
Exámenes fin de máster y pruebas de acreditación: parecidos y diferencias

Beatriz Iglesias de Álava - 15/06/2016

Trabajo Fin de Máster - Máster en Interpretación de Conferencias



Índice

Índice de capítulos y anexos

1. Introducción.....	6
1.1. Motivación y elección del tema.....	6
1.2. Objetivos y metodología	7
1.3. Enfoque y división de capítulos.....	8
2. Expertise	9
2.1. ¿Qué es la expertise?.....	9
2.2. Niveles de expertise.....	12
2.3. Niveles de expertise y formación de intérpretes	15
3. Evaluación.....	18
3.1. ¿Qué se necesita en una evaluación?.....	18
3.2. Criterios	21
3.3. Exámenes.....	24
4. Comparación de casos reales	27
4.1. Test de acreditación para ACI de la UE	27
4.2. Examen final del MUIC de la UPC.....	31
4.3. Discusión	33
5. Conclusiones.....	35
Bibliografía y fuentes.....	37
Anexo I	41
Ejemplo de evaluación ipsativa	41
Anexo II.....	43
Perfil lingüístico UE.....	43
Anexo III.....	45
Entrevistas.....	45

Índice de tablas y gráficos

Gráfico 1. Diferencia entre el proceso de desarrollo de la prestación experta y la de las actividades del día a día.....	10
Tabla 1. Cinco niveles para la adquisición de competencias.....	12
Tabla 2. Niveles de pericia en los programas de formación de intérpretes.....	17
Tabla 3. Categorías de pruebas de validez: Definiciones, características y ejemplos	20
Tabla 4. Categorías de pruebas de fiabilidad: Definiciones, características y ejemplos	21
Tabla 5. Cinco criterios de evaluación identificados y sus propiedades conceptuales.....	23
Tabla 6. Tipos de evaluación, características definitorias y ejemplos.....	25
Tabla 7. Criterios de evaluación para consecutiva (orientativos)	29
Tabla 8. Criterios de evaluación para simultánea (orientativos).....	30
Tabla 9. Criterios de evaluación final MUIC Universidad Pontificia de Comillas	32
Tabla 10. Razones para el suspenso en las pruebas de acreditación para ACI	34
Gráfico 2. Cronograma de niveles de expertise.....	35

1. Introducción

1.1. Motivación y elección del tema

Para un estudiante del Máster Universitario en Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia de Comillas, las instituciones, tanto de la Unión Europea como de las Naciones Unidas, son una de las principales salidas profesionales. En el caso del MUIC de la Universidad Pontificia de Comillas, el contacto es más cercano con las instituciones de la Unión Europea, con lo que cabe plantearse una serie de interrogantes.

¿Cómo ser intérprete en la UE? ¿Qué puestos hay para intérpretes? ¿Es necesario ser funcionario o se puede trabajar con las instituciones también sin estar en plantilla? ¿Qué pruebas hay que pasar para ello? ¿Qué preparación es necesaria? ¿Qué requisitos hay?

Todas estas preguntas, casi comunes a cualquier estudiante de interpretación, conformaron la primera etapa de la investigación: la documentación sobre las pruebas de la Unión Europea para intérpretes. Así, pudimos averiguar que hay tanto plazas para funcionarios, accesibles a través de un proceso de oposición, como una lista de intérpretes *freelance* (o *Auxiliary Conference Interpreters*), accesible mediante una prueba de acreditación. Fueron las pruebas de acreditación las que nos despertaron un mayor interés, dado que tienen lugar con mayor frecuencia que las oposiciones y, por tanto, permiten llevar a cabo una investigación más amplia.

Pero lo más interesante no fue que se celebraran más a menudo, sino las estadísticas de aprobados: en 2002, el SCIC situaba el porcentaje de aprobados para las pruebas de inserción en un 19% de los aspirantes convocados¹ (Durand 2004). ¿Cómo es esto posible? ¿Cómo puede ser que más de tres cuartos de los candidatos suspendan?

Tomando como premisa que la mayoría de ellos habrán cursado un programa de máster en el que se consigue alcanzar un nivel profesional en el campo de la

¹ Datos para las cabinas anteriores a la ampliación de 2004

interpretación, el porcentaje de suspensos se planteaba como una incógnita a la que había que buscar respuesta.

1.2. Objetivos y metodología

Los objetivos del presente trabajo, por tanto, son esencialmente buscar el motivo, o los motivos, que puedan producir que la tasa de éxito sea tan baja. Para ello, nos basaremos en los estudios sobre la *expertise* aplicados al campo de la interpretación, puesto que partimos de la hipótesis de que la principal razón para la escasez de aprobados es la existencia de una brecha entre el nivel de *expertise* a la salida de un programa de máster y el requerido en las pruebas de acreditación para intérpretes en la Unión Europea. Asimismo, trataremos de encontrar una explicación para esta discrepancia.

En cuanto a la investigación teórica, comenzaremos discutiendo en primer lugar la literatura existente en torno a la *expertise*, centrándonos en la referente a la interpretación y, más en concreto, a la enseñanza de la misma. A continuación hablaremos sobre la evaluación de la interpretación: los criterios que se pueden aplicar, los exámenes que se pueden llevar a cabo. Para esto, emplearemos los criterios para la evaluación de la calidad de la interpretación de cara al usuario, puesto que son los que se tratan en mayor profundidad en la literatura sobre interpretación.

Tras ello, pasaremos a una comparación de los criterios de evaluación del Máster Universitario en Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia de Comillas y los de las pruebas de acreditación de la Unión Europea. Para complementar esta comparación, hemos llevado a cabo una serie de entrevistas a intérpretes que cumplan la premisa enunciada anteriormente, esto es, que hayan cursado el máster y se hayan presentado posteriormente a las pruebas de acreditación. Estos datos nos permitirán dar paso a las conclusiones.

1.3. Enfoque y división de capítulos

El presente trabajo pretende ser eminentemente descriptivo, con lo que la distribución de la información, como ya hemos visto, tendrá un formato principalmente inductivo. Para agilizar la lectura, hemos llevado a cabo una traducción propia al castellano de todas las citas, a excepción de las tablas y los gráficos, que se mantendrán en el idioma original.

El trabajo está dividido en cinco secciones: la presente introducción, tres capítulos de desarrollo y uno de conclusiones. Estas secciones se complementan con un anexo en el que figurarán las entrevistas que hemos referido en el apartado anterior.

En el primer capítulo de desarrollo se analizará qué es la *expertise*. En primer lugar, se buscará dar una idea general de la *expertise* y de cómo se adquiere, para a continuación hablar de los niveles de la misma, y concluir aplicándolos a la enseñanza de la interpretación.

En el segundo capítulo se expondrán los posibles criterios de evaluación de la interpretación. Se comenzará definiendo los objetivos de la evaluación en sí, y posteriormente se explicarán los criterios de evaluación de la calidad de la interpretación por parte del usuario, tratando de aplicarlos al marco de la formación. Se concluirá discutiendo los diversos tipos de exámenes y evaluaciones dentro de la formación de intérpretes.

En el tercer y último capítulo de desarrollo se compararán los dos tipos de pruebas que ya hemos mencionado anteriormente. Se enunciarán y contrastarán los criterios de evaluación de cada una, y se expondrán las principales conclusiones de las entrevistas.

Por último, el capítulo dedicado a las conclusiones pretenderá despejar los interrogantes planteados en los dos epígrafes anteriores, en base a la información recabada a lo largo del resto de capítulos.

2. Expertise

En el presente capítulo daremos una idea general de la expertise. Hablaremos de sus características y de su proceso de adquisición, y a continuación veremos los distintos niveles de expertise que podrían extraerse de dicho proceso. Para concluir, aplicaremos dichos niveles, en base a la literatura existente al respecto, a la adquisición de la expertise en interpretación en el marco de un programa de máster universitario en interpretación de conferencias.

2.1. ¿Qué es la expertise?

Para hablar de la expertise, lo primero que necesitaríamos sería buscar un equivalente en castellano. Según el Oxford Dictionary, la expertise es “expert skill or knowledge in a particular field”. Para esta definición podríamos encontrar dos equivalentes en castellano: “pericia” o “cualidad de experto”. El Diccionario de la Real Academia Española define la primera como “sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte”. Por su parte, el experto sería una persona: “1. práctica o experimentada en algo. | 2. Especializada o con grandes conocimientos en una materia”.

A la vista de estas definiciones, podemos ver que “pericia” es un equivalente más preciso que “cualidad de experto”, no obstante, a efectos del presente trabajo, emplearemos en término “experto” para referirnos a aquel que posee pericia, o expertise, en un ámbito determinado.

Una vez establecidos los términos a emplear, podemos pasar a explicar qué es la pericia en sí misma. Según Hoffman, se trata de una cualidad aplicable a numerosas profesiones, en la cual destacan “(1) la prestación y la habilidad, (2) la progresión del desarrollo, (3) el conocimiento experto y la organización de la memoria, y (4) los procesos de razonamiento expertos” (1997: 193).

De esta explicación, podemos deducir que el experto es aquel que desempeña una tarea con resultados superiores al resto, cuyo talento y conocimientos también son superiores, que utiliza unos procesos de razonamiento y una organización de sus conocimientos más sofisticados, y cuyo desarrollo progresa por encima del de los demás. Esto mismo motivó gran parte de la investigación de Ericsson al respecto de la pericia y su proceso de adquisición, cuyas conclusiones podemos ver en el Gráfico 1.

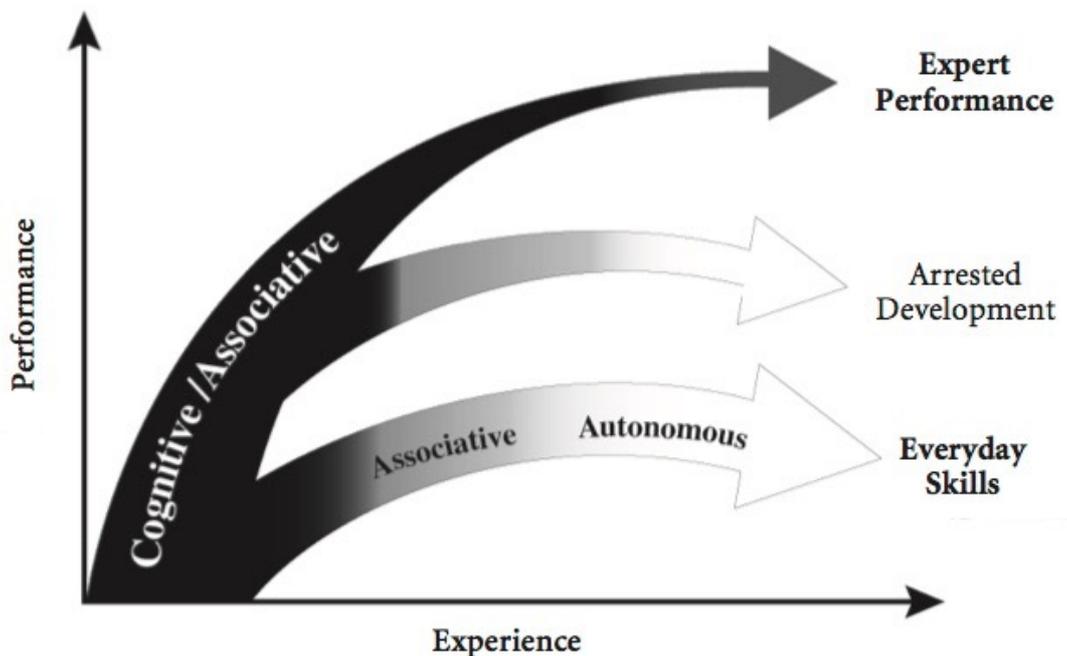


Gráfico 1. Diferencia entre el proceso de desarrollo de la prestación experta y la de las actividades del día a día.

(Extraído de ERICSSON, K. Anders (2010: 198): "Expertise in interpreting: An expert-performance perspective")

En dicho gráfico, Ericsson representa las etapas de la adquisición de la pericia y su relación con la experiencia adquirida. La flecha más baja del gráfico hace referencia a la adquisición de las competencias que se emplean en el día a día; la flecha del medio se refiere a las habilidades que se desarrollan más allá de la acción cotidiana, pero cuya progresión se ve frenada; y la flecha superior indica la adquisición de las competencias del experto.

De esta forma, podemos ver que Ericsson distingue tres fases dentro de la adquisición de la pericia en cualquier campo. El hecho de que haya varias fases es relevante, puesto que *“el nivel de progreso aumenta de forma gradual. No hay pruebas de mejoría súbita en la prestación de un día para otro ni siquiera entre los niños prodigio”* (Ericsson 2010: 194).

Dentro de la primera fase se aprenderían las competencias más básicas, aquellas que se pueden emplear en el día a día. Estas competencias se automatizan rápidamente, y con la automatización el proceso de aprendizaje se detiene. En la segunda fase, el proceso de aprendizaje continúa, y el nivel de la prestación se incrementa, pero llega un punto en el que se detiene. Ericsson pone para ilustrar esta fase el ejemplo de los jugadores ocasionales de tenis o golf, que poseen la pericia necesaria para jugar en un entorno amistoso, pero no llegan a desarrollar sus capacidades más allá de ese punto. En la tercera y última fase, la experiencia permite mejorar la prestación, y las competencias se desarrollan hasta llegar al nivel de experto.

Llegados a este punto, la pregunta que se nos plantea es la siguiente: ¿qué motiva la detención del aprendizaje en algunos casos, pero permite que éste continúe en otros hasta alcanzar la pericia en el ámbito en cuestión?

Para Ericsson, la diferencia la marca el ampliar el nivel de dificultad y buscar retos superiores. Bereiter y Scardamalia coinciden con él, afirmando que para llegar al nivel de experto es preciso seguir un proceso de aprendizaje que implique *“(1) reinvertir en aprendizaje, (2) buscar problemas más difíciles, y (3) hacer frente a representaciones más complejas de los problemas recurrentes”* (1993: 92-96).

Esto se consigue mediante la práctica deliberada. Ericsson, Prietula y Cokely (2007) la definen como *“aquella práctica centrada en tareas más allá del nivel actual de competencia y comfort”*. Consiste en buscar un punto débil en la prestación, y trabajar sobre él para mejorarlo, y así continuamente. De esta forma, Ericsson, Prietula y Cokely afirman que se consiguen *“dos tipos de aprendizaje: mejorar las capacidades que ya se poseen y extender el alcance de las competencias”* (2007). También llaman la atención sobre la necesidad de un mentor o profesor que ofrezca un feedback adecuado a cada etapa del aprendizaje, que

oriente la práctica deliberada en los primeros estadios y que instruya al alumno para ser capaz de seguir aprendiendo de forma autónoma.

En sus investigaciones sobre la expertise y su adquisición, Ericsson y Hoffman han llegado a la conclusión de que para alcanzar el grado de experto hay que acumular al menos 10.000 horas de práctica deliberada, lo que serían unos 10 años, aunque esta cifra puede variar según el ámbito al que se aplique².

2.2. Niveles de *expertise*

Una vez esbozado el concepto de pericia, así como los “pasos básicos” para llegar a ella, cabe pasar a los niveles o etapas dentro de dicho proceso. Stuart Dreyfus, primero en colaboración con su hermano Hubert Dreyfus y posteriormente en solitario, distingue en su investigación cinco niveles de pericia, que se ven reflejados en la Tabla 1. Es preciso “superar” cada nivel para pasar al siguiente, por lo que en realidad no son tanto niveles de pericia como etapas dentro de un extenso proceso de aprendizaje.

Skill Level	Components	Perspective	Decision	Commitment
1. Novice	Context free	None	Analytic	Detached
2. Advanced beginner	Context free and situational	None	Analytic	Detached
3. Competent	Context free and situational	Chosen	Analytic	Detached understanding and deciding; involved outcome
4. Proficient	Context free and situational	Experienced	Analytic	Involved understanding; detached deciding
5. Expert	Context free and situational	Experienced	Intuitive	Involved

Tabla 1. Cinco niveles para la adquisición de competencias.

(Extraído de DREYFUS, Stuart E. (2005: 181): “The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition”)

Dreyfus explica el gráfico en una nota de la siguiente forma:

² Esto en ocasiones se entiende de forma literal (y errónea), lo que ha generado un gran debate al respecto. En particular, existe bastante controversia entre el propio Ericsson y el periodista Malcolm Gladwell, que, partiendo de la afirmación del primero de que se puede llegar a ser un experto con 10.000 horas de práctica, publicó un libro (*Outliers: The Story of Success*) en el que explicaba cómo ser un experto “en cualquier ámbito”, sin tener en cuenta el concepto de práctica deliberada.

“Componentes: Se refiere a los elementos de la situación que el estudiante es capaz de percibir. Pueden estar libres de contexto y pertenecer a aspectos generales de la competencia, o pueden ser situacionales, con lo que únicamente podrían estar relacionados con la situación específica en que se encuentra el estudiante.

“Perspectiva: A medida que el estudiante es capaz de reconocer componentes casi innumerables, debe escoger en cuál centrarse. De esta forma, escoge una perspectiva.

“Decisiones: El estudiante toma decisiones sobre cómo actuar en la situación en la que se encuentra. Éstas pueden basarse en un razonamiento analítico o en una decisión intuitiva que parta de la experiencia y de la discriminación holística de la situación en particular.

“Compromiso: Describe el grado de inmersión del estudiante en la situación de aprendizaje, en cuanto a entendimiento, decisión y resultado del conjunto situación-acción.” (Dreyfus 2005: 181)

Las cinco etapas del aprendizaje, o cinco niveles de pericia, son, por tanto, los siguientes: novato, principiante avanzado, competente, hábil y experto. Cada uno de ellos se caracteriza por algo distinto, y permite sentar las bases para acceder al siguiente.

En la primera etapa, la de novato, el aprendizaje tiene lugar de forma descontextualizada. Al individuo se le dan situaciones carentes de contexto y se le explican los pasos a seguir para obtener un resultado satisfactorio. Sigue órdenes. Dreyfus matiza que “meramente seguir normas genera una prestación deficiente en el mundo real. [...] El alumno no necesita únicamente los hechos, sino también la comprensión del contexto en el cual dicha información cobra sentido” (2005: 177).

En el segundo nivel, el de principiante avanzado, el individuo ya comprende ciertas características propias de la situación. Ya no sólo sigue órdenes, sino que también puede aplicar máximas, y saber a qué situaciones corresponden dichas máximas. Polanyi (1958), explica que, al contrario que las órdenes y las normas, una máxima requiere cierto conocimiento del ámbito al que se aplica, aunque, como podemos apreciar en la Tabla 1, el aprendizaje sigue siendo carente de perspectiva.

El tercer nivel, el de competente, parece ser el que despierta el mayor interés en Dreyfus. Aquí, el individuo empieza a tomar sus propias decisiones. Esto lleva a que se involucre de forma personal, ya no sólo en el resultado de la acción, sino también en el desarrollo de la misma. La prestación ya no tiene lugar en base a unas normas y máximas dictadas por otros, sino que es el propio alumno el que decide qué perspectiva

tomar frente a la situación y qué acción llevar a cabo. Las elecciones sobre el modo de actuar son ahora tuyas, con lo que la responsabilidad del resultado también lo es. Esto supone una mayor presión a nivel emocional, pero es imprescindible para avanzar hacia el siguiente nivel. En palabras de Dreyfus, *“si fuésemos seres incorpóreos, mentes puras libres de nuestras conflictivas emociones, las respuestas ante nuestros éxitos y fracasos carecerían de esta seriedad y esta emoción. Del modo en que lo hace un ordenador, tendríamos objetivos y lograríamos alcanzarlos o fracasaríamos. [...] Para los seres corpóreos y emocionales como nosotros [...] el éxito y el fracaso tienen importancia”* (2004: 178). De esto podemos extraer que las impresiones negativas de un fracaso y las impresiones positivas de un éxito se quedan grabadas en la memoria cuando están asociadas a un componente emocional, y eso permite recordarlas con más facilidad y rapidez en un futuro ante situaciones similares.

En el cuarto nivel, el de hábil, la experiencia acumulada en el nivel anterior permite discriminar situaciones y escoger el mejor modo de actuar. El individuo acepta las consecuencias de escoger el modo de actuar, y consigue discernir los objetivos de cada acción más rápidamente. No obstante, la acción a seguir se toma de forma consciente y deliberada, analizando los pros y los contras en base a la experiencia previa.

En el quinto y último nivel, el de experto, la experiencia permite al individuo tomar las decisiones de forma intuitiva. Su conocimiento tanto técnico como situacional le permite escoger la mejor acción para cada situación sin tener que pensar prácticamente en cómo hacerlo. Como dice Dreyfus, el experto *“no calcula. No resuelve problemas. Ni siquiera piensa. Simplemente hace lo que suele funcionar y, por supuesto, suele funcionar”* (2004: 180).

De esta forma, podemos ver que ha habido una serie de cambios, que Klein y Hoffman asocian a las siguientes áreas:

“La prestación variable y desmañada pasa a ser consistente, precisa, completa y relativamente rápida.

“Los dictámenes y las acciones individuales se integran dentro de estrategias generales.

“Tiene lugar un aprendizaje perceptual, con lo que el enfoque se desplaza de variables aisladas hacia la percepción de patrones complejos.

“Aumenta la independencia, así como la capacidad de producir estrategias nuevas en caso de que sea necesario.” (Klein y Hoffman, 1993: 205)

2.3. Niveles de *expertise* y formación de intérpretes

Para buscar una adaptación de los niveles de pericia a la formación de intérpretes, es preciso atender también a taxonomías de otros autores. Tras los primeros estudios de los hermanos Dreyfus, otros investigadores trataron de clasificar las etapas necesarias para alcanzar el grado de experto. Una de las más aceptadas, y empleadas también por otros autores (Moser-Mercer 2000; Sawyer 2004), es la de Robert Hoffman. Este experto propone una categorización de los niveles de *expertise* basada en los gremios medievales, y la aplica directamente al campo de la interpretación. Los niveles son siete: inexperto, novato, iniciado, aprendiz, oficial, experto y maestro³.

El inexperto es completamente lego en la materia. Hoffman argumenta la presencia de este nivel diciendo que *“en muchos estudios aquellos a los que se denomina novatos en realidad no tienen ninguna experiencia”* (1997: 199).

El novato, por su parte, ha tenido cierto contacto con la disciplina en cuestión, siendo ello lo que marca la diferencia con respecto al inexperto.

El iniciado *“literalmente, ha pasado una ceremonia de iniciación”* (Hoffman, 1997: 199), esto es, ha comenzado a tener contacto de forma regular con la actividad y está comprometido a formarse.

El aprendiz, como su propio nombre indica, ya ha iniciado dicha formación. En los gremios medievales, *“el aprendiz estaba inmerso en la disciplina, y vivía y asistía a alguien de mayor rango”* (Hoffman, 1997: 199), ahora, sin embargo, esto se aplicaría, en el caso que nos ocupa, a los estudiantes de escuelas y facultades de interpretación.

El oficial tiene la formación suficiente para desempeñar la labor sin supervisión, aunque siempre siguiendo órdenes ajenas. Hoffman lo sitúa en el presente diciendo que se trataría del *“alumno que acaba de aprobar sus exámenes finales de interpretación y se considera apto para ‘sentarse en la cabina’”* (1997: 199).

³ En inglés, por orden: *naïve, novice, initiate, apprentice, journeyman, expert* y *master*.

El experto puede afrontar situaciones más complejas que el oficial con un resultado satisfactorio. También es aquel que *“posee competencias especiales o conocimiento derivado de una experiencia extensa o concentrada en sub-ámbitos [de la disciplina]”* (Hoffman 1997: 199).

Por último, el maestro es el *“auténtico experto”*, está en el nivel más alto. Es aquel que *“está capacitado para enseñar a otros”* y que *“tradicionalmente, [...] forma parte de una élite cuyas decisiones sientan [...] los estándares o ideales [de la profesión]”* (1997: 199), lo que también se puede aplicar hoy en día a la interpretación.

Sawyer (2004) compagina esta taxonomía con los cinco niveles de pericia de Dreyfus, y la aplica a la enseñanza de la interpretación en la Tabla 2. En ella podemos ver, explicada de forma muy clara, la idea del diseño de un programa de formación de intérpretes en cuanto a los niveles de pericia. El alumno entraría en el primer nivel según Dreyfus, o en alguno de los tres primeros según Hoffman, para salir con los conocimientos del tercer nivel de Dreyfus, o del quinto de Hoffman. De este modo, podemos deducir que el potencial estudiante no tiene conocimientos suficientes de interpretación, pero que una vez es egresado del máster posee las competencias necesarias para desempeñar la tarea por sí solo, aunque le falte acumular experiencia para llegar al nivel de experto.

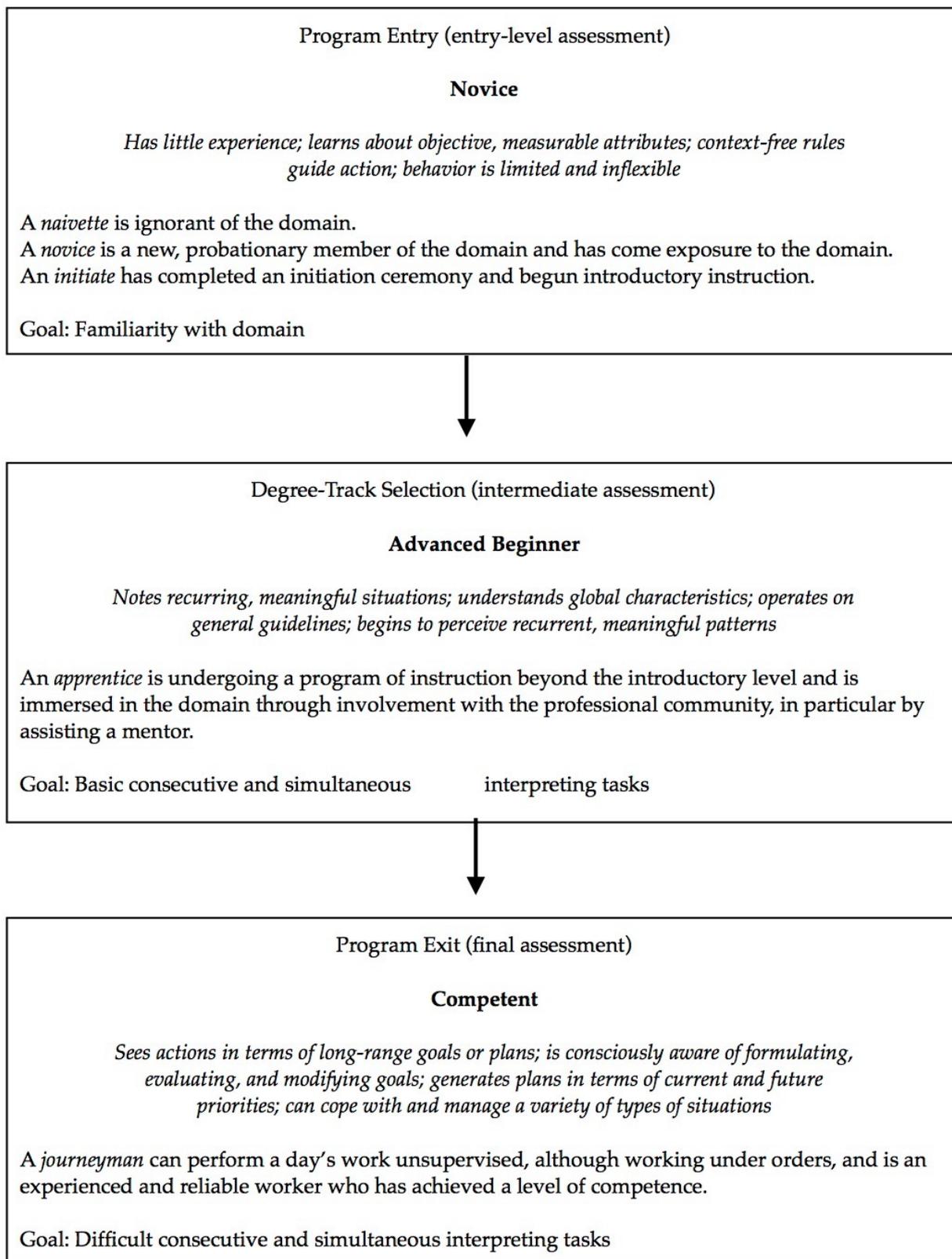


Tabla 2. Niveles de pericia en los programas de formación de intérpretes.
 (Extraído de SAWYER, David B. (2004: 72), *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*)

3. Evaluación

En el presente capítulo hablaremos de la evaluación. Primero trataremos de definir qué es evaluar, y buscaremos las pautas que se deben seguir al buscar un sistema para evaluar. Posteriormente, enmarcaremos la evaluación dentro de la interpretación, buscando los criterios que se podrían aplicar a la misma. Comenzaremos hablando de la evaluación de la calidad de la interpretación por parte del usuario para pasar a la evaluación dentro de la formación. Por último, discutiremos brevemente el marco de aplicación de dichos criterios, esto es, los exámenes, especificando los distintos tipos de examen que puede haber según el objetivo que se pretenda con ellos.

3.1. ¿Qué se necesita en una evaluación?

En primer lugar, vamos a tratar de establecer qué es evaluar. Según el Diccionario de la Real Academia Española, evaluar es “1. señalar el valor de algo. | 2. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. | 3. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Viendo esta definición, cabe pensar también en “valorar”, que según el DRAE es “1. señalar el precio de algo. | 2. Reconocer,, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo”. En principio, utilizaremos ambos términos de forma indistinta, pero los veremos un poco más en profundidad en el siguiente apartado.

Una vez establecida la terminología, cabe pasar a discutir los conceptos. ¿Qué es necesario para evaluar o valorar algo?

Para empezar, tenemos la dicotomía entre la evaluación de un proceso y la evaluación de un producto. Dado que ambos tipos de evaluación se pueden aplicar a la interpretación, éste es un tema ampliamente discutido dentro de la literatura de investigación sobre interpretación (Hatim y Mason 1997, Gile 1999, Sawyer 2004). El uso de un enfoque u otro depende de la finalidad de la evaluación o valoración en cuestión: depende de si el objetivo es discernir si el individuo evaluado es capaz de “producir *un producto aceptable*, o de efectuar *una prestación aceptable*” (Sawyer, 2004: 94).

Asimismo, también es relevante el hecho de que una evaluación o valoración puede ser objetiva o subjetiva. Bachman distingue ambos tipos de evaluación diciendo que en la evaluación objetiva *“la corrección de la prestación del examinando está determinada en su totalidad por criterios predeterminados, con lo que los examinadores no tienen que juzgar [la prestación]”*, mientras que en la evaluación subjetiva *“el examinador debe juzgar la corrección de la prestación basándose en su interpretación subjetiva de los criterios de evaluación”* (Bachman, 1990: 76). Como también discutiremos más adelante, la evaluación de la interpretación debe llevarse a cabo por profesionales de la interpretación y de la formación de intérpretes, con lo que dicha valoración es intrínsecamente subjetiva.

Una vez esbozadas las características básicas en cuanto a la evaluación de la interpretación, queda pensar qué requisitos debe tener la misma. En su investigación, Sawyer busca definir y conseguir unas pautas para establecer un sistema de evaluación en la formación de intérpretes, y distingue dos requisitos para la misma: la validez y la fiabilidad. Basándose en la literatura existente al respecto y en los postulados de la Asociación Americana de Psicología, Sawyer elabora dos tablas en las que describe tanto la validez como la fiabilidad a la hora de establecer criterios de evaluación, y que podemos ver en la Tabla 3 y en la Tabla 4. En dichas tablas, desglosa los componentes de cada requisito, los define y explica, y da ejemplos dentro de la evaluación en la formación de intérpretes.

En cuanto a la validez, Sawyer explica que ésta puede referirse al constructo de la evaluación, al contenido de la misma o a los criterios empleados. Según la RAE, *“constructo”* es una *“construcción teórica para comprender un problema determinado”*, pero Sawyer lo aplica a la evaluación definiéndolo como aquel *“atributo o característica individual que se ve reflejada en la prestación durante el examen”* (2004: 97). El contenido hace referencia al *“grado en el cual el contenido del texto representa el ámbito”* (2004: 97), y se refiere al *“ámbito, los criterios y los estándares”*. Por último, los criterios abarcan *“la relación entre la nota de la prueba y los criterios externos que se evalúan”* (2004: 97).

	Definition	Features	Examples
Construct	Attribute or characteristic of individual, reflected in test performance	Unifies all types of validity evidence Which skills and abilities need to be tested? Which component skills and abilities?	Ability to <ul style="list-style-type: none"> - Interpret with faithfulness to the meaning and intent of the original - Use appropriate language and expression - Apply world knowledge and knowledge of subject matter - Demonstrate acceptable platform skills and resilience to stress
Content	Degree to which test content represents the domain Reference to domain, criteria, and standards	Is the content relevant and well-covered Is the test content representative of the domain? Is it prototypical? Does the test cover the skills necessary?	Consecutive interpretation Liaison interpretation Simultaneous interpretation Simultaneous interpretation with text
Criterion	Relationship between test scores and external criterion being measured, e.g. level of expertise	Predictive or concurrent Do test scores predict future performance? Are scores the same as on another test of the same skill?	Graduates are able to work in their market sector. Graduates can pass same or similar tests again in the future, including those administered in industry

Tabla 3. Categorías de pruebas de validez: Definiciones, características y ejemplos
(Extraído de SAWYER, David B. (2004: 97), *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*)

Por su parte, la fiabilidad puede dividirse en tres componentes: la fiabilidad de re-examen, las formas paralelas, la fiabilidad intra-examinador y la fiabilidad inter-examinador. El primer componente hace referencia a la posibilidad de que la misma prueba pueda ser administrada en varias ocasiones, lo cual no es aplicable a la interpretación por el hecho de que si el examinando ya conoce el discurso que se va a emplear para su evaluación, dicha evaluación pierde su sentido de ser. Las formas paralelas, o pruebas paralelas, tienen lugar cuando una misma prueba tiene diferentes versiones, esto es, cuando para evaluar a distintos alumnos se emplean discursos diferentes pero de igual o similar complejidad. La fiabilidad intra-examinador se refiere a la consistencia de la evaluación de un solo examinador; si éste aplica siempre los mismos criterios y, por tanto, a situaciones similares adjudica notas similares, o no. Por último, la fiabilidad inter-examinador se aplica a la existencia de criterios de evaluación comunes entre diferentes examinadores, esto es, si ante una misma situación la nota es la misma por parte de varios evaluadores o no.

Category	Definition	Features and Examples
Test-retest reliability	Same test is administered on separate occasions	Impractical in interpretation due to familiarity with source speech
Parallel forms	Same test has multiple versions	Same test with different, but equivalent, source speeches Exam difficulty is same from one exam session to the next
Intra-rater	Same rater gives the same score for equivalent test performance on separate occasions	Same criteria are applied consistently on separate occasions Rater has established criteria
Inter-rater	Different raters give the same score on the same test	Same criteria are applied consistently on separate occasions Raters have common criteria

Tabla 4. Categorías de pruebas de fiabilidad: Definiciones, características y ejemplos
(Extraído de SAWYER, David B. (2004: 102), *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*)

3.2. Criterios

La investigación en cuanto a la evaluación de la interpretación se ha centrado más en la evaluación de la calidad desde la óptica del usuario que en la evaluación de la prestación a nivel de formación, por lo que vamos a comenzar hablando de ésta primera.

Moser-Mercer resalta la importancia de tener una definición de calidad aplicada al ámbito de la interpretación, dadas las restricciones propias de la disciplina, y propone hablar de la “calidad óptima”, en los siguientes términos:

“La calidad óptima en la interpretación profesional supone que el intérprete proporcione una traducción completa y precisa del original que no distorsione el mensaje original y que trate de capturar toda aquella información extralingüística que pueda haber proporcionado el orador de acuerdo a las restricciones impuestas por determinadas condiciones externas. [...] La calidad óptima es aquella calidad que un intérprete puede ofrecer cuando las condiciones externas son las apropiadas.” (Moser-Mercer, 1996: 44)

Esta autora también distingue entre “evaluar”, “valorar” y “medir”⁴ la interpretación, haciendo hincapié en que el objetivo que se tenga definirá el término a emplear. En su opinión, se “mide” al analizar la interpretación como producto en un laboratorio; se “valora” al estudiar “*la calidad de la interpretación en un entorno natural*” (Moser-Mercer, 1996: 45); y, se “evalúa” al analizar la prestación de un estudiante. Moser-Mercer también explica que en el caso de los exámenes finales, la prueba combinaría la evaluación con la valoración, por lo que a efectos del presente trabajo hemos hablado de ambos términos. La principal distinción tendría que ver con el hecho de analizar el proceso o el producto de la interpretación. En el caso de la valoración, ésta se centra más en el producto final, en la interpretación en sí, mientras que para la evaluación es igualmente o incluso más relevante el proceso.

Varios autores nos hablan sobre la valoración de la calidad de la interpretación mediante encuestas al usuario (Kahane 2000, Moser-Mercer 1996, Moser 1995, Kurz 1993, Bühler 1986), y coinciden en las variables que más preocupan a los usuarios de interpretación, a saber:

- precisión del contenido,
- precisión terminológica,
- simultaneidad en la prestación,
- competencias retóricas del intérprete,
- voz, y
- disciplina de micrófono.

La precisión del contenido comprende tanto el hecho de que el producto de la interpretación sea fiel al original en cuanto a contenido, como el que lo sea en cuanto a compleción; es el criterio con más peso dentro de las encuestas a usuarios. En cuanto a la precisión terminológica, Moser afirma que ésta es “*más relevante en reuniones de naturaleza eminentemente técnica*” (Moser, 1996: 16). La simultaneidad en la prestación es lo que esperan los usuarios en primera instancia de la interpretación, y lo que, según los estudios de Moser, les resulta más irritante si no está presente. Las competencias

⁴ En inglés “*assess*”, “*evaluate*” y “*measure*”.

retóricas del intérprete hacen referencia tanto a la fluidez de la expresión como al uso correcto de la gramática. La voz abarca tanto el tono como el acento del intérprete. Por último, la disciplina de micrófono abarca la ausencia de ruidos (papeles, golpes, etc.) que contaminen la prestación.

Tras ver estos criterios para la valoración de la interpretación como producto, Moser-Mercer resalta la importancia de evaluar también la calidad de la interpretación de los estudiantes. En este caso, es importante tener en cuenta que *“la calidad de la prestación de un estudiante no puede evaluarse de forma aislada [...]. El profesor tiene que estar al tanto de la progresión [...] y establecer objetivos realistas”* (Moser-Mercer, 1996: 52-53).

En el curso de su investigación, Wu (2010) recoge en una tabla los principales criterios para evaluar la interpretación, aplicables tanto a nivel de producto (“valoración”) como de proceso (“evaluación”).

En la Tabla 5 podemos ver cinco macrocriterios de evaluación de la interpretación, desglosados cada uno en varios microcriterios. Estos criterios pueden aplicarse a la evaluación y/o valoración en términos absolutos (sí/no) o en términos de gradación (nada-algo-mucho y bueno-aceptable-malo), tal y como propone Riccardi (2002).

Tabla 5. Cinco criterios de evaluación identificados y sus propiedades conceptuales

Assessment criteria	Conceptual properties
Presentation and Delivery	3 aspects: <ul style="list-style-type: none"> • Acoustic • word/phrase • flow of information
Fidelity and Completeness	3 areas: <ul style="list-style-type: none"> • content accuracy • speaker intention • contextual consistency
Audience Point of View	<ul style="list-style-type: none"> • to have the confidence in the speaker (via the delivery style of interpretation) • to receive the speaker's message at an acceptable level of faithfulness.
Interpreting Skills and Strategies	<ul style="list-style-type: none"> • resourcefulness: the ability to use skills and strategies, such as paraphrasing, summarising, skipping, self-correction, background knowledge and anticipation. • multi-tasking: supports using the interpreting skills and strategies. The multi-tasking ability can be observed by looking at the way interpreters manage their Ear-Voice-Span (EVS), or lags.
Foundation Abilities for Interpreting	<ul style="list-style-type: none"> • listening comprehension • aptitude and personality

(Extraído de WU, Shao-Chuan (2010: 255), *Assessing Simultaneous Interpreting: A study on Test reliability and Examiners' assessment behaviour*)

3.3. Exámenes

Tras exponer los posibles criterios de evaluación, cabe pasar a hablar del entorno en el que se aplican, esto es, los exámenes o pruebas.

En primer lugar, es preciso distinguir tres tipos de evaluaciones: sumativa, ipsativa y formativa. Sawyer las desglosa de forma precisa y clara en la Tabla 6. Así, podemos ver que la evaluación formativa tiene lugar durante el curso y la lleva a cabo el formador; la evaluación sumativa ocurre al final del curso y la efectúa un jurado; y, por su parte, la evaluación ipsativa la realiza el propio alumno y puede (y debe) tener lugar a lo largo de toda la carrera profesional.

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 6. Tipos de evaluación, características definitorias y ejemplos
(Extraído de SAWYER, David B. (2004: 107), *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*)

Ya en el marco de los exámenes dentro de la formación, éstos pueden englobarse también dentro de tres categorías: exámenes de entrada, exámenes durante el curso, y exámenes finales.

Los exámenes de entrada buscan que el individuo tenga las competencias en bruto, con el objetivo de desarrollarlas posteriormente en la formación. El nivel de pericia al que correspondería la prueba sería al primero, al de novato, y no es relevante a efectos del presente trabajo.

Las pruebas durante el curso pretenden evaluar el progreso y sentar las bases de la formación de cara a las pruebas finales. La evaluación puede ser tanto formativa como ipsativa, y tiene el objetivo de establecer el nivel del individuo en un momento dado⁵.

Por último, las pruebas más relevantes con respecto al tema que nos ocupa son los exámenes finales. Se trata de pruebas sumativas que evalúan lo aprendido y se centran ya no sólo en el proceso, sino más en el producto; como esbozábamos anteriormente,

⁵ En el anexo 1 se puede ver un modelo de plantilla de evaluación ipsativa durante el curso

son mezcla de evaluación y valoración, y no puramente una u otra. En palabras de Seleskovitch y Lederer:

“En el primer caso [el examen durante la formación] nos podemos declarar muy satisfechos de una prestación a causa del progreso conseguido y del momento de la evaluación, a pesar de que en términos generales sea todavía mediocre. En el segundo caso [el examen final], en cambio, es necesario responder sí o no a la pregunta de si enviaríamos sin dudar al candidato a interpretar en consecutiva o en simultánea a una conferencia en la cual nosotros mismos, como intérpretes profesionales, estamos acostumbrados a trabajar.” (Seleskovitch y Lederer, 1989: 239)

Dicha decisión corresponde al jurado del examen, que según las mismas autoras, debería estar formado por formadores que ejerzan la interpretación a nivel profesional, de entre los cuales *“los que compartan la lengua materna del examinando juzgarán la producción en lengua materna, mientras que el conocimiento del resto de lenguas lo juzgarán todos aquellos miembros del jurado que las conozcan”* (Seleskovitch y Lederer, 1989: 239). También insisten en que haya un miembro del jurado que no conozca la lengua origen, y que evalúe únicamente la prestación del candidato.

Por último, Seleskovitch y Lederer proponen tres aspectos para evaluar la prestación: el conocimiento de las lenguas activas y pasivas, la técnica y las faltas puntuales. Los dos primeros pueden entenderse como parte de los criterios expuestos en el apartado anterior, pero las faltas puntuales son dignas de atención. Para estas investigadoras, son aquellos errores que *“no revelan falta de técnica”* y que hay que tener en cuenta a la hora de valorar la prestación, puesto que *“hasta el intérprete más curtido las comete”* (Seleskovitch y Lederer, 1989: 240).

4. Comparación de casos reales

En el presente capítulo compararemos el caso de las pruebas de acreditación para intérpretes de conferencias de la Unión Europea con el de los exámenes finales del Máster Universitario en Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia de Comillas. Presentaremos cada examen por separado, así como sus criterios de evaluación, y a continuación efectuaremos una comparación, apoyándonos en las entrevistas referidas en la metodología.

4.1. Test de acreditación para ACI de la UE

En base a la clasificación que hemos presentado anteriormente, las pruebas de acreditación podrían entenderse como un examen sumativo, puesto que evalúan los conocimientos ya adquiridos. No obstante, más que evaluar el proceso de interpretación, valoran el producto de la misma, dado que pretenden establecer si un candidato es apto para trabajar para las instituciones o no.

De un tiempo a esta parte, se ha añadido una fase previa al proceso de selección, aparte de las pruebas de interpretación consecutiva y simultánea, por así decirlo, “clásicas”. Para agilizar el proceso de selección de candidatos al examen de acreditación⁶, se efectúa en primer lugar una prueba de interpretación simultánea remota, en la cual mediante la plataforma *ScicRec* del *SpeechRepository*⁷ se envía un discurso al candidato para que lo interprete desde su ordenador personal, lo grabe y envíe una copia para ser evaluado. En base a dicha evaluación, se convocará o no al candidato para presentarse a la prueba de acreditación de forma física en las instituciones.

⁶ Antes de ser convocado al examen es preciso pasar una preselección, dentro de la cual el requisito más importante es el perfil lingüístico (ver Anexo II)

⁷ http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/speech_repository.htm

Dado que el procedimiento de selección es interinstitucional, esto es, es único para todas las instituciones de la Unión Europea, el jurado está compuesto por, al menos, un representante de cada una de las instituciones que cuentan con servicio de interpretación (Comisión Europea, Parlamento Europeo y Tribunal de Justicia de la Unión Europea), así como con representantes de la administración y del sindicato, a los que se suman los oradores. Una vez comenzada la prueba, el presidente del jurado presenta al orador, que realiza una breve introducción del discurso antes de empezar. Cabe destacar que en el jurado no todos los miembros comprenden todas las lenguas pasivas a examinar, con lo que suele haber uno o dos miembros que ejercen de “clientes puros”, es decir, escuchan y valoran únicamente la prestación del candidato, sin compararla con el discurso original.

En la Tabla 7 y en la Tabla 8 podemos ver los criterios orientativos para la valoración de las pruebas de consecutiva y simultánea. Se trata de criterios absolutos (sí/no), y no son tan precisos como los esbozados en el capítulo anterior.

Marking criteria for CONSECUTIVE (indicative only)

<p>CONTENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completeness • Accuracy • Coherence/plausibility 	<ul style="list-style-type: none"> • Did the interpretation render the original ideas/information of the speech accurately? • Was the content conveyed in full? • Were the main ideas and the structure rendered? • Were there any significant omissions with an impact on the coherence of the speech? • Were there too many details missing? • Were there any misleading or redundant additions ("embroidery")? • Was the logic of the original speech clearly recognizable? • Was the message coherent? • Were there any important mistakes ("contresens")? • Knowledge of passive language? • Overuse of redundant filler phrases?
<p>PRESENTATION/FORM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Active language • Communication skills 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of target language (correct grammar, appropriate register, idiomatic expressions, vocabulary, interferences from the source language)? • Appropriate choice of register? • Terminology? • Diction (mumbling or clear enunciation)? • Accent (if applicable)? • Pace of delivery (fluent or staccato)? • Use of the voice (prosody)? Intonation? • Was the delivery professional? Was it agreeable to listen to and confident? • Eye contact? • Appropriate body language? • Dress code?
<p>ANALYTICAL SKILLS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intention • Interpretation strategies 	<ul style="list-style-type: none"> • Literal rendition of speech or intelligent processing of content? • Was the message accurately conveyed? • Use of interpretation strategies (paraphrasing, output monitoring, ability to condense information, "telescoping")? • Ability to monitor output? • Note-taking technique? • Time of delivery (shorter/longer than original speech)? Was the overrun excessive? • Finishing sentences?

Tabla 7. Criterios de evaluación para consecutiva (orientativos)

(Extraído de European Commission. *Marking Criteria for Consecutive and Simultaneous Interpretation*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/scic/docs/become_an_interpreter/marking_criteria_final_2013_long_version.pdf)

Marking criteria for SIMULTANEOUS (indicative only)

<p>CONTENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completeness • Accuracy • Coherence/plausibility 	<ul style="list-style-type: none"> • Did the interpretation render the original ideas/information of the speech accurately? • Was the content conveyed in full? • Were the main ideas and the structure rendered? • Were there any significant omissions with an impact on the coherence of the speech? • Were there too many details missing? • Were there any misleading or redundant additions ("embroidery")? • Was the logic of the original speech clearly recognizable? • Was the message coherent? • Were there any important mistakes ("contresens")? • Knowledge of passive language? • Overuse of redundant filler phrases? •
<p>DELIVERY/Form</p> <ul style="list-style-type: none"> • Active language • Communication skills 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of target language (correct grammar, appropriate register, idiomatic expressions, vocabulary, interferences from the source language)? • Appropriate choice of register? • Terminology? • Diction (mumbling or clear enunciation)? • Accent (if applicable)? • Pace of delivery (fluent or staccato)? • Use of the voice (prosody)? Intonation? • Was the delivery professional? Was it agreeable to listen to and confident? • Fluency of the delivery ("décalage")? No abrupt or lengthy hesitations)? • Finishing sentences? • Stamina? • Microphone discipline?
<p>TECHNIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretation strategies 	<ul style="list-style-type: none"> • Literal rendition of speech or intelligent processing of content? • Was the message accurately conveyed? • Use of interpretation strategies (paraphrasing, output monitoring, ability to condense information, "telescoping")? • Ability to monitor output? • Finishing sentences?

Tabla 8. Criterios de evaluación para simultánea (orientativos)

(Extraído de European Commission. *Marking Criteria for Consecutive and Simultaneous Interpretation*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/scic/docs/become_an_interpreter/marking_criteria_final_2013_long_version.pdf)

4.2. Examen final del MUIC de la UPC

De la misma manera que la prueba de acreditación de la Unión Europea es un examen sumativo, el examen final del Máster Universitario en Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia de Comillas también lo es, en este caso, en el sentido estricto del término. Esta prueba evalúa los conocimientos adquiridos a lo largo del programa de formación, y valora si los candidatos están preparados para incorporarse al mercado laboral de la interpretación, por lo que evalúa el proceso y, al mismo tiempo, también valora el producto.

El jurado del examen está compuesto por dos profesores del máster que conozcan todas las lenguas pasivas a examinar, y de los cuales al menos uno tenga como lengua nativa la lengua meta de cada prueba. También está presente un examinador externo a la universidad, que puede provenir tanto de las instituciones europeas como del mercado privado, así como el orador.

En la Tabla 9 podemos ver los criterios de evaluación para los exámenes finales del MUIC de la UPC. Se trata de una plantilla estructurada y clara, en la que, dado que se pretende conseguir una calificación numérica tras la evaluación, se emplean criterios de gradación (mucho-algo-nada) y se describe dentro de la gradación a qué supuesto correspondería.

	SOBRESALIENTE	BIEN	INSUFICIENTE	MUY DEFICIENTE
IMPRESIÓN GENERAL	Excelente prestación, completa y fiel en cuanto al fondo y presentada haciendo gala de buenas dotes de comunicación y de un excelente dominio de las lenguas de trabajo.	Buena prestación aunque contiene pequeñas omisiones y errores de matización. Se podría trabajar más la presentación y la comunicación.	El alumno demuestra una cierta capacidad de análisis pero el ejercicio contiene demasiadas omisiones o distorsiones y problemas de transposición como para ser aceptable. El alumno podría mejorar trabajando más su técnica en función de los consejos aportados por el tribunal.	El alumno parece superado por el ejercicio y no consigue aplicar las estrategias necesarias para procesar la información y transmitir el mensaje del discurso original adecuadamente. Se le aconseja trabajar más su técnica o mejorar sus idiomas y retrasar el examen de recuperación hasta que sus deficiencias estén solventadas.
FONDO	Fiel y completo, sin distorsiones, adiciones u omisiones.	Fiel al original con pequeñas omisiones, pero sin añadidos ni distorsiones.	Errores de comprensión que resultan en distorsiones, añadidos u omisiones. El colorido y las matizaciones del discurso original no se reflejan en la prestación del alumno.	Graves errores de contenido e incoherencias que muestran un análisis insuficiente o lagunas en la lengua de partida.
FORMA	Excelente dominio de la sintaxis, morfología y léxico. Reproduce el registro, los rasgos extra-lingüísticos y la fuerza ilocutiva del original.	Buena expresión (sintaxis, morfología y léxico), aunque mejorable. Reproduce el registro y la fuerza ilocutiva del original. Podría mejorarse la comunicación de los rasgos extra-lingüísticos.	La expresión se entiende, pero el uso de la sintaxis, morfología y léxico son mejorables. Es necesario aportar más flexibilidad a la hora de encontrar soluciones para la transposición del contenido del discurso de partida a la lengua meta.	Muestra un escaso dominio de la lengua meta (anacolutos, falta de concordancia morfológica, registro inadecuado, etc.). Los errores de forma pueden, en su caso, provocar errores de comprensión.
TÉCNICA	Las técnicas de interpretación consecutiva/simultánea se han asimilado correctamente y se aplican con soltura y rapidez.	Podría ser mejorable con la práctica, pero las técnicas de interpretación consecutiva/simultánea parecen haber sido correctamente asimiladas.	Se han asimilado en cierta medida las técnicas básicas de interpretación consecutiva/simultánea, pero no se aplican adecuadamente.	No se han asimilado las técnicas básicas de interpretación consecutiva/simultánea.

Tabla 9. Criterios de evaluación final MUIC Universidad Pontificia de Comillas

4.3. Discusión

Como podemos observar, las rúbricas de ambas pruebas están desglosadas en factores muy similares, es decir, en esencia buscan lo mismo. La diferencia principal es la forma de calificación: criterios absolutos frente a gradación. De ello se desprende que la prueba de acreditación busca algo concreto, una pregunta que se resuelve con sí o no, mientras que el máster pretende adjudicar una calificación, con lo que la pregunta que se plantea es abierta.

En cuanto a la complejidad y la exigencia de ambas pruebas, los entrevistados⁸ coinciden, con excepción de un caso, en que la complejidad de los discursos era similar en ambos casos, quizá incluso inferior en los de las pruebas de acreditación. No obstante, todos ellos, sin excepciones, afirman que la exigencia de los test de acreditación era superior a la del examen final del máster, y aseguran que la formación del máster les había resultado insuficiente a la hora de presentarse a las pruebas. Cabe destacar que de entre los ocho entrevistados únicamente tres superaron las pruebas de acreditación tras aprobar los exámenes del MUIC de la Universidad Pontificia de Comillas; de ellos, dos habían trabajado en el mercado privado anteriormente y uno había cursado otro programa de formación.

En la Tabla 10 podemos apreciar las principales causas de suspenso en las pruebas de acreditación. Se trata de un estudio del SCIC realizado durante la última ronda de exámenes de 2003, en el que se analizaron 12 posibles causas de suspenso en 38 cuestionarios. En él se ve que los dos principales motivos de suspenso son la falta de técnica en simultánea y la falta de técnica en consecutiva, lo que corrobora la impresión de los entrevistados de que únicamente con la formación recibida en un programa de máster no se poseen las competencias necesarias para superar las pruebas de acreditación.

⁸ Ver entrevistas en Anexo III

Reasons	Cases
Poor simultaneous technique	34
Poor consecutive technique	26
Inability to convey message coherently	24
Inaccuracy and lack of faithfulness to original	23
Poor command of mother tongue	20
Inability to analyse quickly	11
Poor understanding of one or more passive languages	16
Powers of expression not lively or fluent enough	11
Lack of conviction and self-assurance	9
Inadequate knowledge of current affairs	5
Lack of general knowledge	4
Voice or elocution problems	2

Tabla 10. Razones para el suspenso en las pruebas de acreditación para ACI
(Extraído de Durand, Claude 2005: “La relève: The next generation”)

5. Conclusiones

A la vista de lo expuesto anteriormente, se puede apreciar que hay un vacío entre el nivel exigido en los exámenes de final de máster y el exigido en las pruebas de acreditación para ACI. Dicho vacío es posible relacionarlo con los niveles de pericia, en este caso, en interpretación.

En el Gráfico 2 podemos ver los niveles de pericia en una línea cronológica, relacionados con la entrada y salida del programa de máster y las pruebas de acreditación.



Gráfico 2. Cronograma de niveles de *expertise*

En el capítulo anterior, decíamos que la pregunta que se planteaba con los criterios de evaluación de cada prueba era diferente. Podríamos formular la pregunta de un examen de fin de formación de la siguiente manera: ¿cómo de buena es la prestación del candidato? Por su parte, la de las pruebas de acreditación sería: ¿es el candidato un experto? Esto situaría la respuesta a la pregunta de final de formación en algún punto del nivel de “competente”, mientras que para contestar a la de las pruebas de acreditación, únicamente podríamos mirar al punto de “experto”.

Por tanto, entre una y otra queda el espacio correspondiente a un nivel de pericia, el de “hábil”. El hecho de que aquellos de entre los entrevistados que aprobaron las pruebas de acreditación para ACI hubiesen tenido más experiencia que únicamente la de un programa de formación no hace sino apoyar la conclusión de que cursar un máster en interpretación de conferencias no aporta las competencias necesarias para

superar dichas pruebas, sino que es preciso acumular más experiencia, bien mediante otro programa de formación, bien mediante experiencia profesional en el mercado privado.

A efectos del presente trabajo, la muestra de individuos que hayan realizado ambos tipos de pruebas ha sido muy reducida. Por tanto, para seguir profundizando en la problemática de las diferencias entre los exámenes de fin de máster y las pruebas de acreditación para ACI, llevaríamos a cabo un estudio similar con una muestra mayor. Esto nos permitiría extraer unas conclusiones más sólidas, en las cuales basar las posibles soluciones al problema planteado.

Bibliografía y fuentes

BACHMAN, Lyle F. (1990): *“Fundamental Considerations in Language Testing”*, Oxford University Press

BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1993): *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, La Salle

BÜHLER, H. (1986): “Linguistic (semantic) and extralinguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters”, *Multilingua* 5

COMISIÓN EUROPEA. *Linguistic Profile for ACI Tests*. Disponible en: http://europa.eu/interpretation/doc/lang_profiles_in_demand.pdf (última consulta 14/06/2015)

COMISIÓN EUROPEA. *Marking Criteria for Consecutive and Simultaneous Interpretation*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/scic/docs/become_an_interpreter/marking_criteria_final_2013_long_version.pdf (última consulta 14/06/2015)

DE MUNTER, André (2015): “La ampliación de la Unión”, *Fichas Técnicas sobre la Unión Europea*, Parlamento Europeo. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_6.5.1.html (última consulta 09/06/2015)

DICCIONARIO OXFORD. Diccionario de inglés y sinónimos. Disponible en: <http://www.oxforddictionaries.com/> (última consulta 10/06/2016)

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 23ª edición. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario> (última consulta 12/06/2016)

DICCIONARIO WORDREFERENCE. Diccionario multilingüe en línea. Disponible en: <http://www.wordreference.com> (última consulta 12/06/2016)

DREYFUS, Hubert L. y Stuart E. (1980): "A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition", Operations Research Center, University of California

DREYFUS, Stuart E. (2005): "The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition", *Bulleting of Science, Technology & Society*, Vol. 24. Disponible en: <http://bst.sagepub.com/content/24/3/177> (última consulta 15/05/2016)

DURAND, Claude (2004): "La relève: The next generation", *aiic.net*. Disponible en: <http://aiic.net/p/2259> (última consulta 09/06/2016)

ERICSSON, K. Anders (2010): "Expertise in interpreting: An expert-performance perspective", *Translation and Cognition*, John Benjamins

ERICSSON, K. Anders; PRIETULA, Michael J.; COKELY, Edward T. (2007): "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance", *Psychological Review*, Vol. 100, No. 3. Disponible en: <http://projects.ict.usc.edu/itw/gel/EricssonDeliberatePracticePR93.PDF> (última consulta 30/05/2016)

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf Th.; TESCH-RÖMER, Clemens (1993): "The Making of an Expert", *Harvard Business Review*, Vol. Julio-Agosto

GILE, Daniel (2001): "Consecutive vs. Simultaneous: which is more accurate?", *Tsuuyakukenyuu - Interpretation Studies*, 12:2

GILE, Daniel (2000): "The History of Research into Conference Interpreting: a Scientometric Approach", *Target*, 1:1

GILE, Daniel (1999): "Variability in the perception of fidelity in simultaneous interpreting", *Hermes, Journal of Linguistics*, No. 22

GILE, Daniel (1995): "*Basic concepts and models for interpreter and translator training*", John Benjamins, Amsterdam

GLADWELL, Malcolm (2011): "*Outliers: The Story of Success*", Little, Brown and Company

HATIM, B. y MASON, I. (1997): *"The Translator as Communicator"*, Routledge, Londres

HONKEN, Nora (2013): "Dreyfus Five-Stage Model of Adult Skills Acquisition Applied to Engineering Lifelong Learning", *120th ASEE Annual Conference & Exposition*, Atlanta

HOFFMAN, Robert R. (1997): "The Cognitive Psychology of Expertise and the Domain of Interpreting", *Interpreting*, Vol. 2, John Benjamins

KAHANE, Eduardo (2000): "Thoughts on the quality of interpretation", *Communicate!*

KLEIN, Gary A. y HOFFMAN, Robert R. (1992): "Seeing the Invisible: Perceptual-Cognitive Aspects of Expertise", *Cognitive science foundations of instructions*, pp. 203-226

KURZ, I. (1993): "Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups", *The Interpreters' Newsletter*, No. 5

MACHOVÁ, Lydia (2014): "Some Aspects of the Self-Assessment of Student Interpreters", *Cross-Cultural Challenges in British and American Studies - Slovak Studies in English 4*

MOSER, Peter (1995): *"Survey on Expectations of Users of Conference Interpretation"*, AIIC

MOSER-MERCER, Barbara (2000): "Searching to define expertise in interpreting", *Language Processing and Simultaneous Interpreting: Interdisciplinary Perspectives*, John Benjamins

MOSER-MERCER, Barbara (1996): "Quality in interpreting: some methodological issues", *The Interpreter's Newsletter*, No. 7, Trieste

POLANYI, M. (1958): *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*, Routledge Kegan Paul, Boston

RICCARDI, ALESSANDRA (2002): "Evaluation in Interpretation: Macrocriterias and Microcriterias", *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*, John Benjamins, Amsterdam

SAWYER, David B. (2004): *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*, John Benjamins, Amsterdam

SELESKOVITCH, Danica Y LEDERER, Marianne (1989): *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Didier Érudition, Bélgica

WU, Shao-Chuan (2010): *Assessing Simultaneous Interpreting: A study on Test reliability and Examiners' assessment behaviour*, Universidad de Newcastle

Anexo I

Ejemplo de evaluación ipsativa

COMPRESIÓN	CONSEGUIDO	PARCIALMENTE CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	OBSERVACIONES
Soy capaz de distinguir si las dificultades de mi prestación se deben a una deficiente comprensión del discurso original				
Soy capaz de distinguir si las dificultades de mi prestación se deben a falta de conocimientos sobre el tema del discurso				
Consigo contextualizar la información según escucho el discurso				
Consigo segmentar adecuadamente la información				
Llevo una distancia adecuada con respecto al discurso original				
Soy capaz de modificar la distancia para adaptarme a las dificultades del discurso original				
Soy capaz de anticipar información antes de que se haga explícita en el discurso original				
Cuando he terminado de escuchar el discurso original tengo la visión de conjunto y una clara idea del hilo conductor del mismo				
TRANSFERENCIA	CONSEGUIDO	PARCIALMENTE CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	OBSERVACIONES
Puedo encontrar equivalencias lingüísticas en lengua meta con facilidad				
Soy capaz de segmentar adecuadamente mi propio discurso en lengua meta				
No cometo calcos del original				
PRODUCCIÓN	CONSEGUIDO	PARCIALMENTE CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	OBSERVACIONES
Soy capaz de controlar la producción de mi propio discurso				
La sintaxis, la morfología y el léxico de mi discurso meta son correctos				
La entonación y prosodia son las adecuadas				
No dejo frases colgadas				
ASIGNACIÓN DE RECURSOS	CONSEGUIDO	PARCIALMENTE CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	OBSERVACIONES
Soy capaz de distinguir si las dificultades de mi prestación se deben a falta de atención o concentración				
Puedo identificar si la falta de atención o concentración se sitúa en la fase de la comprensión, la transferencia o la producción				
Mantengo el mismo nivel de concentración durante toda la prestación y no me canso con facilidad				
Puedo dividir adecuadamente mi atención entre la escucha del original y la producción de mi propio discurso				
No dificulto la escucha del discurso original tapándome con la producción de mi propio discurso o con el procesamiento de segmentos anteriores del discurso original				
Mi velocidad es la adecuada al discurso y me permite interpretar con precisión y sin perder información				
En general, tengo la sensación de mantener yo el control de mi propia prestación				

Las tablas en el presente anexo corresponden a una plantilla de evaluación ipsativa de interpretación simultánea de mitad de curso del Máster Universitario en Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia de Comillas.

Anexo II

Perfil lingüístico UE

	Admission	Language specifications	Other priority languages and comments
BG	A + B	B = EN/FR/DE	An ABC combination would be a strong asset
	A + CC	C1 = EN/FR/DE	
CS	A + CC	C1 = EN, C2 = FR/DE/IT/ES	Priority to A+BC. FR/DE are considered a strong asset SK will not be considered for admission to test
	A + B	B = EN	
DA	A + CC	C1 = EN/FR/DE	SV will not be considered for admission to test
DE	A + CCC	C1 = EN	Priority will be given to three C languages
	A + CC	C1 = EN, C2 = FR	A retour into EN/FR would be an asset
EL	A + CC	C1 = EN, C2 = DE	DE would be a strong asset
	A + BC	B or C = EN; B = EN/FR/DE	
	A + CCC	C1 = EN, C2 = FR/DE/IT/ES/NL	
EN	A + CC	C1 = FR/DE	Priority will be given to an additional C language A retour into FR/DE/IT/ES would be an asset AR or RU are eligible as a third C language
ES	A + CCC	C1 = EN, C2 = DA/DE/EL/FI/EUR13*, C3 = FR	FR would be an asset
ET	A + B	B = EN/FR/DE	Strong priority to A + BC
	A + BC	B = IT/ES; C = EN/FR/DE	
	A + CC	C1 = EN/FR/DE; C2 = EN/FR/DE/IT/ES	
FI	-	-	-
FR	A + CCC	C1 = EN	The following languages would be a strong asset: C =
			DE/DA/FI/EUR13*. AR or RU are eligible as a third C language
	A + BC	B = EN/DE; if B = DE, EN is obligatory as C	
GA	-	-	-
HU	A + BC	B = EN/FR/DE, C = EN/FR/DE/IT/ES	EN is obligatory as B or C
	A + CCC	C1 = EN, C2-C3 = FR/DE/IT/ES/NL	
HR	A + B	B = EN/FR/DE/IT/ES	Priority will be given to retour
	A + CC	C1 = EN/FR/DE C2 = EN/FR/DE/IT/ES/NL/PT	
IT	A + CCC	C1 = EN/FR/DE	Priority for C2 = DA/FI/NL/EL/SV/EUR13*
	A + BCC	B = EN	For operational reasons the language profiles EN/FR/ES or EN/FR/PT are not a priority. Additional languages, including a retour into EN may be an asset
LT	-	-	-
LV	-	-	-
MT	A + CC	C1 = EN/FR/DE, C2 = EU language different from languages A and C1	Additional C languages (EN/FR/DE) would be a strong asset
	A + B	B = EN/FR/DE/IT/ES	
NL	A + CCC	C1 = EN, C2 = FR/DE/IT/ES/PT	Priority will be given to three C languages A retour into EN/FR would be an asset
	A + BCC	B = EN/FR	
	A + CC	C1 = EN, C2 = EL/DA/FI/SV/EUR13*	
PL	A + BC	B = EN + C = FR/DE/IT/ES/NL/PT or B = FR/DE/ES + C = EN	

	A + CCC	C1 = EN, C2 = FR/DE/IT/ES/NL/PT	
PT	A + CCC A + BC A + CC	B = EN/FR/DE C1 = EN, C2 = DE	Priority will be given to three C languages A return into EN/FR/DE would be an asset. EN obligatory as B or C in all profiles.
RO	A + BC A + CCC	B/C = EN C1 = EN	A return into EN/FR/DE would be a strong asset
SK	A + BC A + CC	B = EN/FR/DE/IT/ES C1 = EN/FR/DE if that is not the B	Priority to return. CS does not count in the profiles.
SL	A + B	B = EN/FR/DE/IT	HR will not be considered for admission to test
	A + CC	C1 = EN/FR/DE, C2 = EN/FR/DE/IT/ES/NL	
SV	A + CC	C1 = EN/FR/DE	DA will not be considered for admission to test. An ABC combination would be a strong asset.

/ stands for "or"

*EUR13 = (BG/CS/ET/LT/LV/HU/MT/PL/RO/SK/SL/HR)

Los datos expuestos en el presente anexo corresponden al perfil lingüístico requerido para las pruebas de acreditación de ACI de la Unión Europea, y hacen referencia a las necesidades lingüísticas de las instituciones para 2016. (Datos extraídos de: http://europa.eu/interpretation/doc/lang_profiles_in_demand.pdf)

Anexo III

Entrevistas

Las entrevistas presentadas a continuación se dividen en dos grupos:

- grupo A: plantilla enviada por correo electrónico con celdas para el número de pruebas realizadas y la opinión del candidato. Rellenada de manera anónima. Cuatro participantes.
- grupo B: entrevistas presenciales, no grabadas debido a las condiciones externas. Transcripciones en notas. Cuatro participantes.

Entrevistas del Grupo A

Plantilla enviada por correo electrónico:

Sujeto	Número de pruebas	Motivo de suspenso	Dificultad discursos con respecto al máster	Comentarios
--------	-------------------	--------------------	---	-------------

Plantillas recibidas:

Sujeto	Número de pruebas	Motivo de suspenso	Dificultad discursos con respecto al máster	Comentarios
A	4, dos consecutiva, dos simultánea	Simultánea. Nivel de consecutiva profesional, pero simultánea deficiente, por ejemplo, para trabajar en el Parlamento Europeo	Más fáciles	Suspenso antes de hacer las pruebas de <i>retour</i>
B	3, dos consecutiva, una simultánea	Feedback general sobre falta de experiencia y pérdida de información; no coincidente con la impresión del candidato	Similar o más fácil	Sensación de que buscaban más experiencia profesional
C	4, dos consecutiva, dos simultánea	Falta de experiencia y automatismos, pero con potencial	Ligeramente más fácil	Satisfecho con la prestación, pero dudoso de la simultánea

Sujeto	Número de pruebas	Motivo de suspenso	Dificultad discursos con respecto al máster	Comentarios
D	4, dos consecutiva, dos simultánea	Falta de experiencia en cabina	Más fáciles	Satisfecho con la prestación, pero no con todas las lenguas pasivas

Entrevistas Grupo B⁹:

- Entrevista 1: Saara Escartín.

Pregunta: *¿Con qué combinación te presentaste a las pruebas de acreditación?*

Respuesta: Con español A, y finés, inglés y húngaro C.

P: *¿Es la misma que empleas en el mercado privado?*

R: No. En el mercado privado tengo español y finés A, e inglés B. Estoy pendiente de la prueba de AIIC para que me validen la combinación.

P: *¿Qué formación tuviste antes de presentarte a las pruebas?*

R: Estudié arquitectura, y después hice el máster en Comillas. Lo terminé en 2012, en mayo.

P: *Y, ¿cuándo te presentaste a las pruebas?*

R: Nada más terminar el máster. Las pruebas para cabina española creo que fueron en junio. Recuerdo que fueron tres semanas entre terminar el máster y hacer la primera fase de las pruebas.

P: *¿La primera fase?*

R: Sí. En junio me examiné de inglés y finés, y me volvieron a convocar en diciembre para hacer las pruebas de húngaro.

P: *¿Te preparaste de alguna forma en especial?*

R: La verdad es que no. Como hubo tan poca distancia entre el máster y las pruebas, me preparé con el mismo máster. Estuve practicando con los compañeros, que también se presentaban varios. La verdad es que, de hecho, dos semanas antes me entró una

⁹ Dado que las entrevistas no fueron grabadas, las transcripciones expuestas en el presente anexo no son literales.

traducción, así que desconecté totalmente de la interpretación. Me limité a leer el periódico, especialmente las secciones de economía, y luego me vino muy bien para el examen de finés, que fue de ese tema.

P: *¿Cómo fueron las pruebas, qué sensación te dieron?*

R: En general bien. En las simultáneas aproveché las introducciones para anotar todo el vocabulario posible antes de que empezaran los discursos. Las consecutivas fueron bien, de nivel no me parecieron muy difíciles. En cambio, la simultánea de finés me pareció muy complicada. Era un discurso económico leído a toda velocidad, y tuve que pegarme mucho a la oradora. De hecho, al terminar se disculparon por el nivel, porque a ellos también les pareció excesivo. Estoy convencida de que sin experiencia aparte del máster en el mercado privado no habría conseguido aprobar esa parte. En húngaro fue todo muy diferente, para empezar por el idioma en sí; los oradores son muy enrevesados y muy desordenados. La prueba fue en diciembre, y creo que el nivel fue más bajo que en las de junio; yo también me noté mucho más lenta.

P: *¿Hubo algún tipo de feedback al terminar?*

R: Sí. Primero me pidieron disculpas por el discurso de finés, pero me felicitaron también por la prestación. Me dijeron que había dejado muy poca distancia, pero que había demostrado control de *output*, porque sí es verdad que me corregí algunas veces que empecé la frase de una forma que no podía terminarla. En húngaro me dijeron que habían visto dificultades (ya me había notado yo más floja), pero que en ese idioma con la experiencia se aprende a interpretar.

- Entrevista 2: Cyril Joyce.

Pregunta: *¿Con qué combinación te presentaste a las pruebas de acreditación?*

Respuesta: Con inglés A, y español y francés C. Para cabina inglesa la combinación es menos exigente.

P: *¿Cuándo terminaste el máster?*

R: Hice el máster de Comillas, y lo terminé en mayo o junio de 2012.

P: *¿Te presentaste a las pruebas de acreditación justo después?*

R: No. Solicité la admisión a las pruebas justo al terminar, pero no me convocaron. Así que les dije que, por ley, me tenían que convocar, y finalmente lo hicieron en 2014.

P: *Y, ¿cómo te preparaste?*

R: Pues lo hice con otra convocada. Estuvimos practicando juntos varios días. También es verdad que, entre que terminé el máster y me convocaron, trabajé bastante como voluntario para varias ONGs. Me ayudó bastante. En el fondo hasta me hicieron un favor no convocándome enseguida [risas].

P: *¿Cómo fueron las pruebas, qué sensación te dieron?*

R: En general el nivel me pareció fácil. *Intermediate*, más que *Test type* del *SpeechRepository*. Los discursos eran bastante generales, para nada técnicos. Eso sí, la simultánea era mucho más exigente que en el máster; te piden que seas mucho más completo. La mayor parte de mis compañeros de máster que suspendieron las pruebas, de hecho, fue por la simultánea; por distracción, por nervios... Hay que tener en cuenta que el jurado es de unas cinco o seis personas, y eso impone. De hecho, el porcentaje de aprobados en la primera convocatoria para cabina inglesa es del 26%.

P: *Pero tú aprobaste a la primera, ¿no?*

R: Sí. Supongo que tuve suerte. Me vino muy bien poder acumular experiencia profesional en ONGs al terminar el máster. Supongo que sin ella me habría costado bastante aprobar, o incluso no lo habría conseguido.

P: *¿Hubo algún tipo de feedback al terminar?*

R: Poca cosa. Me dijeron que se me notaba un poco de tensión en la voz, que tenía que aprender a relajarme en cabina. Y poco más. También me alabaron la precisión, y que hubiese sido conciso.

- Entrevista 3: Antonio Tortosa.

Pregunta: *¿Con qué combinación te presentaste a las pruebas de acreditación?*

Respuesta: Con español A, y alemán, inglés y griego C. El alemán y el inglés los tenía en el máster, pero el griego no.

P: *¿Qué formación tuviste antes de presentarte a las pruebas?*

R: Estudié Traducción e Interpretación en la Universidad de Alicante, y después hice el máster de Comillas. Lo terminé en 2012.

P: *Y, ¿te presentaste nada más terminar?*

R: La primera vez sí. Me convocaron en junio de 2012, y el examen fue en la Comisión, en Bruselas. La segunda vez fue al año siguiente, en noviembre de 2013, y fue en el Parlamento.

P: *¿Cómo te preparaste para ambas convocatorias?*

R: Para la primera, estuve practicando con los compañeros del máster. También me sirvió el propio máster, pero pasó muy poco tiempo entre terminarlo y hacer las pruebas. Para la segunda vez, me fui a perfeccionar el alemán. Me matriculé en el máster de Heidelberg, en Alemania, y luego estuve practicando consecutiva yo solo en casa, y también con una compañera.

P: *¿Cómo fueron las pruebas en sí, qué nivel tenían en relación con el máster?*

R: El nivel en sí no es difícil, tratan temas bastante generales. Pero en la primera convocatoria el máster me resultó insuficiente, especialmente en alemán. La consecutiva me fue bastante mal, y me sorprendió que me pasasen al siguiente examen. En el segundo intento, en noviembre, quizá me salió mal por los nervios. También el examen en sí fue más frío, el entorno. No estaba tan a gusto. En vez de alemán, hice las pruebas de griego, porque en unos meses comenzaba la presidencia griega, y era la primera vez que me examinaba con esa lengua. En cualquier caso, los discursos me parecieron más difíciles, y el entorno menos agradable.

P: *Y, ¿te dieron algún tipo de feedback al terminar?*

R: Sí, las dos veces. Aunque la segunda casi me levanto antes de que me lo dieran de las ganas que tenía de irme [risas]. La primera vez, en Bruselas, me dijeron que analizaba, que tenía madera de intérprete, pero, claro, el examen de alemán me había salido bastante mal, así que me dijeron que me faltaba el alemán. La segunda vez, en el Parlamento, me dijeron que se nota que pienso, me alabaron el castellano, me dijeron otra vez que tenía madera... , pero también que había habido imprecisiones y que siguiera intentándolo. Yo creo que el problema esa vez fue el griego. Y, en general, que

el máster se queda un poco corto. En la UE lo que quieren es gente que puedan meter a cabina al día siguiente, que esté tranquila y que analice, y para eso hace falta experiencia aparte.

- Entrevista 4: Jack Fleming.

Pregunta: *¿Con qué combinación te presentaste a las pruebas de acreditación?*

Respuesta: Con inglés A, español B, y francés e italiano C.

P: *¿Qué formación tuviste antes de presentarte a las pruebas?*

R: Antes de presentarme la primera vez hice el máster de la Universidad Europea, que pertenece al distrito de Valencia y se da allí. Después fui a clases en el máster de Comillas, y me volví a presentar al terminar.

P: *¿En qué fechas?*

R: Primero en 2011, en agosto, y luego en 2012. Y la combinación que usé fue quitando el italiano C.

P: *¿Cómo te preparaste para ambas convocatorias?*

R: Para la primera usé los discursos del *SpeechRepository*, e hice algo que no recomiendo a nadie, que es interpretar las noticias. También hice alguna consecutiva para mi madre, y practiqué un poco con mi padre, que es intérprete. Para la segunda vez, usé también el *SpeechRepository*, pero las noticias ya no [risas].

P: *Y, ¿cómo fueron los exámenes?*

R: En la primera convocatoria hice la consecutiva de inglés y la simultánea de francés, y luego hubo una pausa. Después de la pausa me dijeron que había suspendido, y me sorprendió mucho. La verdad es que el máster que hice antes era muy distinto: había muy pocos oradores, a veces el profesor leía a la vez que evaluaba, cada profesor daba unos consejos y unas pautas distintos... En general había poco control (nos escuchaban poco), y poco *feedback*, y los consejos de técnica eran muy básicos. Para la segunda convocatoria ya sabía interpretar. Con el máster de Comillas había aprendido a coger distancia, había aprendido la técnica y tenía más práctica.

Aprobé todo menos el *retour* al español, que fue la última prueba. Los discursos no eran ni muy difíciles ni muy fáciles, siempre abarcables y de temas generales.

P: *¿Te dieron algún tipo de feedback al terminar?*

R: Sí, las dos veces. La primera vez me dijeron que tenía que mejorar la técnica, lo que me pareció bastante desalentador. Me dijeron que no era cuestión de meses, sino de años, que me faltaba control de *output* y se veían problemas de sintaxis, y que el francés también era un problema. La segunda vez me pusieron más problemas en el *retour*. Me dijeron que había errores y que necesitaba hablar más rápido, porque el ritmo me quitaba naturalidad. Me recomendaron que leyese el periódico y que me grabase interpretando.