



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

La autoevaluación en las herramientas informáticas para la formación de intérpretes

Autora: Aida Fernández García-Valcárcel

Directora: Elena Aguirre Fernández-Bravo

Mayo 2020

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe

Grado en Traducción e Interpretación

Agradecimientos

Este trabajo nunca habría salido adelante sin la supervisión y colaboración de la Dra. Elena Aguirre Fernández-Bravo. Gracias por la paciencia, por la dedicación y por las aportaciones de incalculable valor a lo largo del proceso de creación y redacción de este Trabajo de Fin de Grado. Debo agradecer también la implicación de Elena como docente en cursos anteriores y su empeño por inculcarnos esos valores éticos tan importantes en el ejercicio de la interpretación.

Gracias a Lourdes de la Torre Salceda por haber inspirado el tema de esta investigación y por haber disipado con claridad y solvencia todas las dudas planteadas durante el trabajo. Quiero darle las gracias también a María Dolores Rodríguez Melchor por haber compartido su trabajo conmigo en momentos difíciles de aislamiento.

Gracias a Javier Hernández Sasetta y a su becario en la Comisión Europea, Pol Aixas Martínez, por los valiosos consejos transmitidos vía email y videoconferencia.

Finalmente, gracias a familiares, amigos y compañeros de carrera por su incondicional apoyo durante toda la etapa universitaria y por haber decidido acompañarme, en la cercanía y en la distancia, a lo largo de este camino.

Índice

Índice de figuras	4
1. Finalidad y motivos	5
2. Estado de la cuestión	7
2.1. Las CAIT: evolución y papel en la enseñanza de la interpretación	7
2.2. La autoevaluación como herramienta pedagógica	10
2.3. Métodos de autoevaluación	12
2.3.1. El cuestionario con parámetros fijos	12
2.3.2. Las herramientas flexibles	14
2.3.2.1. Herramientas flexibles concebidas para la interpretación	14
2.3.3. Herramientas genéricas con un potencial uso como CAIT	15
3. Marco teórico y metodología	16
3.1. Planteamiento teórico original, dificultades y nuevo rumbo en la investigación	16
3.2. Marco teórico	18
3.3. Herramientas analizadas	19
3.4. Contenido del análisis	20
4. Análisis y discusión	21
4.1. Herramientas con formularios cerrados	21
4.1.1. <i>Interpreter's Help</i>	21
4.1.1.1. Descripción de la herramienta	21
4.1.1.2. Diferencias con respecto a otras herramientas	23
4.2. Herramientas flexibles concebidas para la interpretación	28
4.2.1. My Speech Repository de la Comisión Europea	28
4.2.1.1. Descripción de la herramienta	28
4.2.1.2. Diferencias con respecto a otras herramientas	30
4.2.2. <i>InTrain</i> – Universidad de Bolonia	32
4.2.2.1. Descripción de la herramienta	32
4.2.2.2. Diferencias con respecto a otras herramientas	33
5. Conclusiones y propuestas	34
6. Referencias	37
7. Anexos	42
Anexo 1. Descripción y análisis de <i>Blackboard Collaborate</i>	42
1.1. Descripción de la herramienta	42
4.2.2.1.2. Diferencias con respecto a otras herramientas	46
Anexo 2. Propuesta de formulario de autoevaluación para intérpretes elaborado con <i>Google Forms</i> , basado en el <i>checklist</i> de Doğan et al. (2009) y en la herramienta CAIT <i>Interpreter's Help</i>	48

Índice de figuras

Figura 1. Cuadro de los componentes cognitivos del aprendizaje autónomo y su interrelación	10
Figura 2. Primeras preguntas de autoevaluación en <i>Interpreter's Help</i>	22
Figura 3. Apartado de Contenido de <i>Interpreter's Help</i>	23
Figura 4. Comparación entre el apartado de Lenguaje de <i>Interpreter's Help</i> y el de Reformulación en lengua meta del <i>checklist</i> de Doğan et al. (2009)	24
Figura 5. Comparación entre el apartado de Lenguaje de <i>Interpreter's Help</i> y el de Reformulación en lengua meta del <i>checklist</i> de Doğan et al. (2009)	24
Figura 6. Comparación entre el apartado de Presentación y Procesos de <i>Interpreter's Help</i> y el de Estrategias y Cuestiones afectivas del <i>checklist</i> de Doğan et al. (2009)	25
Figura 7. Comparación entre el apartado de Presentación y Procesos de <i>Interpreter's Help</i> y el de Estrategias y Cuestiones afectivas del <i>checklist</i> de Doğan et al. (2009)	25
Figura 8. Preguntas sobre percepción del discurso original de <i>Interpreter's Help</i>	25
Figura 9. Menú principal de <i>My Speech Repository</i>	28
Figura 10. Captura de pantalla de la autora al probar la plataforma <i>InTrain</i>	32
Figura 11. Cuadro-resumen con las conclusiones de la investigación	35
Figura 12. Cómo dar <i>feedback</i> de forma escrita tras recibir un trabajo en <i>Blackboard Collaborate</i>	42
Figura 13. Tipos de tareas que se pueden crear en <i>Blackboard Collaborate</i>	43
Figura 14. Modelo de rúbrica de evaluación en <i>Blackboard Collaborate</i>	44
Figura 15. Sistema de Evaluación de objetivos en <i>Blackboard Collaborate</i>	44

1. Finalidad y motivos

La idea de este trabajo surgió a raíz de una cuestión eminentemente práctica. La autoevaluación es un método pedagógico utilizado con frecuencia para mejorar el rendimiento de los intérpretes. Se intenta fomentar a través de actividades diarias: en las aulas universitarias pueden utilizarse tanto plantillas en papel como recursos digitales para analizar las experiencias propias de los alumnos, y de esta manera corregir fallos o percibir los puntos fuertes. Sin embargo, en ocasiones puede resultar difícil almacenar y comparar la información que se anota. Las preguntas deben estar muy bien orientadas para lograr una mayor precisión en las respuestas, y en ocasiones es complicado contar con el tiempo suficiente en clase para completar todos los aspectos de una interpretación o para hacer llegar a los compañeros la retroalimentación de su intervención.

La observación directa en diversas clases de interpretación consecutiva propició el comienzo de esta investigación, en la que se explorarán diversas formas de autoevaluación adaptadas a los nuevos canales de comunicación de los estudiantes de interpretación. En un principio, se contempló la idea de utilizar herramientas online de pago compradas por universidades españolas, pero debido al aislamiento provocado por el virus Covid-19 en todo el mundo resultó imposible acceder a los recursos disponibles en los equipos de las universidades. La orientación de la investigación cambió entonces para centrarse en el análisis de aquellas herramientas online disponibles a estudiantes de interpretación de manera gratuita y accesibles a distancia.

Por estos motivos, en este trabajo se pretende investigar qué herramientas de autoevaluación de intérpretes hay ya disponibles dentro del mundo de las tecnologías de la interpretación y, a partir de ahí, clasificarlas en dos categorías: aquellas que proporcionen cuestionarios cerrados con parámetros establecidos y aquellas flexibles. Dentro de las flexibles, se encuentran por un lado las herramientas informáticas para la formación de intérpretes (a las que en adelante nos referiremos como CAIT, según el acrónimo en inglés cuyo uso está más extendido, procedente de *Computer Assisted Interpreting Training*) y por otro las genéricas en las que el propio estudiante de interpretación o sus profesores puedan establecer los parámetros

más adecuados a sus necesidades. Este proceso de comparación permite observar las diferencias entre dichas categorías y establecer, por un lado, los servicios que ofrece el mercado de las CAIT para mejorar el rendimiento de los intérpretes a través de la autoevaluación y, por otro, investigar ciertos parámetros necesarios para llevar a cabo el proceso de autoevaluación.

El propósito de esta investigación ha sido, desde un principio, explorar la autoevaluación y su papel en el aprendizaje de los intérpretes, y analizar su presencia en las herramientas disponibles dentro de las CAIT. Con este fin, el trabajo se centra, en primer lugar, en explicar el desarrollo de las CAIT en las últimas décadas y su papel en la sociedad actual; en segundo lugar, en investigar la importancia de la autoevaluación en el aprendizaje y enseñanza de las técnicas de interpretación a través de dos categorías de herramientas. Una vez analizado el papel de la autoevaluación en la interpretación y las diversas herramientas tecnológicas a nuestra disposición, el trabajo se centrará en ofrecer una visión realista de las herramientas disponibles de forma online para alumnos del Grado en Traducción e Interpretación. La investigación se dividirá en dos partes: por un lado, una parte más analítica, centrada en la revisión de herramientas y su comparación con otros autores, y, a partir de esta, una propuesta propia de formulario.

El objetivo de este trabajo es, por tanto, analizar la presencia de la autoevaluación en varias categorías de herramientas CAIT y explorar aquellas nuevas tecnologías que pueden favorecer la autoevaluación, aunque no hayan sido diseñadas específicamente para la interpretación. Durante el estudio, se plantearán preguntas tanto de carácter teórico (¿qué ámbitos podría la autoevaluación presentar un mayor potencial pedagógico?, ¿qué académicos estudiaron a fondo cuestiones de autoevaluación en la interpretación?) como de carácter eminentemente práctico (¿cuántos apartados debería haber en un cuestionario para no resultar demasiado largo?, ¿se deberían poder compartir los resultados de autoevaluación con otros compañeros?).

El planteamiento de este trabajo puede ser relevante por diversos motivos: por un lado, porque la autoevaluación es un recurso accesible y su uso está extendido en la enseñanza de la interpretación. Por esta razón, explorar las herramientas disponibles y establecer algunos

parámetros útiles para los alumnos podría ser de ayuda a la hora de mejorar el rendimiento de los intérpretes, tanto dentro de las aulas como fuera del ámbito escolar. Por otro lado, el auge de las nuevas tecnologías ha facilitado que las CAIT tengan cada vez más peso tanto en el mundo de la formación de intérpretes. No es de extrañar, por tanto, que ocupen un espacio central en las nuevas investigaciones.

2. Estado de la cuestión

En este apartado se analizará, en primer lugar, la evolución de las nuevas tecnologías aplicadas a la interpretación (CAIT). Se explorará también la autoevaluación como método pedagógico y, por último, se guiará al lector en un breve recorrido por distintas herramientas de autoevaluación disponibles.

2.1. Las CAIT: evolución y papel en la enseñanza de la interpretación

Las CAIT constituyen hoy en día uno de los recursos tecnológicos más valiosos para estudiantes y formadores de todo el mundo. Dichas herramientas incluyen software, repositorios, bases de datos y otras plataformas que permiten tanto practicar como almacenar discursos y grabaciones.

Las nuevas tecnologías se introdujeron por primera vez en la enseñanza de la interpretación en los años 90 a través de las herramientas CALL (*Computer Assisted Language Learning*), conocidas en español como programas de Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) (De la Torre Salceda, 2018). Al principio, la intención de las CAIT era «utilizar las tecnologías informáticas para promover la enseñanza en clase y apoyar el aprendizaje autónomo de los alumnos» (Sandrelli, 2015, p.116). Muchos estudiantes no tenían ordenador en casa, por lo que los profesores proporcionaban materiales que se pudieran utilizar en aulas del campus.

Las CAIT también buscaban digitalizar repositorios de discursos y almacenarlos en bases de datos para facilitar su búsqueda tanto a alumnos como a docentes involucrados en la disciplina de la interpretación. A través de filtros, se podían localizar discursos por tema, ponente,

modalidad o nivel de dificultad (Íbid, p.121), lo que contribuyó a seleccionar de manera eficiente aquellos materiales más útiles para enseñar y aprender. La base de datos IRIS, desarrollada por Carabelli y Fioravanti en la Universidad de Trieste, tenía una función similar, aunque con una pequeña innovación: permitía mandar grabaciones de discursos por email a profesores y compañeros, lo que fusionó la idea de almacenamiento y aprendizaje autónomo con las nuevas herramientas de comunicación (De la Torre Salceda, 2017, p.9).

Tras varios avances tecnológicos en el campo de la interpretación, el proyecto *Interpretations*, desarrollado en la Universidad de Hull, creó una doble interfaz que permitía a profesores y alumnos mantener su propio espacio cibernético: por un lado, los docentes creaban diversos módulos y ejercicios, y, por otro, los alumnos podían acceder a su área privada para practicar (Sandrelli, 2015, p.10). *Interpretations* contenía diversas prestaciones como un editor de vídeo, un editor de texto o una grabadora. Todos los discursos se guardaban en la carpeta personal de los alumnos, a la que podían acceder tras las interpretaciones para analizar su rendimiento.

Posteriormente, el prototipo de *Interpretations* se transformó en un software comercial, *Black Box*, que ha cambiado su nombre recientemente a *Melissi*. Se añadieron funciones multimedia para personalizar los discursos, como marcadores que permitiesen a los alumnos parar en las frases más difíciles o herramientas de distorsión del sonido para dificultar la comprensión del discurso y elevar el nivel de complejidad de la práctica (Sandrelli, 2015, p.123). Asimismo, se llevó a cabo un proyecto en la Universidad de Bolonia para que los estudiantes de interpretación simultánea aprendieran habilidades de autoevaluación utilizando el programa (Sandrelli & de Manuel Jerez, 2007). Esta fue, por tanto, una de las primeras herramientas tecnológicas que permitió autoevaluarse a los alumnos de interpretación, si bien no incluía cuestionarios: simplemente permitía ver la retroalimentación de los profesores y modificar y analizar las propias grabaciones. Una herramienta similar, versión española, fue *Marius*, una base de datos creada por Jesús de Manuel en la Universidad de Granada que funciona desde 2001 (Brander de la Iglesia, 2008, p. 113).

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, varias herramientas de comunicación *Learning Management Systems* (LMS, por sus siglas en inglés) como Moodle se han hecho cada vez más hueco en el ámbito educativo, llegando también a las disciplinas de la traducción y la interpretación. Asimismo, existen diversos bancos de discursos en la nube, muchos de ellos colaborativos, que permiten tanto a docentes como a alumnos compartir y seleccionar materiales adaptados a sus necesidades. La gran mayoría de recursos disponibles para intérpretes de conferencias a nivel europeo se aúnan en el Centro de Conocimiento sobre interpretación del SCIC (KCI, por sus siglas en inglés), una iniciativa reciente de la Comisión Europea (2020a). Muchos materiales proceden de instituciones de la Unión Europea, aunque también hay discursos de otras organizaciones y preparados específicamente para formar a futuros intérpretes. Uno de los proyectos más importantes a nivel europeo, ahora integrado en el KCI, es el *SCIC Repository*, un repositorio de más de 3000 discursos en 30 idiomas en el que se puede buscar por temas, descargar archivos y subir grabaciones (Íbidem).

Otro recurso vinculado a la Unión Europea es *ORCIT (Online Resources for Conference Interpreter Training)*, una biblioteca pública en línea creada por varias universidades europeas, entre ellas la Universidad Pontificia Comillas, con el apoyo de la Comisión Europea (ORCIT, 2020). En *ORCIT* se pueden encontrar ejercicios y recursos en ocho idiomas europeos, así como materiales de estudio autónomo y experiencias de intérpretes profesionales (ORCIT Conference, 2016). En un plano más informal, hay otros repositorios colaborativos como *Speechpool*, financiada por la Red Nacional de Interpretación (NNI) de Reino Unido, que ofrecen discursos en diversos idiomas para estudiantes y docentes en el ámbito de la interpretación (Speechpool, 2020).

Todas estas herramientas tienen un denominador común: fusionar interpretación y tecnología para facilitar la tarea de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Tanto docentes como alumnos universitarios utilizan todo tipo de plataformas para reforzar el aprendizaje y crear hábitos de práctica. Sin embargo, la función de las CAIT no suele ser únicamente almacenar o compartir discursos e intervenciones: varias herramientas CAIT contienen además una parte dedicada exclusivamente a la autoevaluación, ya que es uno de los procesos que los alumnos deben acostumbrarse a realizar por sí mismos para mejorar su rendimiento.

2.2. La autoevaluación como herramienta pedagógica

La autoevaluación en el aprendizaje de la interpretación es relativamente reciente. Schjoldager (1996) fue una de las primeras autoras que trató el tema de la autoevaluación y su importancia en la pedagogía de la interpretación. Resaltó la importancia de los cuestionarios para obtener comentarios más elaborados sobre la actuación de los alumnos, y para ello creó un prototipo de cuestionario que permitiese a los alumnos evaluar a sus compañeros y a ellos mismos. Dicho formulario incluía aspectos relativos a fortalezas y debilidades de las intervenciones, así como una explicación de los parámetros elegidos que permitiese evaluar bien a otros compañeros.

Tras ella, Perez, Hartley, Mason y Peng (2003, p.57) crearon un cuadro de retroalimentación que recogía varias dimensiones y sus principales parámetros: una dimensión intertextual (que recogía parámetros como la precisión), intratextual (recepción del mensaje), habilidades de comportamiento (buenas formas en cabina) y conocimiento de apoyo (resolución de problemas). A través de encuestas, se percataron de que los usuarios respondían bien al cuestionario y mejoraban sus respuestas cuanto más precisas eran las preguntas. No obstante, los encuestados solían presentar cierta confusión con algunos parámetros, y rara vez contestaban de forma positiva o aportando sugerencias y alternativas.

En poco tiempo, varios académicos se dieron cuenta de que el proceso de autoevaluación en sí es una actividad que los estudiantes de interpretación llevan a cabo de manera natural, especialmente aquella expresada en términos negativos: a los alumnos les resulta más fácil detectar los errores propios y ajenos que los aspectos positivos, tal y como puso de manifiesto Bartłomiejczyk (2007, pp. 257-263), que además señaló que hay dos parámetros que siempre aparecen entre las críticas dirigidas a compañeros: la fidelidad al original y la completitud del contenido, dejando muchas veces de lado otros aspectos igualmente importantes como la presentación o la comunicación no verbal.

Conviene destacar que la autoevaluación en la interpretación no se puede entender sin otros componentes. Existen cuatro elementos (la reflexión, la autorreflexión, la evaluación y la autoevaluación) que ayudan a los estudiantes a ejercer el control cognitivo sobre su proceso de

aprendizaje (Horváth, 2012, p. 233). Dichos componentes se relacionan entre sí: cambian con el tiempo, ya que las prioridades y circunstancias del intérprete también evolucionan, y son determinantes para mejorar las técnicas de interpretación (véase Figura 1). Por ejemplo, la autorreflexión es uno de los procesos más importantes en el aprendizaje autónomo, ya que la observación de uno mismo permite luego analizar el rendimiento de manera crítica y optimizarlo.

Figura 1. Cuadro de los componentes cognitivos del aprendizaje autónomo y su interrelación



Traducción propia a partir de un cuadro similar en el original. Fuente: Horváth (2012, p.234)

El éxito de estos cuatro componentes depende en gran medida del conocimiento metacognitivo de los alumnos, es decir, «de lo que ellos saben sobre el proceso de aprendizaje y sobre ellos mismos» (Horváth, 2012, p.134). Por este motivo, resulta esencial que los alumnos tengan un contexto sólido acerca de las futuras interpretaciones y que conozcan de antemano sus propias estrategias, ya que eso les ayudará más adelante a evaluar la consecución de objetivos y la efectividad de la tarea.

Es interesante analizar la teoría de los modelos de esfuerzos de Gile (1985) desde la perspectiva de la autoevaluación, puesto que resulta muy útil para los alumnos comprender, a posteriori, aquellos procesos automatizados que requieren más o menos esfuerzo durante la interpretación, así como aquellos que deben trabajar más o menos. Los esfuerzos, según Gile (1985), compiten entre sí, y por tanto aumentan los requisitos de capacidad de procesamiento, un proceso del que los estudiantes deben ser muy conscientes durante su práctica y a la hora de

enfrentarse a una situación real. Por ejemplo, Moser-Mercer, Frauenfelder, Casado y Künzli (2000) consideran que se necesitan entre 3000 y 5000 horas de práctica para alcanzar el estatus de intérprete profesional. Sin embargo, cada alumno tiene capacidades diferentes y una curva distinta de aprendizaje, por lo que presentará distintas necesidades de práctica autónoma.

Otros autores más recientes exploraron también el papel de la autoevaluación en la mejora del rendimiento de los alumnos. Rodríguez Melchor (2020) llevó a cabo un estudio en la Universidad Pontificia Comillas entre 2015 y 2018 con estudiantes del máster de interpretación de conferencias a través de actividades presenciales y virtuales. La autora concluyó que los alumnos capaces de identificar y solucionar sus problemas tenían más posibilidades de éxito:

One of the defining features of student's level of expertise in each phase of their learning curve is self-assessment autonomy. When students are able to diagnose and provide answers to their problems, they are ready to progress to the next stage and face new difficulties. [...] Being able to identify this need in the early stages of instruction could improve the students' chances of success. To meet this objective, we also deem it essential, as some authors advocate, to train the students in active self and peer-assessment from the very early stages of the programme (p.72).

2.3. Métodos de autoevaluación

Tras poner de relieve la importancia de la autoevaluación, conviene analizar aquellos formatos utilizados por académicos en las últimas décadas y los que abundan hoy día en las CAIT.

2.3.1. El cuestionario con parámetros fijos

El cuestionario es una herramienta versátil y popular entre los académicos de la interpretación: la pionera de la autoevaluación, Schjoldager (1996), ya había exaltado las múltiples ventajas del cuestionario como método de autoevaluación en ocasiones anteriores. Su propuesta inicial incluía solo cuatro criterios de evaluación: Comprensión y entrega del discurso, Lenguaje, Coherencia y Lealtad. Schjoldager (1996) no fue la única: otros autores analizaron la importancia del cuestionario, aunque con diferentes fines. Por ejemplo, para Gile (1991, p.163-64), el cuestionario era el método científico más directo para obtener datos sobre la percepción

real de la calidad en los usuarios. En esa misma línea, Kurz (2001, p.397), en su contribución al tema de la calidad en interpretación de conferencias, corrobora la idea de Gile (1991), afirmando que los cuestionarios son el método más común para determinar las expectativas y/o respuestas del usuario.

La autoevaluación, es decir, cómo un alumno percibe y evalúa su propia actividad, no siempre está relacionada con la opinión de evaluadores externos. Sin embargo, a través de parámetros de evaluación se pueden extraer conclusiones sobre la autoevaluación del rendimiento propio. Con este fin, resulta relevante el estudio de Su (2019) que, a través de la escala de evaluación en el aula de Lee (2008), elaboró un cuestionario sin escala numérica, pero con respuesta abierta, con el objetivo de incluir el mayor número posible de comentarios.

El autor, de la Universidad de Xiamen, pidió a 18 estudiantes de posgrado chinos que analizaran discursos de la manera más detallada posible. El cuestionario de evaluación giraba en torno a tres parámetros: Precisión, Calidad en la lengua meta y Presentación. A su vez, estos parámetros se subdividían en otros aspectos más concretos: por ejemplo, en el apartado de Presentación, se analizaba la fluidez, la voz, el acento o el uso del micrófono, mientras que en los errores de precisión se incluían omisiones, adiciones y sustituciones.

Del estudio de Su (2019) se derivaron dos premisas: la primera, que los alumnos encuestados consideran más importantes los aspectos relativos a la Calidad de la lengua meta que otros parámetros (Su, 2019, p.188). Otra implicación es que el análisis de aspectos textuales globales parece ser más difícil que la evaluación de aspectos locales como la fluidez (Íbidem). También pueden extraerse otras conclusiones:

- Es preferible adjuntar comentarios (respuestas abiertas, como en la escala de Lee utilizada en el estudio citado) que calificar la actuación con nota numérica, aunque se puede contemplar incluir ambas cosas. Los comentarios aportan más información, pero el formato digital se presta más a la nota numérica.
- Es conveniente que el alumno pueda escuchar la interpretación grabada, y no solo hacer el análisis a partir de una única experiencia en vivo y en directo.

- Hay que promover que los alumnos dividan su atención a diversos parámetros a la hora de autoevaluarse, y que no se centren únicamente en aquellos que les resulten más evidentes, como la gramática o la fluidez. Esto se podrá conseguir en la medida en que las preguntas estén bien orientadas y demuestren un alto nivel de precisión.

2.3.2. Las herramientas flexibles

2.3.2.1. Herramientas flexibles concebidas para la interpretación

En esta investigación se analizarán también herramientas que no contienen formularios con parámetros fijos. Parece que existe un consenso generalizado entre los académicos acerca del uso del cuestionario como formato preferido para la autoevaluación. No obstante, conviene tener presente que, incluso aplicando un método científico como un cuestionario estandarizado a las evaluaciones de las interpretaciones, existen múltiples variables que pueden intervenir en el resultado. Collados Aís (1998) insiste en que la evaluación de la calidad supone «una interacción entre criterios objetivos y valoraciones subjetivas» (p.31), ya que, a pesar de promover una aplicación sistemática de parámetros, las necesidades, las expectativas y la capacidad de análisis no serán iguales para todos los grupos, aunque esto no implique diferencias sustanciales en la percepción de la calidad de la interpretación. Por tanto, puede que unos parámetros fijos no siempre sean la solución para todos los alumnos ni en todas las situaciones.

En la actualidad, existen herramientas como *My Speech Repository* o *InTrain* que proporcionan un espacio para que profesores y compañeros evalúen las interpretaciones, lo que permite después a los intérpretes autoevaluar su propia actuación basada en los comentarios aportados por personas de su entorno. Aunque el papel del profesor de interpretación siga teniendo una gran presencia en la enseñanza de la interpretación, en los últimos años se ha intentado fomentar un enfoque más centrado en el alumno para enseñar a interpretar. Dicho enfoque, más centrado en dar protagonismo al estudiante, ha resultado ser más efectivo, sobre todo si le acompañan ciertas guías para evaluar los ejercicios: la retroalimentación tras una

interpretación es mucho más útil si se utilizan, de manera conjunta, los comentarios de docentes y compañeros junto a la autoevaluación (Sandrelli y de Manuel Jerez, 2007).

Las herramientas con sistemas de autoevaluación más flexibles podrían facilitar una mayor adaptación a las necesidades individuales de los alumnos. No obstante, tal y como expresa de Manuel Jerez (2019, p.103), para facilitar dicha retroalimentación hace falta una mayor implicación por parte de los docentes:

Si pretendemos incorporar a nuestro campo enfoques didácticos que ya cuentan con un largo recorrido en otros y que han servido para pasar de la mera «transmisión» de conocimientos del docente al estudiante a un proceso en el que es el estudiante el que construye su conocimiento, a su propio ritmo y según sus particularidades, mediante el trabajo individual y la interacción con sus compañeros y con el profesor como facilitador del proceso más que como protagonista (Kirally 2000; Sandrelli y De Manuel Jerez 2007), la tarea requiere de algo más que el conocimiento técnico experto que implica el ejercicio de una profesión como la de intérprete y de algo más que dos semanas de formación para la docencia (Seleskovitch y Lederer 2002).

2.3.3. Herramientas genéricas con un potencial uso como CAIT

Durante esta investigación se han encontrado también herramientas que, sin haber sido concebidas para la interpretación, contienen prestaciones que pueden servir a tal fin. Algunas herramientas como *Rubistar*, *Irubic* o *Google Sheets* permiten crear, compartir y rellenar rúbricas de autoevaluación personalizadas según las necesidades de los alumnos. Otras, como *Blackboard Collaborate*, son más completas, ya que permiten realizar sesiones cara a cara con los docentes y reunirse con compañeros. Además, este tipo de herramientas dan la posibilidad de crear cuestionarios de autoevaluación personalizados, lo que también puede suponer un aliciente para que los alumnos trabajen de manera autónoma.

Favorecer el desarrollo de una herramienta de autoevaluación personalizada en formato digital puede tener beneficios en el aprendizaje del alumno, siempre y cuando favorezca la motivación necesaria para llevar a cabo las tareas de forma online. Según Alonso Tapia (1991, pp. 113-117), hay seis principios de intervención para mejorar el diseño motivacional de las tareas de aprendizaje. El principio número cinco es el siguiente:

Se deben generar contextos de aprendizaje adecuados para el desarrollo de una motivación más intrínseca, fomentando la autonomía de los aprendices, su capacidad para determinar las metas y los medios del aprendizaje, mediante tareas cada vez más abiertas, más cercanas a problemas que a ejercicios, y promoviendo ambientes de aprendizaje cooperativo.

Para crear una plantilla nueva de autoevaluación a partir de otros autores en una herramienta genérica, conviene tener en cuenta algunas cuestiones. Para establecer los parámetros, puede ser recomendable seguir las consideraciones de académicos expertos en el tema como Schjoldager (1996) o Perez et al. (2003). En cuanto al diseño, habrá que considerar las prestaciones y la accesibilidad de la propia herramienta, así como el aspecto motivacional del aprendizaje y las necesidades de los alumnos.

Un punto importante que debe contemplar la autoevaluación, según Hurtado Albir (1996, 1999, 2001, cit. en Morelli, 2008, p.442) es el análisis de estrategias, entendidas como «los procedimientos individuales conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, utilizados por el intérprete para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso en función de sus necesidades específicas». Otros autores han estudiado estas estrategias: por ejemplo, Gile (1995, cit. en Morelli, 2008, p.443) distingue entre dos tipos: aquellas previas a la interpretación (como la fase de documentación) y aquellas estrategias utilizadas durante la interpretación, enfocadas a resolver posibles problemas. Asimismo, Kalina (1992, cit. en Morelli, 2008, p.443) distingue las estrategias de emergencia, utilizadas para resolver problemas inesperados a través de omisiones, sustituciones o generalizaciones, las de reparación o autocorrección del intérprete y las de capacidad de control, una estrategia que necesita un alto grado de automatización.

3. Marco teórico y metodología

3.1. Planteamiento teórico original, dificultades y nuevo rumbo en la investigación

La idea original de esta investigación era analizar tres grandes herramientas CAIT para intérpretes (*Interpreter's Help*, *My Speech Repository* de la Comisión Europea y *Melissi Black Box* de Angelelli) con el fin de observar si cumplían o no los parámetros del *checklist* de Doğan, Arumí Ribas y Mora-Rubio (2009, pp.75-76). No obstante, se encontraron dos grandes obstáculos que

cambiaron el rumbo de la investigación: por un lado, las dificultades de acceso a una de las herramientas elegidas, *Melissi Black Box* y, por otro, la ausencia de parámetros de autoevaluación en varias herramientas CAIT, que imposibilitaban el hecho de establecer una comparación sistemática con el *checklist* de Doğan et al. (2009).

Respecto al primer problema, las dificultades de acceso, fue muy difícil contactar con el personal de una de las herramientas inicialmente elegidas, *Melissi Black Box*, para solicitar el acceso a la parte de autoevaluación contenida en el software privado, ya que en su página web no había apenas datos de contacto y solo hubo una respuesta somera a los emails enviados. La herramienta no dispone de una versión de prueba gratuita y necesita cierta compatibilidad con los equipos privados para instalar el software, lo que dificulta el acceso a distancia. La única alternativa plausible, según el personal de la plataforma, era pagar 12 libras esterlinas por el acceso a la plataforma, lo que llevó a la autora a descartar esta herramienta.

Muchas herramientas CAIT presentan problemas similares. Por ejemplo, para acceder a *EVITA* y *SIMON*, de la Universidad de Ginebra, es necesario ser estudiante de alguna universidad suiza o alemana. Además, el ingreso a las CAIT puede ser un problema: por ejemplo, para acceder a *My Speech Repository* de la Comisión Europea como estudiante es necesario obtener una acreditación de la universidad en la que se esté cursando el grado o el máster. Dicha acreditación puede tardar más o menos dependiendo del periodo del año, particularmente en periodo vacacional. Aunque menos graves, *Interpreter's Help* también presentó algunos problemas de acceso, ya que mantuvo su sección de grabación y autoevaluación sometida a diversas pruebas durante semanas por cambios en la política de acceso a vídeos de Youtube, de los que se extraen los discursos disponibles en la plataforma.

En segundo lugar, la autora decidió que el *checklist* de Doğan et al. (2009) era solo aplicable a la primera de las herramientas analizadas, *Interpreter's Help*, debido a los paralelismos entre ambos cuestionarios. El *checklist* de Doğan et al. (2009) es un ejemplo completo y detallado de cómo podría ser un formulario de autoevaluación para intérpretes. No obstante, no todas las herramientas CAIT analizadas presentan cuestionarios con parámetros fijos para la autoevaluación. Por este motivo, mientras que en el análisis de *Interpreter's Help* se

establecerá una comparación con el *checklist* de Doğan et al. (2009) para resaltar una característica distintiva respecto al resto de herramientas (poseer un cuestionario con parámetros fijos), en las demás plataformas se identificarán otro tipo de diferencias con respecto al resto de las herramientas, fundamentadas en ideas de otros autores mencionados en el estado de la cuestión como de Manuel Jerez (2019), Perez et al. (2003) o Sandrelli (2015).

3.2. Marco teórico

El formulario que se utiliza para la primera herramienta analizada, *Interpreter's Help*, es el *checklist* de Doğan et al. (2009, pp.75-76). Este cuestionario establece parámetros precisos y favorece también los comentarios abiertos respecto a esos parámetros, sin nota numérica. Doğan et al. (2009) mencionan en su obra una «voz interior» que guía el proceso de autoevaluación: tal y como definen la autoras (2009, p.74), «a *checklist* is a tool to facilitate introspective judgment, achieved through self-awareness and made by the student, in the form of a probable inner speech on one's own knowledge and performance.» El cuestionario contiene seis parámetros: Comprensión, Análisis del discurso original, Multitarea, Estrategias, Reformulación en lengua meta y Cuestiones afectivas.

Figura 2. *Checklist* de autoevaluación de Doğan et al. (2009)

Table 1. Self-Assessment Checklist*

Some parameters and examples of probable inner speech	
Comprehension	
1. Concentration	<i>Probable inner speech: "I can concentrate on the topic"</i>
2. Background knowledge	<i>Probable inner speech: "I am able to fill in the gaps with my general knowledge"</i>
3. Comprehension	<i>Probable inner speech: "I understand what the speaker means"</i>
4. Fear of forgetting	<i>Probable inner speech: "I have enough experience and knowledge to connect ideas if I forget; no need to fear"</i>
Analysis of the original discourse	
5. Structure/red thread	<i>Probable inner speech: "I can detect and convey the red thread"</i>

Multi-tasking
6. Listening and speaking <i>Probable inner speech: "I can listen and speak at the same time"</i>
7. Reading, listening and speaking <i>Probable inner speech: "I can integrate the information I need from the text into my interpreting process"</i>
Strategies
8. Anticipation <i>Probable inner speech: "I know what will follow"</i>
9. Décalage <i>Probable inner speech: "I am following the speaker at an appropriate distance to allow full comprehension and anticipation"</i>
10. Skipping information <i>Probable inner speech: "I can make this loose speech more comprehensible to the audience"</i>
Re-expression in the target language
11. Finding equivalents <i>Probable inner speech: "I can use another word or expression to replace it or paraphrase if I can't find the exact equivalent"</i>
12. Register/style <i>Probable inner speech: "I can reflect the register/style"</i>
13. Sentence beginning <i>Probable inner speech: "I have tokens in my mind to cope with this sentence beginning"</i>
14. Prosody <i>Probable inner speech: "I can conceal my hesitations and instil confidence in the audience"</i>
15. Grammatical agreement <i>Probable inner speech: "I am careful and capable enough to construct grammatically correct and comprehensible statements"</i>
16. Clarity <i>Probable inner speech: "What I say is comprehensible and clear to the audience"</i>
Affective effects
17. Coping with stress <i>Probable inner speech: "Stress helps flow of adrenalin that leads to success. I am able to cope with the adverse effects of it"</i>
18. Stamina <i>Probable inner speech: "I can do it by taking a deep breath and concentrating on the task"</i>

Fuente: Doğan et al. (2009, pp.75-76)

3.3. Herramientas analizadas

Respecto a las herramientas analizadas, en esta investigación se explorará una muestra (una o, como mucho, dos plataformas) de cada tipo de herramientas en las que sea posible llevar a cabo algún tipo de autoevaluación para intérpretes: por un lado, las herramientas CAIT con formulario de parámetros fijos (*Interpreter's Help*) y, por otro, las herramientas flexibles. Dentro

de las herramientas flexibles, exploraremos tanto las CAIT que, como su propio nombre indica, hayan sido concebidas para la interpretación (*MySpeechRepository* e *InTrain*) como las herramientas genéricas de docencia online que permitan crear formularios o rúbricas con parámetros propios y personalizados (*Blackboard Collaborate*).

Para analizar cada herramienta de autoevaluación, se utilizará la siguiente estructura: primero se realizará una descripción general de la herramienta online, teniendo en cuenta su accesibilidad, su interactividad, sus potenciales usuarios y otras características de sus prestaciones. En este apartado se incluirá tanto la experiencia de la autora al utilizar la plataforma como la opinión de autores especializados en las CAIT. En segundo lugar, se explorará la forma de autoevaluación de intérpretes de la herramienta (si la hay) y las diferencias con respecto a otras herramientas encontradas. Para esta segunda parte, se utilizará el *checklist* de Doğan et al. (2009) en el caso de la primera CAIT, *Interpreter's Help*, y se nombrarán a otros autores mencionados para el resto de las herramientas analizadas.

3.4. Contenido del análisis

En este trabajo se lleva a cabo una investigación empírico-analítica: por un lado, se revisa la literatura relativa a la autoevaluación y las CAIT, y por otro se analizan los grupos de herramientas ya citados. En este trabajo se analizan tanto fuentes primarias (las herramientas en sí) como secundarias (Trabajos de Fin de Máster, libros, artículos, tesis y todo tipo de literatura científica sobre el tema) para investigar aquellos parámetros que constituyen una herramienta de autoevaluación útil y accesible. Se establecerá una comparación de casos, ya que se analizarán herramientas que ofrecen diversas formas de autoevaluación a futuros intérpretes.

Lo que interesa en este trabajo es, en caso de que haya cuestionario cerrado, analizar cómo es, qué preguntas recoge, y cómo de intuitivo resulta a los usuarios. En caso de otros tipos de herramientas flexibles concebidas para la interpretación, explorar otras formas de autoevaluación como apartados de comentarios abiertos, y preguntarse por qué se habrá elegido dicho formato, qué objetivos puede perseguir, qué ventajas o desventajas podría suponer a los alumnos o cómo se podría mejorar. Y, por último, en caso de herramientas flexibles genéricas

que permitan crear formularios de autoevaluación propios, qué beneficios presenta la libre creación de dichas plataformas y cuál sería una buena propuesta personal basada en autores estudiados, que se recogerá, por cuestiones de espacio, en el Anexo 2.

Para llevar a cabo el análisis, desde un principio se eligieron aquellas CAIT accesibles de forma fácil y gratuita a los alumnos de interpretación. En esta primera fase se consultaron sobre todo fuentes secundarias que describían las CAIT y su utilidad en el mundo de la interpretación. Tras leer varios artículos académicos y profundizar en las herramientas tecnológicas, se comenzó a investigar de manera más persistente. A través de una consulta de contenidos teóricos y artículos académicos se acotó gran parte del marco teórico necesario para dar los primeros pasos en el trabajo. Después se definió con más precisión la metodología a seguir, y se utilizaron las fuentes primarias para llevar a cabo un análisis extenso y comparativo. Por último, se extrajeron las conclusiones sobre el tema y se identificaron posibles propuestas de mejora.

4. Análisis y discusión

4.1. Herramientas con formularios cerrados

4.1.1. *Interpreter's Help*

4.1.1.1. Descripción de la herramienta

Interpreter's Help nació en Francia en 2014 de la mano de dos jóvenes programadores (Interpreter's Help, 2020a). Sus fundadores crearon tanto un software basado en web como una aplicación nativa disponible para MacOS, Windows y iOS. A través de su web, *Interpreter's Help* permite a los usuarios acceder desde cualquier navegador, siempre y cuando se disponga de conexión a internet (de la Torre Salceda, 2018, p.13). Mediante la aplicación, se puede además acceder a todo el contenido guardado en la nube incluso sin conexión a internet, gracias a la capacidad de sincronización de datos de los usuarios y a *BoothMate*, que permite guardar y compartir glosarios (Interpreter's Help, 2020b).

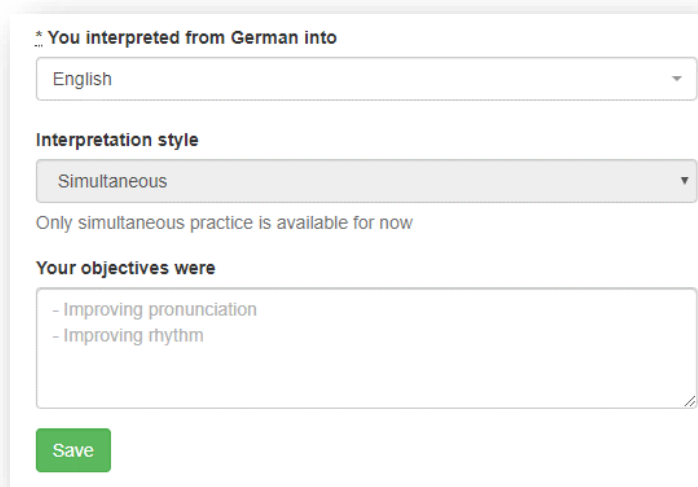
La plataforma ha sido calificada como «llamativa, intuitiva y fácil de usar» (de la Torre Salceda, 2018, p. 23). De acuerdo con Goldsmith (2018), *Interpreter's Help* «offers terminology management, rapid online and offline search, robust collaboration tools, a wealth of public glossaries, and one of the cleanest, most user-friendly interfaces on the market. » Según dicho autor, uno de los valores añadidos de la aplicación es su capacidad para aportar recursos como calendarios con eventos relacionados con el mundo de la interpretación o la conexión directa con un directorio de profesionales. La plataforma es gratuita para docentes y estudiantes, previa inscripción, y cuesta 20 euros a profesionales, aunque tiene algunas secciones abiertas gratuitamente a todos los usuarios. También hay una versión gratuita que permite descargar un glosario privado y ofrece 100 MB para empezar (Interpreter's Help, 2020c).

Interpreter's Help tiene cuatro secciones principales: Glosarios (*My Glossaries*), Negocios (*My Business*), Conexiones (*Network*) y *Glossary Farm*, una herramienta colaborativa. La sección de *My Glossaries* clasifica los glosarios mediante tres colores: los azules son privados, los verdes son públicos, para toda la comunidad, y los amarillos son para compartir con personas específicas. En la sección de *My Business* se encuentran los clientes y el calendario de trabajos, y su objetivo principal es «facilitar y acelerar las cuestiones administrativas relativas a las tareas de interpretación» (de la Torre Salceda, 2018, p.20). La tercera sección, *Network*, ayuda a los usuarios a promocionarse y a establecer relaciones virtuales con potenciales clientes. La última, *Glossary Farm*, es gratuita para todos los usuarios y permite compartir glosarios y puntuarlos según su completitud y veracidad.

No obstante, la prestación más interesante para este trabajo es el *Practice Dashboard*, un apartado que pasa desapercibido entre funciones más llamativas. Fue concebido como una herramienta para futuros intérpretes y profesionales que necesitasen practicar con frecuencia y observar su progreso. En dicho apartado se encuentran diversos discursos extraídos de Youtube que se pueden seleccionar para crear una lista de discursos privada. Existe una herramienta de grabación que permite grabar tanto a la vez como después del discurso original. Además, tras cada discurso se pueden grabar las interpretaciones tantas veces como sea necesario y rellenar, a continuación, un formulario de autoevaluación.

El cuestionario de autoevaluación de *Interpreter's Help* es intuitivo y contiene tanto comentarios abiertos como parámetros de autoevaluación con puntuaciones de 1 a 5 estrellas. Al terminar la grabación de una interpretación, aparecen los primeros apartados, en los que se hace una descripción a modo de recordatorio para futuras ocasiones respecto al tipo de interpretación (consecutiva, simultánea), las lenguas origen y meta e incluso los objetivos fijados antes de comenzar la interpretación:

Figura 2. Primeras preguntas de autoevaluación en *Interpreter's Help*



Fuente: *Interpreter's Help* (2020d)

Al terminar la interpretación, salta automáticamente un apartado de *feedback* que el usuario debe completar. Se compone de dos partes: por un lado, un cuestionario de autoevaluación cerrado y, por otro, un área de comentarios. En el cuestionario de autoevaluación, se pueden encontrar cuatro apartados: Contenido, Lenguaje, Presentación y Proceso. Cada apartado contiene subapartados con escalas de 1 a 5, en los que la valoración puede oscilar entre el valor mínimo, «falta de» o «perdido», y el valor máximo, «completo» o «transmitido».

4.1.1.2. Diferencias con respecto a otras herramientas

El formulario de autoevaluación de *Interpreter's Help* contiene varios de los parámetros del cuestionario de Doğan, pero organizados de diferente manera. Ya los cuatro apartados organizativos de *Interpreter's Help* (Contenido, Lenguaje, Presentación y Proceso) difieren de los seis de Doğan et al. (2009): Comprensión, Análisis del Discurso, Multitarea, Estrategias, Reformulación y Cuestiones Afectivas.

Los subapartados del formulario de *Interpreter's Help*, como es lógico, también se encuentran en lugares muy distintos. Por ejemplo, en el apartado de Contenido figura «Conocimiento del contexto o situación», que Doğan et al. (2009) incluyeron en el apartado de Comprensión como «Conocimiento general» (parámetro 2). En otras cuestiones, el formulario de *Interpreter's Help* es más preciso respecto al tipo de información captada. Por ejemplo, el primer subapartado de Contenido es «Nombres y números», que como tal no aparece en la autoevaluación de Doğan et al. (2009).

Figura 3. Apartado de Contenido de *Interpreter's Help*

Evaluate yourself				
CONTENT				
Name & numbers	improper	☹	★ ★ ★ ★ ★	proper
Completeness	lacking	☹	★ ★ ★ ★ ★	full
Context/situation-awareness	lacking	☹	★ ★ ★ ★ ★	full
Message transmission (consistency with original)	lost	☹	★ ★ ★ ★ ★	transmitted
Intention, emotion of the orator	lost	☹	★ ★ ★ ★ ★	transmitted
Logical cohesion	lost	☹	★ ★ ★ ★ ★	preserved

Fuente: *Interpreter's Help* (2020d)

El apartado Lenguaje de *Interpreter's Help* tiene muchas similitudes con el apartado de Reformulación en Lengua Meta de Doğan et al. (2009). Por ejemplo, el subapartado «Interferencia con la Lengua Origen/expresiones Idiomáticas en lengua meta» es prácticamente igual a «Encontrar Equivalentes”: ambos califican la manera de expresarse de manera fluida en lengua meta, sin cometer calcos innecesarios. Además, en *Interpreter's Help* hay un parámetro de «Gramática» al que Doğan et al. (2009) llaman «Coherencia gramatical» (par.15), uno de

«Estilo y Registro» que aparece idéntico en Doğan et al. (2009) (par.12), y uno de «Acento», al que Doğan et al. (2009) denominan «Claridad» (par.16).

Sin embargo, encontramos dos parámetros que difieren: en *Interpreter's Help* se incluyen las «Frasas completas y coherentes», mientras que en Doğan et al. (2009) se habla únicamente de «Comienzo de frase» (par.13), ya que este apartado aparece integrado en «Coherencia gramatical». De la misma manera, en *Interpreter's Help* aparece «Terminología», lo que no figura en ningún apartado del formulario de Doğan et al. (2009), mientras que Doğan et al. (2009) tienen un parámetro dedicado a «Prosodia» y a la confianza que despierta el orador en el público, un aspecto que falta en *Interpreter's Help*.

Figuras 4 y 5. Comparación entre el apartado de Lenguaje de *Interpreter's Help* y el de Reformulación en lengua meta del *checklist* de Doğan et al. (2009).

LANGUAGE	Re-expression in the target language
Interference with source language/idiomatic target language	11. Finding equivalents <i>Probable inner speech: "I can use another word or expression to replace it or paraphrase if I can't find the exact equivalent"</i>
Complete & consistent sentences ✕	12. Register/style <i>Probable inner speech: "I can reflect the register/style"</i>
Terminology ✕	13. Sentence beginning <i>Probable inner speech: "I have tokens in my mind to cope with this sentence beginning"</i>
Grammar	14. Prosody <i>Probable inner speech: "I can conceal my hesitations and instil confidence in the audience"</i>
Accent	15. Grammatical agreement <i>Probable inner speech: "I am careful and capable enough to construct grammatically correct and comprehensible statements"</i>
Style, register	16. Clarity <i>Probable inner speech: "What I say is comprehensible and clear to the audience"</i>

Fuente: *Interpreter's Help* (2020d) y Doğan et al. (2009, pp.75-76).

Los apartados de Presentación y Proceso de *Interpreter's Help* se asemejan a los apartados de Estrategias y Cuestiones Afectivas de Doğan et al. (2009), pero son algo más completos. Por ejemplo, en Presentación de *Interpreter's Help* encontramos parámetros muy precisos dedicados a «Respiraciones», «Pausas» o «Entonación agradable». Sin embargo, Doğan et al. (2009) se centran más en la capacidad de «Anticipar» (par.8) o «Resumir información» (par 10). Tanto Doğan et al. (2009) como *Interpreter's Help* incluyen el «*Décalage*» como parámetro importante para interpretar y mencionan la «Resistencia» a lo largo del discurso. Doğan et al. (2009) incluyen también, respecto a este último punto, el parámetro de «Lidiar con estrés»

(par.17), mientras que en *Interpreter's Help* se decantan por parámetros algo más superficiales y precisos, como «Rapidez» o «Autocorrecciones».

Figuras 6 y 7. Comparación entre el apartado de Presentación y Procesos de *Interpreter's Help* y el de Estrategias y Cuestiones afectivas del *checklist* de Doğan et al. (2009)

PRESENTATION	Strategies
Breathing, sighs	8. Anticipation <i>Probable inner speech: "I know what will follow"</i>
Filled pauses (ums, ahs)	9. Décalage <i>Probable inner speech: "I am following the speaker at an appropriate distance to allow full comprehension and anticipation"</i>
Attitude, delivery	10. Skipping information <i>Probable inner speech: "I can make this loose speech more comprehensible to the audience"</i>
Lively intonation, pleasant voice	
PROCESS	Affective effects
Decalage	17. Coping with stress <i>Probable inner speech: "Stress helps flow of adrenalin that leads to success. I am able to cope with the adverse effects of it"</i>
Self-corrections	18. Stamina <i>Probable inner speech: "I can do it by taking a deep breath and concentrating on the task"</i>
Speed	
Stamina	

Fuente: *Interpreter's Help* (2020d) y Doğan et al. (2009, p.75).

Además de este formulario, en *Interpreter's Help* hay dos preguntas cerradas para evaluar, a nivel general, el discurso, en términos de dificultad y aprendizaje. No se puede olvidar que se trata de una herramienta colaborativa, y por tanto debe mantenerse actualizada respecto a los discursos y materiales:

Figura 8. Preguntas sobre percepción del discurso original de *Interpreter's Help*

How difficult would you rate this speech?

☹️ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

How relevant is this speech in terms of learning?

☹️ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Fuente: *Interpreter's Help* (2020d)

Tras el análisis de la herramienta, se debe aclarar que el formulario de *Interpreter's Help* es una herramienta que presenta múltiples aspectos positivos, pues es accesible a estudiantes de forma gratuita, permite almacenar de forma ordenada y práctica los formularios respectivos a las interpretaciones realizadas, y está disponible tanto en formato web como en una aplicación accesible incluso sin conexión a internet.

En comparación con el *checklist* de Doğan et al. (2009), se podría mencionar que *Interpreter's Help* contiene muchos de los parámetros concebidos por Doğan et al. (2009), aunque faltan algunas partes esenciales. Por ejemplo, el apartado de Análisis General de Discurso de Doğan et al. (2009), relativo a la estructura del discurso, no aparece en ningún lado del cuestionario de *Interpreter's Help*, lo que dificulta averiguar si el alumno ha entendido y seguido bien la estructura general del discurso original. Además, los parámetros comprendidos bajo el apartado de Multitarea, también de Doğan et al. (2009) y exclusivos para simultánea (parámetro 6, «Escuchar y hablar», o parámetro 7, «Leer, Escuchar y Hablar») tampoco aparecen en *Interpreter's Help*, a pesar de que la herramienta también contenga la opción de Interpretación Simultánea.

El formulario de *Interpreter's Help* es, por tratarse de una herramienta digital, accesible e intuitivo, ya que contiene valoraciones con estrellas, es táctil y manejable. Sin embargo, en ocasiones se limita a evaluar aspectos precisos y fáciles de la interpretación, tales como «Velocidad» o «Pausas» y no contempla cuestiones más profundas y quizá menos concretas, como el parámetro 4 de Doğan et al. (2009), «Miedo al Olvido» o el 8, «Anticipación». No tiene tan en cuenta las estrategias que Gile (1995, cit. en Morelli, 2008, p.443) consideró como previas a la interpretación, como la anticipación, sino más bien aquellas utilizadas durante la misma, como las autocorrecciones o la velocidad. Con todo, la herramienta de autoevaluación de *Interpreter's Help* es bastante concreta y ordenada, y presenta varios aspectos positivos por su facilidad de uso y su interactividad.

4.2. Herramientas flexibles concebidas para la interpretación¹

4.2.1. My Speech Repository de la Comisión Europea

4.2.1.1. Descripción de la herramienta

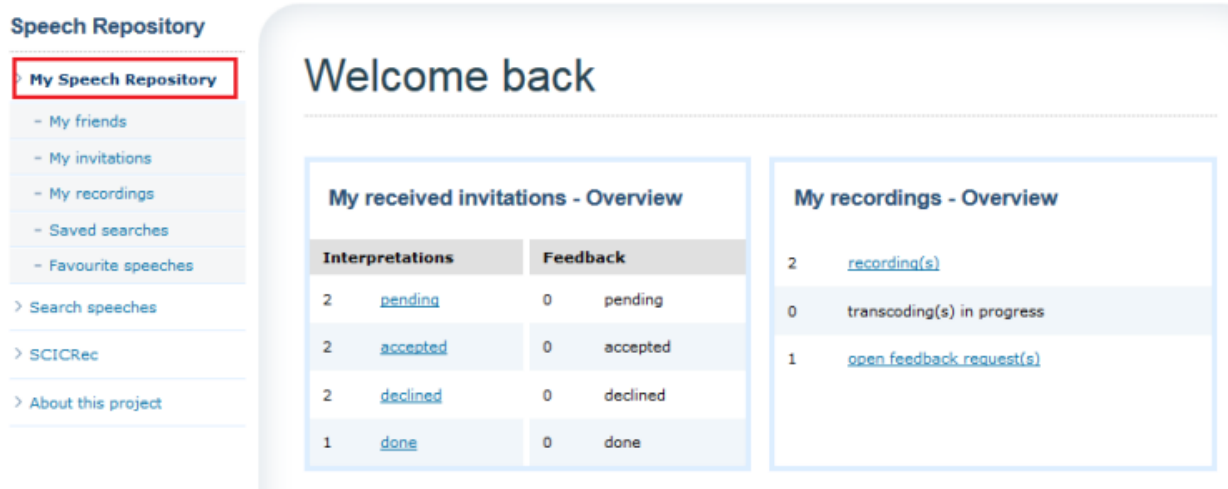
El *Speech Repository* del SCIC es una herramienta creada por la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea. El objetivo de este repositorio es ofrecer discursos con distintos grados de dificultad y variedad de temas a las instituciones encargadas de la enseñanza de la interpretación. Hay discursos en todas las lenguas de la Unión Europea, y muchos discursos proceden de sus instituciones, por lo que se abordan todo tipo de contenidos (Comisión Europea, 2020b).

En este trabajo se analizará la última versión de la plataforma web, *Speech Repository 2.0*, de 2018, gratuita y accesible para estudiantes de interpretación. Con el objetivo de llevar a cabo esta investigación, se han consultado fundamentalmente la propia plataforma y su manual de uso (Comisión Europea, 2018).

Para acceder a la plataforma, se puede o bien crear una cuenta a través de *EU Login* o acceder mediante redes sociales como Facebook o Twitter. Una vez dentro, el usuario debe seleccionar la institución a la que pertenece y obtener la acreditación, que depende de los responsables del departamento en cuestión. Tras la validación, que puede tardar hasta siete días, el usuario podrá comenzar a utilizar su cuenta y los servicios asociados durante un año o, en su defecto, el tiempo estipulado por el responsable de la institución de origen.

¹ Por una cuestión de extensión, el análisis de *Blackboard Collaborate*, la única herramienta flexible, genérica y no concebida para la interpretación explorada en este trabajo, puede consultarse en el Anexo 1.

Figura 9. Menú principal de *My Speech Repository*



Fuente: Comisión Europea (2018)

Una vez dentro de la plataforma, el usuario podrá acceder tanto a una nube de discursos como a otras prestaciones, que incluyen una herramienta de grabación llamada *SCICRec*, un repositorio de discursos ya grabados e invitaciones. *SCICRec* es un software que permite escuchar la grabación de la interpretación, lo cual facilita su análisis posterior (Comisión Europea, 2018). No obstante, hay modalidades de escucha, como la «paralela» en simultánea, que muestra a la vez el original y la interpretación, que no están disponibles para todos los usuarios de manera gratuita.

Respecto a las invitaciones, pueden ser de dos tipos: una petición para grabar una interpretación (que puede proceder, por ejemplo, de su tutor académico) y una invitación para dar *feedback* sobre un discurso interpretado. Este *feedback* es la única herramienta de evaluación disponible en la plataforma. Los estudiantes pueden enviar una invitación a docentes y compañeros para obtener otra opinión sobre su interpretación, y a partir de ahí extraer sus propias conclusiones y llevar a cabo una autoevaluación, pero no existe una herramienta de autoevaluación como tal ni un formulario con parámetros fijos.

En *My Speech Repository* existe también un apartado de reciente creación llamado My Collection. Esta herramienta permite a universidades y organizaciones internacionales crear sus propios «bancos de discursos» de forma privada e ilimitada en cuanto a espacio. También les

permite nombrar miembros de dicha colección, subir discursos, dar y recibir *feedback* y crear colecciones interuniversitarias para practicar con miembros de otros centros (Comisión Europea, 2020b). Su herramienta de *feedback* es similar a la de *My Speech Repository*, un apartado en blanco en el que se pueden incluir comentarios.

4.2.1.2. Diferencias con respecto a otras herramientas

My Speech Repository es una herramienta CAIT muy útil para acceder a todo tipo de materiales en gran variedad de idiomas (De Manuel, 2019, p.102). Tiene buena calidad de imagen y sonido en las grabaciones de los usuarios, y permite seleccionar por temas, lo que ayuda a acotar las búsquedas. Es gratuita para estudiantes y de fácil acceso, ya que solo precisa de una validación de la institución del usuario para verificar la cuenta. Además, contiene material de instituciones europeas, lo que permite un acercamiento al funcionamiento práctico de las instituciones de la Unión Europea y a los temas abordados.

No obstante, la herramienta no presenta en este momento un área de autoevaluación que permita a los intérpretes observar su progreso en el tiempo sin un alto nivel de disciplina y conocimiento personal que les permita aplicar los parámetros sin verlos físicamente. Esto llama la atención, teniendo en cuenta a la popularidad y nivel de eficacia de otros servicios de la plataforma. Solo existe un apartado de comentarios abiertos, tanto para el intérprete como para los docentes o compañeros que evalúen su actuación, en el que poder detallar la interpretación. Al no haber ni siquiera ejemplos de objetivos en ese primer y único cuestionario abierto disponible para el intérprete (como los que encontramos en *Interpreter's Help*), al usuario probablemente le cueste expresar sus intenciones respecto a la interpretación que acaba de realizar, así como extraer conclusiones o analizar puntos fuertes o débiles.

Esto se relaciona directamente con los estudios de Perez et al. (2003): los académicos comprobaron que la calidad y completitud de las respuestas aumentaba al mejorar la precisión de las preguntas en el formulario de los encuestados. Por tanto, si en *My Speech Repository* no hay formulario preestablecido ni posibilidad de crearlo, puede que a los usuarios les resulte más difícil autoevaluarse. Perez et al. (2003) también encontraron que los encuestados rara vez aportaban sugerencias y alternativas, lo que podría sugerir que en el caso de los comentarios

abiertos se podría dar esta situación y no se obtuviese, finalmente, un comentario completo y desarrollado.

El apartado de comentarios abiertos también requiere un gran esfuerzo por parte de los usuarios que evalúen dicha actuación. Además, para solicitar *feedback* de otras personas, es necesario que los docentes o compañeros tengan una cuenta en EU Login o a través de sus redes sociales; no es posible ver la interpretación solo con un enlace, lo que requiere que el resto del entorno universitario esté también familiarizado con la plataforma. Por otra parte, en *My Speech Repository*, tal y como expone Jesús de Manuel (2019, p.102):

[...] las transcripciones escasean, lo que nos priva de datos sobre velocidad, vitales para la graduación de la dificultad, o de plantillas para la corrección de ejercicios. A ello podríamos añadir que la valoración de la dificultad de los materiales, realizada por profesionales, no siempre se corresponde con la percepción de los estudiantes, como ha podido comprobar el propio SCIC en un estudio realizado por la institución entre sus usuarios (Leitão 2012).

Cabe destacar que se han obtenido, gracias a becarios del SCIC de la Comisión Europea, los dos cuestionarios que indican la manera de evaluar los discursos originales por estructura, tema, velocidad o acento. Dichos cuestionarios no se encuentran en la plataforma, pero se pueden solicitar a través del correo electrónico de la Comisión. Ese es el único recurso de evaluación que se ha logrado obtener respecto a *My Speech Repository*, pero lamentablemente esta adquisición no tiene demasiada relevancia en esta investigación, ya que no se busca la graduación de discursos originales en la plataforma sino la evaluación y autoevaluación de las interpretaciones posteriores. Por este motivo se ha decidido no incluirlos en los anexos.

Otra de las críticas que se ha hecho a *My Speech Repository* respecto al nivel de los discursos es la falta de materiales de gran dificultad para intérpretes profesionales (Sandrelli, 2015, p.126), aunque debido al enfoque de este trabajo este punto no se abordará como un inconveniente. Hay que recordar que *My Speech Repository* es solo una de las herramientas que se mencionan en el Centro de conocimiento sobre la Interpretación de la Comisión Europea: hay muchas otras plataformas creadas a nivel interuniversitario, como *ORCIT*, aunque la realidad es

que la mayoría de estas herramientas no presentan herramientas de autoevaluación para los usuarios (ni siquiera comentarios abiertos).

4.2.2. *InTrain* – Universidad de Bolonia

4.2.2.1. Descripción de la herramienta

InTrain es una plataforma web de código abierto desarrollada por la Universidad de Bolonia en noviembre de 2019, en concreto por Gabriele Carioli y Nicoletta Spinolo (Marking, 2020). Desde el 6 de marzo de 2020 se encuentra también en el KCT de la Comisión Europea como recurso adjunto, y se ha incrementado su uso en todo el mundo desde el comienzo del brote de COVID-19 (Íbidem). Sus creadores aún trabajan en el desarrollo de la aplicación y estudian hacer la plataforma web compatible con más navegadores, ya que ahora mismo solo funciona con Google Chrome y Mozilla Firefox.

InTrain es una web gratuita y de acceso abierto en remoto, sin necesidad de registrarse (InTrain, 2020). Al acceder a la plataforma, se puede elegir entre tres modalidades: Intérprete, Ponente o Supervisor. El Intérprete realiza una interpretación simultánea, ya sea del discurso de un Ponente conectado o de un vídeo. Mientras, el Supervisor lo escucha y/o evalúa. El sistema actúa a través de llamadas, de manera similar a Skype, y es posible ver por webcam a todos los participantes de la llamada. También es posible subir documentos para que el resto de los participantes los vean.

En la parte inferior de la web hay funciones que permiten grabar el discurso y extraer el audio. También se pueden enviar archivos a los participantes, insertar una URL, permitir que todo el mundo hable y participe en la evaluación y marcar el *Practice Mode*, en el que se desconectan automáticamente los micrófonos para evitar conversaciones entre el Intérprete y el Ponente o el Supervisor y simular una verdadera «situación real».

Figura 10. Captura de pantalla de la autora al probar la plataforma *InTrain*



Fuente: InTrain (2020)

4.2.2.2. Diferencias con respecto a otras herramientas

InTrain, como herramienta, presenta numerosos aspectos positivos: para empezar, es gratuita y no necesita registro. Esta última característica es sorprendente, ya que otras herramientas similares de otras universidades como *EVITA*, de la Universidad de Ginebra, requieren el usuario asociado a la cuenta de la universidad (Motta y Drummond, 2005). Otra característica de *InTrain* es que con solo una llamada ya se crea una conexión con el Supervisor y el Ponente: no hace falta descargarse ningún programa, todo es en línea a través de un único nombre de usuario. Tampoco hace falta poseer una acreditación de un centro educativo o que el Supervisor sea docente, ya que es posible intercambiar roles y que un compañero desempeñe el rol de Supervisor para establecer una reunión de práctica.

Sin embargo, esta herramienta CAIT carece de apartado de autoevaluación. Aunque sus creadores hablen de la posibilidad de evaluar a compañeros o alumnos (Marking, 2019), en las pruebas no se encontró ningún apartado para dejar retroalimentación escrita tras la interpretación, lo que impide que el alumno guarde y revise las anotaciones de sus compañeros o docentes y pueda, a partir de ahí, llevar a cabo una autoevaluación. Se cree que el único tipo de evaluación que se puede llevar a cabo debe realizarse de manera oral durante la propia reunión de los participantes.

Esta falta de soporte escrito podría tener varias consecuencias en el aprendizaje del alumno: si no hay un espacio donde plantear con anterioridad los objetivos y plasmar las reflexiones tras la interpretación, es difícil que se pueda llevar a cabo un proceso de autoevaluación completo y detallado. De esta manera, de los cuatro elementos que ayudan a ejercer el control cognitivo sobre el aprendizaje, quizá se potencien más la reflexión y la evaluación que la autorreflexión y la autoevaluación, siguiendo los elementos expuestos en la parte teórica (Horvath, 2012).

El hecho de que no haya un registro sistemático de las interpretaciones tiene sentido, ya que al no crear una cuenta y poder utilizar cada vez un usuario distinto, no hay ningún sistema de almacenamiento o nube: la herramienta sirve para conexiones esporádicas, pero no guarda los datos de los usuarios. Aunque esta característica pueda tener aspectos positivos en cuanto a la protección de los datos de los usuarios, es poco ventajosa respecto a la autoevaluación, ya que ni siquiera deja un espacio de reflexión que pudiera, incluso sin guardarse en la plataforma, exportarse tras la interpretación a otro formato como podría ser un editor de texto.

Entre otros inconvenientes de esta herramienta se encontró un problema de conectividad. En la prueba de esta herramienta se comprobó que no se podía acceder mediante ciertos teléfonos móviles, y por tanto los usuarios necesitarían un ordenador o tableta para efectuar la conexión. Otro aspecto negativo es que el Supervisor debe estar conectado para que los demás se unan a la conversación: además, se necesitan tres personas para llevar a cabo el proceso completo, ya que en la prueba no ha sido posible realizar la interpretación a partir de un vídeo. También puede llegar a ser contraproducente que los compañeros adquieran el rol de Supervisor, ya que, aunque favorece la práctica, no tienen los recursos ni la formación para ejercer tal puesto.

5. Conclusiones y propuestas

A lo largo de esta investigación se ha llevado a cabo una descripción de varias herramientas, CAIT y de docencia online genéricas, y un análisis de las diferencias entre ellas,

dedicando especial atención a los apartados de autoevaluación. A continuación, se adjunta un cuadro-resumen con las principales características de las herramientas analizadas:

Figura 11. Cuadro resumen con las conclusiones de la investigación

Herramientas analizadas				
	Cuestionario de parámetros fijos	Flexibles: CAIT		Flexibles: genéricas (Anexo 1)
Nombre	<i>Interpreter's Help</i>	<i>My Speech Repository</i>	<i>InTrain</i>	<i>Blackboard Collaborate</i>
Aspectos positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Intuitiva • Gratuita • Accesible 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia variedad de discursos • Estudiantes gratis • Se puede acceder a otros recursos en el KCI 	<ul style="list-style-type: none"> • No hace falta registro • Gratuita • Favorece la práctica con compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios personalizados • Gratuita • Fácil seguimiento de evaluación y autoevaluación
Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemas de acceso al área de Práctica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Requiere verificación ▪ No hay apartado de autoevaluación, solo comentarios abiertos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay apartado de autoevaluación, ni siquiera comentarios abiertos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Requiere más esfuerzo y conocimiento por parte del personal docente
Diferencia con otras	✓ Cuestionario de parámetros fijos para estandarizar la autoevaluación	✓ Acceso a discursos oficiales de la Unión Europea en muchos idiomas	✓ Rápida y similar a otras plataformas de videollamada	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible y personalizada según necesidades del alumno

Fuente: elaboración propia basada en la investigación.

Este proceso de análisis y comparación de herramientas ha puesto de manifiesto, por un lado, la escasez de servicios de autoevaluación disponibles en las CAIT y, por otro, el uso potencial de herramientas genéricas con fines de autoevaluación y otras particularidades de la enseñanza de la interpretación. Se mencionan algunas conclusiones de esta investigación:

- De las CAIT analizadas, solo *Interpreter's Help* garantiza un formulario de parámetros cerrados de manera gratuita a los estudiantes, que resulta conveniente por su precisión e interactividad. Se ha constatado que el *Practice Mode* de *Interpreter's Help* contiene muchos de los parámetros presentes en el *checklist* de Doğan et al. (2009), aunque presenta otros inconvenientes como la superficialidad de algunos parámetros o la falta de estrategias previas a la interpretación entre las preguntas del formulario.
- De las herramientas flexibles, tanto *My Speech Repository* como *InTrain* presentan escasas posibilidades de autoevaluación guiada con parámetros propios. A pesar de sus aspectos positivos, como las nubes de discursos o su accesibilidad, estas dos herramientas solo contienen apartados de comentarios abiertos, en el mejor de los casos, y son solo para evaluar a otros compañeros: no hay espacio para la autoevaluación en su diseño.
- Respecto a herramientas genéricas que podrían servir para la autoevaluación, se han encontrado prestaciones muy interesantes, no solo para diseñar rúbricas o formularios, sino también para evaluar de manera oral o enviar comentarios tras la propia autoevaluación del alumno. Este tipo de herramientas podrían permitir a los docentes enfocar la interpretación de manera didáctica y adaptarse con más facilidad a las necesidades de los alumnos, así como seguir la evolución de su progreso.

La ausencia de herramientas de autoevaluación en las CAIT estudiadas en esta investigación puede estar relacionada con distintos factores: en primer lugar, puede que la muestra elegida no haya sido lo suficientemente representativa y, por tanto, que haya otras herramientas con apartados de autoevaluación completos y accesibles que hayan pasado inadvertidas. Otra posibilidad, mencionada por personal de la Comisión Europea, es que la autoevaluación no sea en este momento una prioridad en el mundo «real» de los intérpretes, y por tanto no se vea reflejada en las plataformas diseñadas para mejorar el rendimiento de estos. En herramientas como *My Speech Repository* solo existe el mencionado apartado de comentarios abiertos, ya que es posible que lo más relevante para la mejora del rendimiento, según los creadores de la plataforma, sea la opinión de otros intérpretes profesionales o clientes, y no la del propio alumno o estudiante de interpretación.

En futuras investigaciones, sería interesante analizar otras herramientas que por cuestiones de espacio no se han podido abordar en esta investigación. Un ejemplo es *InterpretimeBank*, que permite a los intérpretes establecer sesiones prácticas con usuarios de su misma combinación lingüística. Esta plataforma es interesante porque permite crear «cupones» de *feedback*: para recibir comentarios de una interpretación, es necesario haber comentado antes la actuación de otros usuarios.

También sería de gran ayuda acceder a aquellas herramientas de pago disponibles en universidades de todo el mundo. Conviene recordar que esta investigación se ha llevado a cabo únicamente con los recursos disponibles de manera gratuita y accesible a estudiantes del grado en Interpretación, y que tengan algún apartado directa o indirectamente relacionado con la autoevaluación. Por ello se han tenido que excluir algunas iniciativas igualmente interesantes para el aprendizaje de los alumnos universitarios, tales como *SpeechPool*, *ORCIT* o *Melissi Black Box*.

En el planteamiento original del trabajo se había barajado la idea de crear una propuesta personal de formulario de autoevaluación, con el fin de probarlo con alumnos de los primeros cursos de interpretación consecutiva en la Universidad Pontificia Comillas. Por cuestiones de tiempo y espacio, no se pudo llevar a cabo tal experimento, pero sí se diseñó una propuesta de formulario con *Google Forms*, basado en una combinación de la herramienta *Practice Mode* de *Interpreter's Help* y el *checklist* de Doğan et al. (2009), que se incluye en el Anexo 2 a modo de cierre del trabajo.

6. Referencias

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Bartłomiejczyk, M. (2007). Interpreting Quality as Perceived by Trainee Interpreters. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1 (2), 247–267. doi:10.1080/1750399X.2007.10798760.

- Blackboard. (2020a). *Blackboard*. En *About Us*: <https://www.blackboard.com/about-us> [última consulta el 30/03/20]
- Blackboard. (2020b). *Blackboard Coursesites*. En: <https://blackboard.coursesites.com/ultra/institution-page> [última consulta el 30/03/20]
- Brander de la Iglesia, M. (2008). *El EEES y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la interpretación*. Salamanca: Universidad Salamanca
- Crezee, I., y Asano, T. (2016). *Introduction to Healthcare for Japanese-speaking Interpreters and Translators*. Filadelfia, PA: John Benjamins.
- Collados Aís, A. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares
- Comisión Europea. (2018). *Speech Repository 2.0 : User Manual*. En: https://webgate.ec.europa.eu/sr/system/files/downloads/updated_jan_2018_user_manual_speech_repository_v8_6.pdf [última consulta el 03/04/20]
- Comisión Europea. (2020a). *Knowledge Centre on Interpretation*. En Training Tools: <https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/node/113> [última consulta el 02/03/20]
- Comisión Europea. (2020b, marzo 23). *My Speech Repository*. En <https://webgate.ec.europa.eu/sr/my-speech-repository> [última consulta el 04/04/20]
- De la Torre Salceda, L. (2017). *La aplicación de herramientas tecnológicas a la interpretación consecutiva. Cleopatra: la aplicación para el entrenamiento en automatización de símbolos*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Traducción e Interpretación, Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11531/23087>
- De la Torre Salceda, L. (2018). 'A Collaborative Approach to Computer-Assisted Communities of Practice. Official Release of the 'Practice Mode' by Interpreters' Help'. En *Asling, Translating and the Computer 40 Conference* (pp. 7-25). En <https://www.asling.org/tc40/wp-content/uploads/TC40-Proceedings.pdf>

- De Manuel Jerez, J. (2019). Las herramientas CAIT más allá de la tecnología: el reto de incorporar una nueva didáctica. *Revista Tradumàtica. Technologies de la Traducció*, 17 (pp. 94-107). <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.231>
- Doğan A., Arumí Ribas, M., y Mora-Rubio, B. (2009). Metacognitive tools in interpreting training: A pilot study. *Journal of Faculty of Letters, Hacettepe University*, 26(1), (pp. 69-84).
- Gile, D. (1985). Le Modèle d'Efforts et l'Équilibre d'Interprétation en Interprétation Simultanée. *Meta: Journal des traducteurs*. 30 (pp.44-48). 44. 10.7202/002893ar.
- Gile, D. (1991). A Communication-Oriented Analysis of Quality, Translation: Theory and Practice. En: M. L. Larson (Ed.), *ATA Scholarly Monograph Series*, vol. 5, (pp. 180-200). Nueva York, NY: SUNY
- Goldsmith, J. (2018). *The Interpreter's Toolkit: Interpreters' Help – a one-stop shop in the making?* En *AiIC*. Disponible en <http://aiic.net/p/8499> [última consulta 25/01/20]
- Horváth, I. (2012). *Interpreter Behaviour*. Budapest: Hang Nyelviskola Bt.
- InTrain. (2020). *InTrain Beta – User Manual*. En <https://intrain.ditlab.it/intrain-user-manual.pdf> [última consulta el 02/04/20]
- Interpreter's Help. (2020a). *About Us*. En <https://interpretershelp.com/about> [última consulta el 08/02/20]
- Interpreter's Help. (2020b). *How it Works*. En https://interpretershelp.com/how_it_works [última consulta el 11/02/20]
- Interpreter's Help. (2020c). *Pricing*. En <https://interpretershelp.com/pricing> [última consulta el 10/02/20]
- Interpreter's Help. (2020d). *Practice Dashboard*. En <https://interpretershelp.com/practice> [última consulta el 08/03/20]
- Kurz, I. (2001). Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. *Meta*, 46 (2), 394–409. <https://doi.org/10.7202/003364ar>
- Marking, M. (2020, marzo 31). *InTrain: University of Bologna Launches Open Source RSI Training Platform*. En <https://slator.com/technology/intrain-university-of-bologna-launches-open-source-rsi-training-platform/> [última consulta el 03/04/20]

- Morelli, M. (2008). La evaluación y la autoevaluación en la formación de intérpretes. En: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante (Ed.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 441-448). Alicante: Universidad de Alicante
- Moser-Mercer, B., Frauenfelder Uli H., Casado, B. y Künzli, A. (2000). 'Searching to Define Expertise in Interpreting.' En: B. Englund Dimitrova y K. Hyltenstam (Eds.). *Language Processing and Simultaneous Interpreting. Interdisciplinary Perspectives*, (pp. 107-131). Filadelfia, PA: John Benjamins
- Motta, M. y Drummond, J. (2005). *EVITA© – pilot project in virtual interpreter training*. En <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35392> [última consulta: 28/03/20]
- ORCIT Conference (2016). ORCIT Conference 2016. Comisión Europea. En <https://orcit.eu/itc16-conference-description/> [última consulta el 26/02/20]
- ORCIT. (2020). *ORCIT resources*. En https://orcit.eu/resources-shelf-es/story_html5.html [última consulta el 26/02/20]
- Perez, I. A., Hartley, A., Mason, I., y Peng, G. (2003). Peer- and Self-Assessment in Conference Interpreting Training. Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. En <https://researchportal.hw.ac.uk/en/publications/peer-and-self-assessment-in-conference-interpreting-training> [última consulta: 02/02/20]
- Rodríguez Melchor, M. (2020). 'Meeting the Challenge of Adapting Interpreter Training and Assessment to Blended Learning Environments'. En D Rodríguez Melchor, I. Horváth y K. Ferguson (Eds.). *The Role of Technology in Conference Interpreter Training* (pp. 60-73). Berna: Peter Lang
- Sandrelli, A. (2015). Becoming an interpreter: the role of computer technology. En *MonTI -Special Issue 2. Insights in Interpreting. Status and Developments*, 111-138.
- Sandrelli, A., y De Manuel Jerez, J. (2007). The Impact of Information and Communication technology (ICT) on Interpreter Training: State-of-the-Art and Future Prospects. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 1(2), 269-303. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798761>

Schjoldager, A. (1996). "Assessment of Simultaneous Interpreting.". En C. Dollerup y V. Appel (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3* (pp. 187–195). Filadelfia, PA: John Benjamins.

Speechpool. (2020). *¿Cómo surgió Speechpool?* En <http://speechpool.net/es/about-speechpool-spanish>
[última consulta el 16/02/20]

Su, W. (2019). Interpreting quality as evaluated by peer students. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13:2, 177-189. DOI: 10.1080/1750399X.2018.1564192

7. Anexos

Anexo 1. Descripción y análisis de *Blackboard Collaborate*

1.1. Descripción de la herramienta

Blackboard Collaborate es una de las prestaciones de la herramienta web *Blackboard*, que permite la colaboración entre docentes y alumnos para intercambiar módulos de contenido, establecer criterios de evaluación, participar en sesiones grupales, compartir archivos o crear grupos de discusión. Michael Chasen y Matthew Pittinsky crearon Blackboard LLC en 1997, y la herramienta, con el paso del tiempo, comenzó a incorporar servicios educativos para empresas, organizaciones gubernamentales y centros educativos (Blackboard, 2020a). Blackboard es hoy la empresa de tecnología y servicios educativos más grande del mundo, con casi 100 millones de usuarios (Íbidem), y ha sufrido un crecimiento exponencial en el tráfico de datos durante los últimos meses, debido a la enseñanza online forzada por el aislamiento del Covid-19. De hecho, es la plataforma utilizada actualmente para la enseñanza de la interpretación en la universidad de la autora, la Universidad Pontificia Comillas.

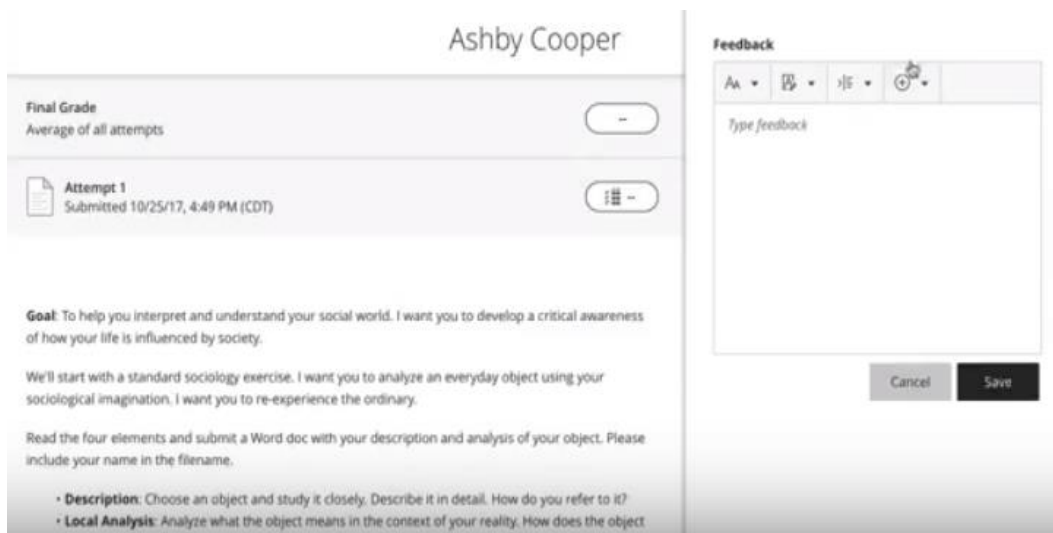
Para esta investigación se ha utilizado *Blackboard Collaborate* en su versión gratuita. Dicha versión gratuita (llamada «Experiencia Coursesites») no requiere la instalación de ningún software y contiene todos los aspectos positivos de *Blackboard Learn*, *Blackboard Collaborate*, *Blackboard Ally* y *Blackboard SafeAssign* (Blackboard, 2020b). Utiliza por defecto la versión Ultra, que cuenta con una interfaz completamente basada en la web; la versión Original, por el contrario, requiere la instalación de Java. La versión Ultra es gratuita para docentes y estudiantes, previa inscripción, y contiene diversos apartados de interacción, como Asignaturas, Calificaciones o Herramientas.

A través de estos apartados, los docentes pueden crear módulos de contenido, colgar rúbricas de evaluación o tareas e incluso adjuntar notas y correcciones. Asimismo, los alumnos pueden realizar las tareas y subirlas a su correspondiente apartado, participar en sesiones grupales o ver vídeos online. También se pueden organizar clases virtuales con más de cincuenta alumnos (Blackboard, 2020a). En un estudio realizado por Crezee y Asano (2016, p.9) se explicita

el uso de *Blackboard Collaborate* como herramienta principal de los intérpretes para grabar clases, dar *feedback* a alumnos y compañeros desde casa y utilizar la tecnología *Voice Thread* para responder a diálogos o discursos grabados previamente.

Se han encontrado tres funciones principales de la plataforma que podrían funcionar como herramientas de autoevaluación para intérpretes. La primera es a través de sesiones conjuntas, que el profesor puede preestablecer a su gusto: privadas, solo para alumnos o con la opción de compartir a través de un enlace. Si se realiza una interpretación, dichas sesiones colaborativas permiten también grabar la retroalimentación en audio y vídeo para que el alumno pueda disponer del archivo en futuras ocasiones y utilizarlo en su autoevaluación. Esta herramienta de comentarios abiertos también está disponible en textos escritos, lo que podría propiciar que el alumno hiciese su propia autoevaluación y que el profesor adjuntase la suya en forma de retroalimentación:

Figura 12. Cómo dar *feedback* de forma escrita tras recibir un trabajo en *Blackboard Collaborate*

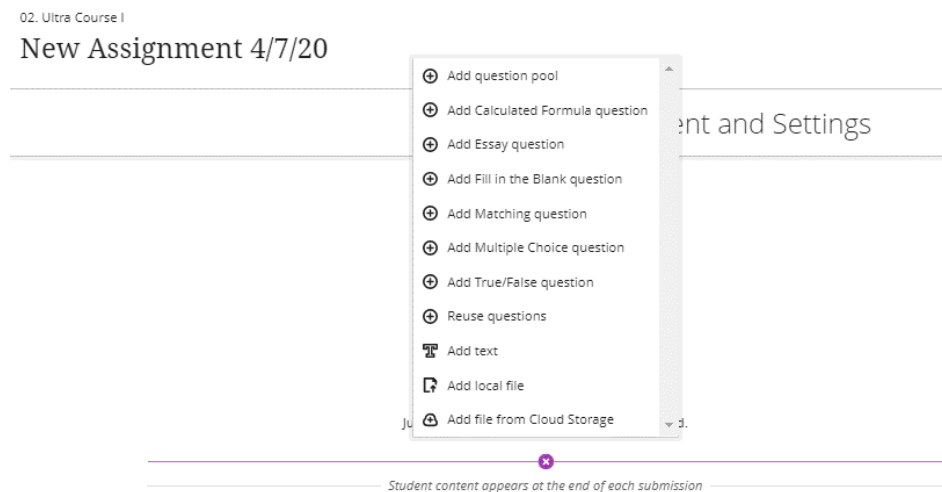


Fuente: Blackboard Collaborate (2020b)

En segundo lugar, *Blackboard Collaborate* permite crear Tareas (*Assignments*). Dichas tareas pueden preestablecerse en distintos formatos: tipo test, respuestas abiertas, ensayo, etc. A través de esta modalidad podría crearse un prototipo de autoevaluación que el alumno

realizase tras acabar cada interpretación. Además, se pueden importar archivos desde equipos locales, por lo que se podría incluso adjuntar un prototipo de autoevaluación a través de una imagen, como podría ser el *checklist* de Doğan et al. (2009), sin necesidad de crear uno nuevo.

Figura 13. Tipos de tareas que se pueden crear en *Blackboard Collaborate*



Fuente: Blackboard Collaborate (2020b)

En tercer lugar, y este es el sistema preferido por la autora, en *Blackboard Collaborate* se pueden crear rúbricas de evaluación que los alumnos pueden descargar y completar para autoevaluar sus interpretaciones. Estas rúbricas presentan columnas con un sistema de puntuación gradual, que no llega a ser tan rígido como las notas numéricas. El sistema presenta cuatro valoraciones: Excelente, Satisfactorio, Insatisfactorio y Deficiente. Además, tras cada parámetro se pueden incorporar comentarios, lo que permite, además de resumir la actuación, especificar con claridad aquellos puntos mejorables.

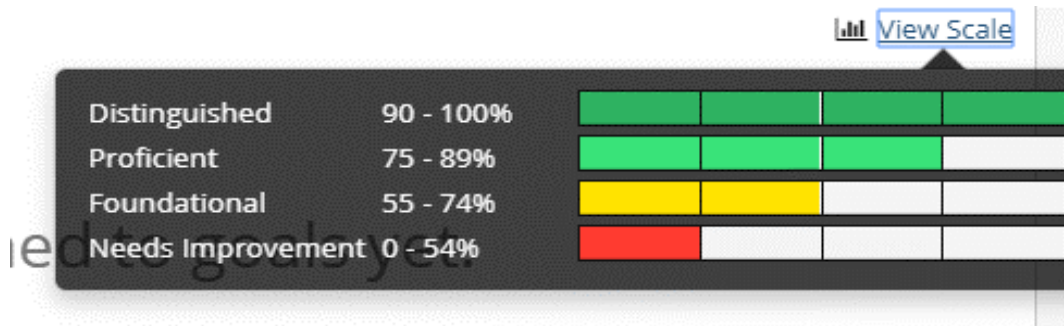
Figura 14. Modelo de rúbrica de evaluación en *Blackboard Collaborate*

Criteria	Excellent	Satisfactory	Unsatisfactory	Poor
Criterion 1	100% <i>Type a description</i>	75% <i>Type a description</i>	50% <i>Type a description</i>	25% <i>Type a description</i>
25% of total grade				
Align with goals				
Criterion 2	100% <i>Type a description</i>	75% <i>Type a description</i>	50% <i>Type a description</i>	25% <i>Type a description</i>
25% of total grade				
Align with goals				
Criterion 3	100% <i>Type a description</i>	75% <i>Type a description</i>	50% <i>Type a description</i>	25% <i>Type a description</i>

Fuente: Blackboard Collaborate (2020)

Por último, una de las prestaciones más interesantes de esta rúbrica de *Blackboard Collaborate* consiste en que las calificaciones se pueden subdividir en porcentajes relativos a los distintos parámetros. Si se establecen, por ejemplo, cuatro apartados en la autoevaluación, tales como Comprensión y entrega del discurso, Lenguaje, Coherencia y Lealtad, siguiendo el esquema de Schjoldager (1996), se puede otorgar equitativamente a cada apartado un 25% de la nota final, con el objetivo de que ningún apartado cuente más que los demás. Conforme se van realizando tareas en *BlackBoard Collaborate*, existe además una Evaluación de Objetivos mediante la cual se puede observar el progreso del alumno en sus interpretaciones a lo largo del tiempo. Esto se puede hacer tanto a nivel global (interpretaciones en su conjunto) como a nivel individual (por parámetros), por lo que puede revelar aquellos aspectos que necesiten más atención.

Figura 15. Sistema de Evaluación de objetivos en *Blackboard Collaborate*



Fuente: Blackboard Collaborate (2020)

4.2.2.1.2. Diferencias con respecto a otras herramientas

Por un lado, la herramienta *Blackboard Collaborate* presenta varios aspectos positivos. En primer lugar, es una plataforma muy conocida y estandarizada para la enseñanza virtual, y por ello puede resultar familiar tanto a profesores como a alumnos que se planteen utilizarla para la disciplina de la interpretación. Está presente en muchas universidades, presenta versiones gratuitas y es muy accesible: incluso permite una prueba de 30 días en otras versiones de pago como *Blackboard Open LMS™* (Blackboard, 2020). Aunque contiene prestaciones muy diferentes, existen tutoriales en la sección de Ayuda de sus plataformas que explican todas las características en unos minutos y permiten ahorrar tiempo de adaptación a los usuarios.

Una segunda cualidad tiene que ver con la flexibilidad característica de la plataforma. Al no haber sido creada para una materia concreta, permite evaluar, exponer y administrar de diversas maneras, lo cual es extremadamente útil para la interpretación: facilita la creación de formularios, la práctica de interpretación simultánea en sesiones grupales o la evaluación de la actuación de un alumno particular en los foros de discusión. Un aspecto muy positivo de la tercera opción planteada, la rúbrica, es que se puedan insertar tanto comentarios como una nota numérica u otro tipo de valoración. Tal y como se había mencionado en la parte teórica, los estudios de Su (2019) analizaron los aspectos positivos de incluir, además de una valoración numérica o cuantitativa, un apartado de comentarios abiertos para abordar cuestiones más específicas.

Por otro lado, algunos de los inconvenientes tienen que ver con la propia naturaleza de la herramienta *Blackboard*. Al no ser una CAIT, puede que ciertos docentes se muestren reticentes a su uso con fines de enseñanza de la interpretación. No tiene, como tal, las prestaciones que encontramos en las CAIT, como nubes de glosarios o directorios que permitan a los intérpretes conectarse con profesionales y potenciales clientes. Por tanto, aunque la herramienta contenga varias prestaciones interesantes para la autoevaluación e incluso para la docencia misma, no tiene servicios complementarios enfocados únicamente a la interpretación.

Además, el uso de esta herramienta podría suponer una mayor necesidad de formación para los docentes, ya que se necesita tener cierto manejo de *Blackboard Collaborate* para maximizar su utilidad. Al ser una herramienta que permite adaptarse a las necesidades de los alumnos, es algo más compleja en su uso. Tal y como se analizó previamente en el marco teórico, para que el alumno construya su conocimiento según sus necesidades es necesario algo más que la experiencia del docente como intérprete: verdadera formación para el proceso que requiere enseñar a interpretar (De Manuel Jerez, 2019).

Anexo 2. Propuesta de formulario de autoevaluación para intérpretes elaborado con *Google Forms*, basado en el *checklist* de Doğan et al. (2009) y en la herramienta CAIT *Interpreter's Help*

Propuesta de formulario de autoevaluación para intérpretes

Intenta contestar con la mayor precisión posible. ¡Allá vamos!

*Obligatorio

1. Comprensión

1. 1. Comprensión: ¿cuál ha sido tu percepción general sobre la comprensión del discurso original? *

2. 1.1. ¿Te has podido concentrar durante el discurso? *

Marca solo un óvalo.

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

3. 1.2. ¿Tenías conocimiento general sobre el tema? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Sí, bastante
- Sí, pero poco
- No

4. 1.3. ¿Has comprendido bien al orador? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, muy bien
- Sí, en líneas generales
- Sí, pero me ha costado
- No

5. 1.4. ¿Has entendido bien la estructura del discurso? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Más o menos
- No

6. 1.5. En caso de simultánea: ¿te ha costado escuchar y hablar a la vez?

Marca solo un óvalo.

- Sí, mucho
- Sí, un poco
- No

7. 1.6. ¿Has conseguido retener números, fechas y toda la información completa? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, todas
- Parcialmente
- No, me han faltado muchas

2. Estrategias

8. 2. Estrategias: piensa en las estrategias previas y en aquellas que has utilizado durante la interpretación. ¿Qué te han parecido respecto a otras interpretaciones? *

9. 2.1. ¿Has podido anticipar lo que vendría en el discurso? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, bastante
- Sí, pero poco
- No

10. 2.2. ¿Has tenido miedo a quedarte en blanco? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, estaba insegurx
- Sí, un poco
- No, tenía confianza en mi mismx

11. 2.3. En caso de simultánea: ¿has respetado el décalage?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- A veces
- No

12. 2.4. ¿Has sido capaz de resumir bien la información? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

13. 2.5. ¿Has lidiado bien con el estrés? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- Sí, pero me ha costado
- No

14. 2.6. ¿Has sido capaz de autocorregirte (si te ha hecho falta)?

Marca solo un óvalo.

- Sí, muchas veces
- Sí, pocas veces
- No

15. 2.7. ¿Has aguantado bien toda la interpretación o te han fallado las fuerzas? *

Marca solo un óvalo.

- He aguantado bien
- Me ha costado aguantar
- Ha sido imposible aguantar toda la interpretación

3. Reformulación en lengua meta

16. 3. Reformulación en lengua meta: ¿te has sentido cómodx al expresarte? *

17. 3.1. ¿Has encontrado equivalentes precisos? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

18. 3.2. ¿Has podido imitar el registro y estilo? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

19. 3.3. ¿Has dudado en los comienzos de frase? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

20. 3.4. ¿Has mantenido la coherencia gramatical? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

4. Presentación

21. 4. Presentación: ¿cómo te has mostrado al público? ¿Has podido controlar el paralenguaje?

Marca solo un óvalo.

- Opción 1

22. 4.1. ¿Has podido reproducir la intención y la emoción del discurso original?

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

23. 4.2. ¿Has hecho bien las respiraciones y pausas?

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

24. 4.3. ¿Has tenido titubeos o segregaciones vocálicas?

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca

5. Consecución de objetivos

25. 5. Consecución de objetivos: ¿has sido capaz de cumplir lo que te habías propuesto? ¿En qué has mejorado y por qué? ¿Qué harías diferente la próxima vez? *

**6. Comentarios
abiertos**

Si crees que puedes elaborar alguna idea más allá de este cuestionario, ¡adelante!

26. Reflexión final: sensaciones, una idea (una palabra, un propósito) que te lleves de esta interpretación... *
