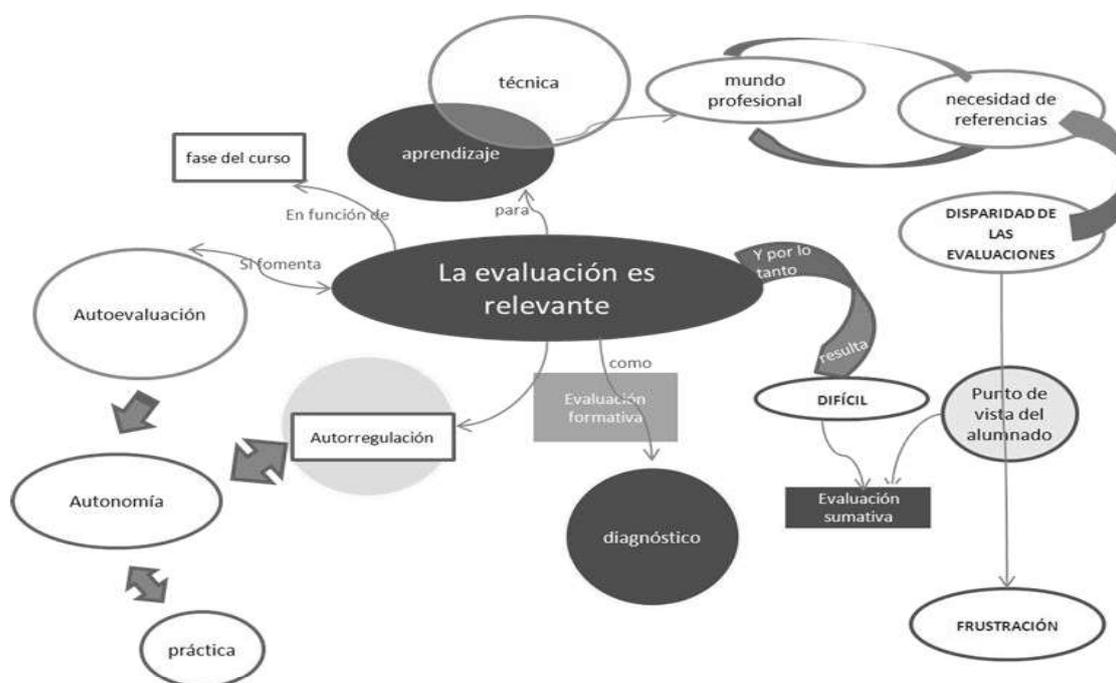


Figura 3. La relevancia de la evaluación para los profesores (elaboración propia).

6. Conclusiones y reflexiones finales

Los resultados de la investigación coinciden tanto con el alcance que se le atribuye a la evaluación desde el ámbito de la didáctica, como a su tradicional presencia en el aula de interpretación de conferencias; esto es: los formadores afirman otorgar una gran importancia a la evaluación y la justifican por la función crucial que esta desempeña en el aprendizaje. Todos ellos parecen tener en mente una intención formativa, y no selectiva, al

realizar la evaluación, en lo que a su relevancia se refiere, si bien a veces el excesivo tiempo que se le dedica puede disminuir su utilidad, debido a la pérdida de atención de los alumnos.

Por todo ello, nos parece más que necesario indagar en la forma en que se realiza la evaluación y en la opinión que los demás actores implicados (y los alumnos en especial) tienen al respecto, con el fin de que esta contribuya al aprendizaje, así como investigar si la forma en que se realiza se corresponde o no con las últimas investigaciones desde el ámbito de la didáctica, tal y como proponen Arumí y Domínguez-Araújo (2013), en la línea de Jacobson (2009), Sawyer (2004) y Pöchlacker (2010). Pensamos que el contraste de estas opiniones con la visión de los alumnos y la realidad del aula puede abrir nuevas vías para la mejora de la docencia y aprendizaje de la interpretación (cf. Domínguez-Araújo, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, Linda, Daniel Bain y Philippe Perrenoud. «Évaluation formative et didactique du français: les raisons d'une convergence.» Allal, Linda. Bain, Daniel. Perrenoud, Philippe. *Évaluation formative et didactique du français*. París: Neuchâtel, 1993. 9-30.
- ARUMÍ RIBAS, Marta y Lara Domínguez-Araújo. «Sobre la necesidad de investigar la evaluación en el aula de interpretación: ejemplo de un estudio de caso.» *Cuadernos de ALDEEU* (2013): 191-214.
- BLOOM, Benjamin, J. Thomas Hastings y George F. Madaus. *Evaluation to improve learning*. Nueva York: McGraw-Hill, 1981.
- CRESWELL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 2ª edición. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage, 2007.
- CRONBACH, Lee Joseph. «Course improvement through evaluation.» Payne, David A. y Robert F. *Educational and psychological measurement, contributions to theory and practice*. Nueva York: General Learning Press, 1963. 672-683.
- DOMÍNGUEZ-ARAÚJO, Lara. *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*. Universitat Autònoma de Barcelona: Tesis doctoral. Departament de Traducció i Interpretació i Estudis de l'Àsia Oriental, 2015.
- ERICSSON, Anders. «Expertise in Interpreting: An Expert-Performance Perspective.» *Interpreting* 5.2 (2000/01): 187-220.

GALÁN-MAÑAS, Anabel y AMPARO HURTADO, Albir. «Competence assessment procedures in translator training.» *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)* 9.1 (2015): 63-82.

GILE, DANIEL. «L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation.» *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 46.2 (2001): 379-393.

GLASER, Robert. «Instructional technology and the measurement of learning: come questions.» *American Psychologist* 18 (1963): 519-521.

HEYL, Barbara S. «Ethnographic interviewing.» *Handbook of ethnography*. Londres: Sage, 2001. 369-383.

JACOBSON, Holly E. «Moving beyond words in assessing mediated interaction: Measuring interactional competence in healthcare settings.» *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Ed. Claudia Angelelli and Holly Jacobson. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. 49-69.

JIMÉNEZ IVARS, María Amparo. «El reto de investigar en interpretación.» *Sendebarr* 10/11 (2000): 43-66.

MOSER MERCER, Barbara. «Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective.» *The Interpreter and Translator Trainer* 2.1 (2008): 1-28 .

MOTTA, Manuela. «Facilitating the novice to expert transition in interpreter training: a 'deliberate practice' framework proposal.» *Studia UBB LVI.1* (2011): 27-42.

NEUNZIG, Wilhelm. «Empirical Studies in Translation: Methodological and Epistemological Questions.» *TTR : traduction, terminologie, rédaction* (2011): 15-39.

PÖCHHAKER, Franz. «The role of research in interpreter education.» *Translation & Interpreting. The International Journal for Translation & Interpreting Research* 2.1 (2010): 1-10.

SAWYER, David B. *Fundamental Aspects of Interpreter Education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

SCHREIER, Margrit. *Qualitative Content Analysis in Practice*. 1.^a. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi/Singapur: SAGE, 2012.

SCRIVEN, Michael. *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.

SELESKOVITICH, Danica y Marianne Lederer. *Pédagogie Raisonnée de l'Interpretation*. Bruselas/Luxemburgo: Didier Érudition, 1989.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata, 1998.