

## 8. LAS ETAPAS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS Y DE SÍNTESIS DE LOS ESTUDIANTES DE INTERPRETACIÓN: UN ESTUDIO COMPARATIVO

MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ MELCHOR  
drm@chs.upcomillas.es

SUSAN JEFFREY  
susanj@chs.upcomillas.es

Universidad Pontificia Comillas

### INTRODUCCIÓN

En estudios anteriores (Jeffrey 2009, Rodríguez Melchor 2009), las autoras de esta comunicación exploraron las relaciones de la síntesis y la contextualización en la docencia de la Interpretación de Conferencias. En Jeffrey (2009) se analizan las correlaciones entre la realización de síntesis por parte de los alumnos a lo largo de diferentes cursos y sus resultados académicos generales. Por su parte, Rodríguez Melchor (2009) procede a un estudio comparativo de elementos contextuales en las prestaciones de interpretación consecutiva, de inglés a español, entre profesionales y alumnos. Ahora, combinando ambos trabajos en un nuevo estudio cuantitativo realizado con alumnos de cuarto curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas, se pretende avanzar en la comprensión de los mecanismos que intervienen en la realización de una prestación de interpretación consecutiva con miras a mejorar la calidad de nuestra docencia, adaptando la metodología utilizada al estilo de aprendizaje de nuestros alumnos, sin, por ello, reducir el nivel exigido en la asignatura.

Esta comunicación forma parte de los estudios que se están llevando a cabo en la línea de investigación "Base de discursos para el estudio de los procesos

interpretativos” del grupo de investigación “Estudios de discursos y textos para la interpretación y traducción” (INTRA) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Partimos en nuestro estudio de una cierta homogeneidad en cuanto al nivel cultural y técnico de interpretación consecutiva (inglés al español) en una población de alumnos dividida en dos grupos: experimental y de control. El cambio de paradigma docente que implica la adaptación al Plan Bolonia nos sirve para proceder a un cambio metodológico en el que se pueda integrar un enfoque orientado a aumentar la calidad, haciéndola evaluable mediante un instrumento que permita medir el desarrollo competencial. En la Universidad Pontificia Comillas, la Licenciatura de Traducción e Interpretación se extinguió el curso académico 2011-12, para ser sustituida completamente por el Grado en Traducción e Interpretación. Esta circunstancia nos ha impedido realizar un estudio diacrónico aunque, durante el curso académico 2010-2011, procedimos a la realización de nuestra experimentación, con el objetivo de que, partiendo de los resultados obtenidos en la actual Licenciatura, podamos elaborar algunos parámetros que puedan quizás ser aplicables en un futuro próximo, previa adaptación al nuevo grado, donde se imparte la interpretación consecutiva como asignatura de cuarto curso, y al postgrado, donde la interpretación consecutiva es una asignatura de 18 créditos del primer cuatrimestre.

#### **COMPETENCIAS COMPARTIDAS: INTERPRETACIÓN, SÍNTESIS Y CONTEXTUALIZACIÓN**

Como indicamos en la sección anterior, en sendos estudios empíricos las autoras de este estudio habían explorado con anterioridad las competencias de síntesis y contextualización. Una comparación de las competencias esenciales para la interpretación y las competencias identificadas en la realización de una síntesis muestra una relación próxima (Jeffrey 2009) que se puede aprovechar para lograr un eficaz desarrollo en las competencias interpretativas.

Por su parte, la contextualización de la información (Rodríguez Melchor 2009) se revela como necesaria para la realización de una buena prestación interpretativa, pero no es completamente asimilada por los alumnos aun en fases avanzadas de su formación. El uso de la información almacenada en la memoria a largo plazo en el procesamiento del mensaje es automático en los profesionales, pero no en los alumnos, tal y como revelan las diferencias significativas encontradas en dicho estudio, que plantea una comparación de las prestaciones en consecutiva de diez alumnos del último año de la Licenciatura en Traducción e Interpretación y de ocho profesionales de la interpretación.

#### **La comprensión del discurso**

Sin comprensión, está claro, no puede haber interpretación. La interpretación depende, en su esencia, de la comprensión, que es una competencia primordial, como describe Gile (1995) en su modelo del proceso de interpretación: escuchar y comprender son las bases de una buena prestación interpretativa. La comprensión, según Wilss (1996), también ha de ser precisa y correcta. Surgen dos preguntas entonces: ¿en qué consiste una adecuada comprensión? y ¿qué obstáculos existen para impedir una buena comprensión?

Para Vienne (2000), la comprensión está íntimamente vinculada a unos buenos conocimientos del tema que se va a tratar. Es lógico que si se está familiarizado con la materia de un discurso y se dispone de antemano de los artilugios lingüísticos para afrontar la interpretación, la confianza aumente cuando se tiene que hablar sobre un asunto ya conocido. Si se tienen conocimientos del fondo de la cuestión, una correcta comprensión es el resultado más probable (Stubbs 1983: 209).

La investigación en la interpretación revela otro aspecto que se ha de tener en cuenta. No se trata únicamente de la comprensión de unos contenidos, sino de entender la faceta pragmática del discurso y la intención del emisor del mensaje.

La transmisión de la intencionalidad para conseguir un efecto equivalente en el receptor del mensaje en lengua meta es igual de importante en la interpretación que en la traducción, como señalan Lunati y Vázquez (2009). La complejidad de un idioma se debe mucho a la función social en la que se emplea, y el mensaje que se esconde detrás de unas palabras no es necesariamente el único: de hecho, nos obliga a recordar las palabras de Munby (1978: 42) cuando habla de las capas de significado (*layers of meaning*) que puede haber entre líneas.

Unos buenos conocimientos del tema ayudan además a sobrellevar una de las mayores dificultades para lograr una buena comprensión: la ambigüedad en el uso del lenguaje. Los conocimientos facilitan el análisis de la información y permiten entender el sentido correcto (Bell 1991: 166). Otra dificultad en la comprensión muy unida a la ambigüedad es el problema de discernir entre el significado literal y el significado figurado del idioma (Van Dijk y Kintsch 1983, Gibbs 1994). Ese es especialmente el caso del inglés que, además, recurre a la dualidad del idioma para introducir un toque de humor o un toque de ironía. El lenguaje es un medio de comunicación único y complejo, y la transmisión del mensaje se tiene que contemplar dentro de un contexto determinado.

### Los aspectos cognitivos

Interpretar requiere tomar decisiones como, por ejemplo, la selección o la omisión de la información, de manera prácticamente instantánea. La habilidad de identificar la estructura del discurso y de jerarquizar la información que uno escucha es uno de los objetivos en las clases de interpretación. De hecho, se habla mucho en la investigación de la importancia de la destreza de discernir, en un discurso, entre lo esencial y lo secundario (Gile 1995: 72, Willis 1996: 176). La buena memoria es útil (Gile 1992, Timarová 2007) pero, ya que un intérprete debe no solamente recordar los conceptos y las ideas en el discurso, sino hacer una clasificación de su importancia o relevancia, es también importante recalcar la complejidad de esta competencia.

Aplicando estas teorías a la interpretación podríamos decir que el intérprete asume la intención consciente del orador y efectúa una serie de acciones mediante la aplicación de determinadas estrategias para la consecución de su objetivo primordial, que es el de la transmisión de esa intencionalidad del discurso original. En muchas ocasiones, los intérpretes experimentados automatizan algunas de estas estrategias realizándolas de manera inconsciente.

Al igual que señala Setton (2003: 49), queremos insistir en que la investigación sobre interpretación no puede quedarse sólo en los modelos psicolingüísticos de comprensión, producción y memoria. Es preciso reconocer que las tareas realizadas por los profesionales experimentados y los principiantes poseen características específicas. En particular, los modelos psicolingüísticos se quedan cortos en el caso de los profesionales porque estos utilizan una serie de estrategias que van más allá de las pautas habituales de dichos modelos. De hecho, son estas estrategias aprendidas las que diferencian a los profesionales de los novatos: los profesionales han conseguido automatizarlas y las usan para aliviar la carga cognitiva que supone el procesamiento del mensaje.

Setton (2003) señala que se percibe claramente una curva de aprendizaje desde las primeras etapas del estudio de la interpretación hasta el nivel profesional. Según este autor, son los modelos conexionistas de procesamiento del lenguaje los que parecen aplicarse mejor a la enseñanza de la interpretación. En efecto, como también destaca McWhinney (1997), en dichos modelos conexionistas la adquisición de capacidades se realiza a través de los errores, que llevan al intérprete a prestar más atención a las posibles pistas y trampas del discurso, a aumentar su vocabulario de la lengua original y a organizar estructuras discursivas de un nivel más elevado. Así mismo, los éxitos obtenidos llevan al intérprete a dotarse de estrategias de procesamiento que podrán ser utilizadas en futuras prestaciones.

## PLANTEAMIENTOS INICIALES DE LA EXPERIMENTACIÓN

Comenzaremos planteando una serie de consideraciones que entendemos son importantes para la comprensión de este trabajo. En primer lugar, es preciso identificar al alumnado objeto de estudio. Se trata de dos grupos de 22 y 18 alumnos, cada uno, de la asignatura de Interpretación consecutiva inglés-español del cuarto curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación. Estos alumnos siguen el itinerario de Traducción, es decir, no se están especializando en Interpretación y no trabajan en simultánea. Sus lenguas de trabajo son el español como lengua materna y el inglés como lengua pasiva. La antigua Licenciatura se extinguió el curso 2011-2012 y ha sido sustituida por el Grado en Traducción e Interpretación, que se ha adaptado al sistema de créditos ECTS y a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

### Formación anterior en consecutiva

Estos alumnos han comenzado su aprendizaje de la interpretación consecutiva en tercero, partiendo de los clásicos ejercicios de memoria en la lengua materna y continuando con una introducción a la toma de notas, seguida por ejercicios de consecutiva del inglés al español con discursos pronunciados por oradores nativos, presentes en el aula. Durante este tercer curso, los alumnos han tenido cinco horas semanales de clase de consecutiva y los profesores han insistido fundamentalmente en los elementos estructurales y las estrategias de omisión, construcción y generalización como métodos de procesamiento de la información que reproducen, básicamente, las macro-estructuras y macro-reglas de van Dijk y Kintsch (1978: 366). Los alumnos no son objeto de ninguna selección al pasar a cuarto y el programa en ese curso contempla sólo tres horas de clase de interpretación a la semana.

Debido a la existencia de varias asignaturas cuatrimestrales, la carga de los horarios impone que los dos grupos tengan un reparto asimétrico de las clases de

interpretación. Durante el primer cuatrimestre, un grupo tiene cuatro horas de clase de interpretación y el otro sólo dos. Durante el segundo cuatrimestre, la situación se invierte. Esta circunstancia ha inspirado y permitido la serie de experimentos que las autoras de este capítulo están llevando a cabo y que incluye el que se describe en este trabajo. En cada cuatrimestre el grupo que tiene dos horas extra de clase de interpretación a la semana recibe información y discursos especialmente destinados a potenciar sus conocimientos sobre la historia reciente y la actualidad internacional. En estas clases, además de los ejercicios de consecutiva con notas han de realizar ejercicios de síntesis sin notas.

A la hora de efectuar las evaluaciones del primer cuatrimestre, no hemos procedido a ningún cambio del sistema existente, y no se ha utilizado en los exámenes ningún discurso que no sea de temática general. Estos discursos han sido pronunciados por ponentes distintos a los que realizan los discursos temáticos del grupo experimental.

### Premisas y objetivos del estudio

Nuestro punto de arranque es el deseo de mejorar la calidad de la enseñanza en interpretación consecutiva y poder obtener un instrumento objetivo de evaluación de desarrollo competencial. Para ello nos hemos centrado en dos competencias específicas de la formación de los alumnos intérpretes como son la capacidad de análisis y de síntesis y la capacidad de contextualización.

La capacidad de análisis y de síntesis es una de las competencias básicas del intérprete y así lo reconocen las pruebas de selección de los postgrados del Consorcio del Máster Europeo en Interpretación de Conferencias<sup>1</sup> y las recomendaciones de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias<sup>2</sup>. Al mismo tiempo, las nuevas tendencias en metodología de la interpretación de

<sup>1</sup> EMCI <<http://www.emcinterpreting.org/admission.php>>.

<sup>2</sup> AIIC <<http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page56.htm>>.

conferencias<sup>3</sup> insisten cada vez más en plantear un enfoque que permita al alumno una preparación previa de los temas que ha de tratar en clase a la hora de efectuar sus ejercicios de interpretación. En nuestra opinión, el estudio de los diferentes temas objeto de discurso permitirá al estudiante una mejor contextualización de la información que ha de procesar, favoreciendo una automatización más temprana y eficaz de las estrategias de situacionalidad, lo que, a su vez, le hará avanzar más rápidamente hacia posteriores etapas de su aprendizaje. Esto ha de ser acompañado, al mismo tiempo, con nuevos instrumentos de medición del progreso de los alumnos, que habiliten al docente para comprobar si se ha conseguido asimilar los resultados de aprendizaje que fomentan cada una de las competencias que se pretenden desarrollar.

#### ***Desglose de las competencias identificadas en una síntesis***

La síntesis, como actividad académica, es polivalente: pone en práctica una serie de competencias que muestran un paralelismo llamativo con la interpretación. De hecho, la realización de una síntesis requiere competencias lingüísticas, competencias cognitivas y competencias epistemológicas. Elaborar una síntesis permite la interacción de varias destrezas porque no es una simple cuestión de entender y reducir un mensaje, sino de emplear competencias cognitivas tales como la decisión, la reorganización, la selección, la omisión, y la jerarquización de ideas (p.ej. Brown, Campione y Day 1981, Johnson 1983, Winograd 1984). Es una actividad cognitiva exigente que opera interactuando entre los pensamientos y el discurso de una persona y su transmisión a otra persona dentro de un marco reglado por unas limitaciones y restricciones, de la misma manera que la interpretación

Cualquier texto o tema puede servir como base para una síntesis, permitiendo al alumno tanto ampliar sus conocimientos como detectar lagunas en su compren-

<sup>3</sup> *Skill acquisition in interpreting*, AICC Training of Trainers Workshop, celebrado en Roma los días 28 y 29 de enero de 2001 e impartido por Barbara Moser-Mercer.

sión. Dada la importancia de los conocimientos previos para una interpretación de calidad, podemos entender que si se practica la síntesis en las clases de una forma sistemática, el alumno podrá aprender sobre una gran variedad de temas también de una manera muy organizada y con unos objetivos muy claros. La organización también es clave, ya que la síntesis requiere la reorganización de los pensamientos de una persona para comunicarlos a otra persona (Brent 2003), de la misma manera que el intérprete organiza los pensamientos de una persona para transmitirlos al receptor. Al desarrollar una base sólida de conocimientos varios, el alumno verá que su autoestima y su confianza también aumentan (Sola 1996).

La investigación nos indica que existe una unión de competencias entre la traducción y la síntesis (Durand Guiziou 1998, Jeffrey 2010) y, a pesar de las diferencias cognitivas entre la lectura de un texto para la síntesis y la escucha de un discurso para la interpretación (Agrifoglio 2004), es interesante seguir estudiando la relación entre la síntesis y la interpretación en beneficio de nuestros alumnos.

#### ***La situacionalidad o contexto en interpretación***

En la interpretación consecutiva<sup>4</sup>, el ámbito de la textualidad accesible de manera más inmediata para el intérprete, en el momento de la toma de notas, es la estructura del discurso (Hatim y Mason 1997: 49). Así, en la toma de notas se refleja la estructura del original a modo de marco que sirve para que el intérprete recomponga, uno a uno, cada bloque de información sin perder la visión de conjunto. Por su parte, la textura del original (más accesible en la modalidad de la simultánea), se acaba perdiendo tras el procesamiento de la información para dar paso a la nueva textura del discurso meta. La situación o contexto se manifiestan de manera más evidente en la mediación, modalidad en la que la estructura y la

<sup>4</sup> Modalidad utilizada en el experimento.

textura del discurso original se manifiestan sólo de manera parcial y pueden ser negociadas con más eficacia a través del contexto (ibid.: 42).

Seleskovitch y Lederer (2002: 85), por su parte, hablan de la importancia del contexto en consecutiva y exponen que éste no sólo se configura mediante los elementos exteriores al discurso, sino que el propio discurso ofrece aportes contextuales que el intérprete debe saber reconocer. El conocimiento previo de algunos de estos elementos inherentes al discurso permiten entrar en situación al realizar una interpretación consecutiva. En el caso de nuestros alumnos, la observación en el aula nos ha llevado a concluir que, en ausencia de conocimientos que permitan efectuar la correcta contextualización de la información recibida, es muy difícil que los alumnos asimilen correctamente las técnicas de la interpretación.

### DESCRIPCIÓN DEL EXPERIMENTO

Participaron en el experimento 40 alumnos de cuarto curso de la Licenciatura de Traducción e Interpretación del año académico 2010-2011. Los alumnos, que cursaban la asignatura de Interpretación consecutiva inglés-español pero no seguían el itinerario de Interpretación, y por tanto, no estudiaban Interpretación especializada, se dividieron en dos grupos por orden alfabético. A lo largo del curso, la carga lectiva de cada grupo estaba asimétricamente distribuida, de manera que, dependiendo del cuatrimestre, los grupos tuvieron alternativamente 2 o 4 horas de clase de interpretación a la semana. Ante esta circunstancia, decidimos asignar el papel de grupo control al grupo que tenía 4 horas a la semana en el primer cuatrimestre, y el de grupo experimental al grupo que tenía 2 horas a la semana en el primer cuatrimestre. El grupo de control estaba formado por 22 sujetos y el grupo experimental, por 18 sujetos. En cualquier caso, se garantizó que ambos grupos recibieran el mismo contenido y temario en la asignatura.

Con el grupo control el objetivo era utilizar una serie de discursos habituales sobre un temario general para su interpretación, sin realizar revisiones previas de los conocimientos de los temas tratados ni ejercicios de síntesis. Con el grupo experimental, pretendíamos introducir nuestras dos variables independientes, que eran la contextualización y la síntesis.

La primera parte del experimento consistió en comprobar el nivel de conocimientos generales y de cultura general de los sujetos. Al iniciar el curso académico en septiembre de 2010, realizamos un test con 35 ítems desordenados sobre historia reciente y actualidad internacional que el alumno debía relacionar entre sí y efectuar una breve descripción de cada uno:

Ej. Myanmar/Birmania. Descripción: país del sudeste asiático, llamado Birmania hasta hace poco, antigua colonia británica, gobernado por una junta militar.

El test permitía que los alumnos detectasen sus carencias y, además, eligiesen los temas de los discursos para ampliar su cultura general.

Utilizamos así los discursos relacionados con los temas elegidos por el grupo experimental y situamos a los alumnos en un contexto histórico y temático. Se informaba a los alumnos con una semana de antelación del tema de los discursos. Antes de escucharlos, disponíamos de diez minutos para poner en común los conocimientos sobre el tema, de forma que todos pudiesen compartir su información y arrancar de un mismo nivel. Finalizado este ejercicio de contextualización, los alumnos escuchaban el discurso original en lengua inglesa de aproximadamente cuatro minutos y medio de duración. Los alumnos realizaban su prestación en pareja (en primer y segundo lugar, reproduciendo el esquema de organización del examen) y antes de proceder a la interpretación, tenían que hacer una breve síntesis del discurso original sin consultar sus notas, en aproximadamente un minuto y medio. La síntesis debía plasmar la idea central del discurso y discernir entre la información fundamental y la periférica. Existía la posibilidad de hacer preguntas al ponente.

En las clases del grupo experimental (2 horas) se interpretaron cuatro discursos, incluidos los ejercicios de consecutiva, la contextualización y la síntesis. En el grupo de control (4 horas con 2 horas de clase práctica de interpretación) también se abordaron cuatro discursos, pero de temas generales variados y elegidos al azar.

A lo largo del primer cuatrimestre, se evaluó a los alumnos según sus prestaciones. Primero se calificaron como aptos o no aptos los ejercicios de síntesis realizados. Después, se efectuó una descripción cualitativa de la interpretación consecutiva, diferenciando también entre apto o no apto. El alumno recibía siempre el *feedback* del profesor.

Muchos alumnos grababan el original y las prestaciones para trabajar fuera de clase, pero no todos: en la Licenciatura no existía la obligación que impone el sistema de créditos ECTS de justificar ciertas horas de trabajo no presencial. Este es uno de los factores que hay tener en consideración con el cambio de sistema.

### Variables estudiadas

Se consideraron una serie de variables dependientes para tratar de minimizar el impacto de posibles variaciones y controlar la realización del experimento. Esto nos llevó a cronometrar tanto los discursos originales como las prestaciones de los alumnos y a recoger las observaciones del profesor en las fichas de clase y en las fichas por prestación de cada alumno. Los alumnos del grupo experimental eligieron los temas tratados en clase en función de lo que ellos consideraban sus carencias fundamentales. Durante el segundo cuatrimestre, el grupo control se sometió a los mismos temas con miras a poder cumplir con el programa en ambos grupos.

Otras de las variables que se controlaron fueron la asistencia de los alumnos y el número de discursos realizados. A veces, sólo se llevaron a cabo tres discursos en

vez de cuatro, debido a que no todos los profesores tenían el mismo enfoque: algunos se detuvieron más en la evaluación general de la prestación, mientras que otros se centraron en las notas. La duración no es un instrumento muy fiable para calcular la cantidad o precisión de la prestación de los alumnos, como ya pudimos observar en Rodríguez Melchor (2009: 280s). Hay alumnos que tardan más tiempo debido a que realizan un mayor número de pausas y vacilaciones o que utilizan un ritmo desigual. En ocasiones, el alumno se bloquea, no lee bien sus notas y se detiene para remediar el error.

También se consideró el orden de realización del discurso en consecutiva (en los ejercicios de clase se suele utilizar el orden en que el alumno hace el examen final). Los discursos son reales y no grabaciones. Esto conlleva una evidente ventaja pedagógica de cercanía y aprovechamiento de los elementos contextuales y extralingüísticos de la situación comunicativa, aunque plantea la desventaja de la falta de repetibilidad del discurso, que nunca puede garantizarse que sea exactamente el mismo en los dos momentos del curso en que se pronuncia. Puede haber variación de registro, del orden en que se ofrece la información, pero la oradora toma nota de la cantidad y número de datos en un discurso, el orden y la transición de los datos y la estructura de la ponencia, para repetirla nuevamente, intentando que se transmita como el discurso original. Es preciso señalar que los discursos no son leídos, sino que se oralizan a partir de un esquema. Para paliar el efecto de la repetición separada en el tiempo de los discursos reales, la oradora graba la ponencia para volver a escucharla y refrescar la memoria antes de pronunciarla otra vez.

Por último, señalaremos que también se contempló como variable dependiente la hora del día. En un caso, la clase es a primera hora de la tarde, tras la hora de la comida; en el otro, a media tarde, entre las cinco y las siete. Al final del experimento, ambos grupos se había expuestos al mismo número de discursos y habían recibido el mismo número de horas de clase. En esta primera fase piloto,

todos los factores anteriores de los diferentes discursos y ejercicios fueron objeto de cuidadosa observación y anotación para poder ser tenidos en cuenta en fases posteriores del estudio experimental.

**Análisis estadístico de los datos recogidos**

Una vez recogidos los datos de los alumnos (las notas de tercero del examen de febrero y del final, la nota de cuarto del examen de enero, y las calificaciones de cultura y de aptitud en síntesis y contextualización) se han introdujeron en el programa SPSS (en su versión 15) y se procedió a realizar el análisis estadístico para ver si ofrecían información sobre los alumnos y su prestación en la clase de interpretación.

Se comenzó por calcular la frecuencia descriptiva de las notas obtenidas por los alumnos. En la tabla 1, vemos que la media del grupo control en el examen de tercero de febrero fue 5,15, y la del grupo experimental, 5,22. Observamos que la desviación típica fue algo mayor en el grupo experimental, lo que sugiere una mayor dispersión entre las notas. Al no haberse realizado ningún experimento cuando los grupos cursaban tercero, este dato simplemente refleja el nivel de los alumnos en el momento preciso del estudio. Lo interesante sería introducir el experimento en tercero para poder comparar las notas y las tendencias.

En el examen de enero, la media del grupo control de cuarto era 5,75, y la del experimental, 5,59 (v. tabla 2). Este dato es interesante porque observamos que la media de cada grupo ha mejorado, a pesar de que el nivel de dificultad de los discursos aumenta de tercero a cuarto, tanto en duración como en cantidad de información. Las medias de las notas obtenidas siguen siendo muy parecidas y podemos pensar que, en principio, no se les está perjudicando con el experimento.

Estadísticos de grupo

| Grupo               | N  | Media  | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|---------------------|----|--------|-----------------|------------------------|
| Tercero Feb Control | 22 | 5,1591 | 1,17905         | ,25137                 |
| Experimental        | 18 | 5,2222 | 1,50706         | ,35522                 |

Tabla 1. Resultados de tercero en las pruebas de febrero

Estadísticos de grupo

| Grupo              | N  | Media  | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|--------------------|----|--------|-----------------|------------------------|
| Cuarto Ene Control | 22 | 5,7500 | 1,85646         | ,39580                 |
| Experimental       | 18 | 5,5833 | 1,20355         | ,28368                 |

Tabla 2. Resultados de cuarto en las pruebas de enero

La desviación típica en los resultados de cuarto sugiere que, en el grupo control, la diferencia entre los alumnos con mayor y menor puntuación es más acusada que en el grupo experimental e, incluso, más acusada que en tercero. Este dato refleja que en el grupo de control las notas acusan una mayor dispersión, es decir, que el grupo control en cuarto curso no es tan homogéneo como lo era en tercero, posiblemente porque algunos alumnos tienen más problemas para adaptarse a la dificultad añadida en los discursos de cuarto. Sin el apoyo de ejercicios de síntesis y sin los conocimientos previos, tan importantes como señala Vienne (2000: 95), les cuesta más construir y retener la información del discurso (Gile 1992, Timarová 2007). Aunque la media del grupo experimental en cuarto es inferior a la del grupo control, la menor desviación típica nos induce a pensar que, posiblemente, al haber realizado los ejercicios de contextualización y las prácticas de síntesis sobre el tema que se va a tratar, el rendimiento de los alumnos es más uniforme porque empiezan desde unos mismos cimientos. También sería interesante



proseguir con este experimento para obtener datos más consistentes que pueden validar la teoría de la necesidad de practicar los mecanismos de la interpretación a través de ejercicios de síntesis y de tener una base sólida de información y de conocimientos para poder interpretar correctamente.

Observaremos ahora el cuadro de los cálculos estadísticos para la variable de cultura general.

**Estadísticos de grupo**

| Grupo           | N  | Media  | Desviación tip. | Error típ. de la media |
|-----------------|----|--------|-----------------|------------------------|
| Cultura Control | 22 | 2,7032 | 1,45663         | ,31056                 |
| Experimental    | 18 | 3,2544 | 2,14822         | ,50634                 |

Tabla 3. Resultados de la prueba de cultura general

Al observar los resultados de la desviación típica y error típico, uno de los problemas que encontramos es que, al no cambiar el sistema de evaluación utilizado hasta la fecha en la Licenciatura, podemos decir que, en realidad, no estamos midiendo lo que queremos medir. Hemos observado, además, que el grupo experimental es menos homogéneo y muestra una mayor dispersión que el grupo de control. Al observar, en la tabla 3, un error típico de la media mayor para el grupo experimental, podemos deducir que nos vemos enfrentados a una menor fiabilidad. Aun así, es curioso que la mayor dispersión de notas en cultura entre los alumnos del grupo experimental (2,1) se traduce luego en el examen de enero (en cuarto) en una menor dispersión (1,2). El experimento parece, al menos, haber conseguido que el grupo de alumnos haya ganado en homogeneidad.

En el siguiente gráfico se muestran los resultados obtenidos por ambos grupos en las diferentes pruebas de consecutiva y de cultura general. Podemos apreciar que, si bien el grupo experimental obtuvo mejores notas en tercero que el grupo control, la tendencia se ha invertido para las notas de la primera evaluación de cuarto curso, siendo ahora ligeramente mejor el grupo que no ha sido sometido a

los ejercicios de síntesis y contextualización. Estos datos, contradictorios a lo que se esperaba encontrar, llevaron a las autoras a recurrir a la ayuda del Departamento de Metodología de nuestra Universidad. La profesora Isabel Muñoz San Roque nos hizo notar que estábamos usando distinta metodología docente, pero que aplicábamos los mismos instrumentos de evaluación.

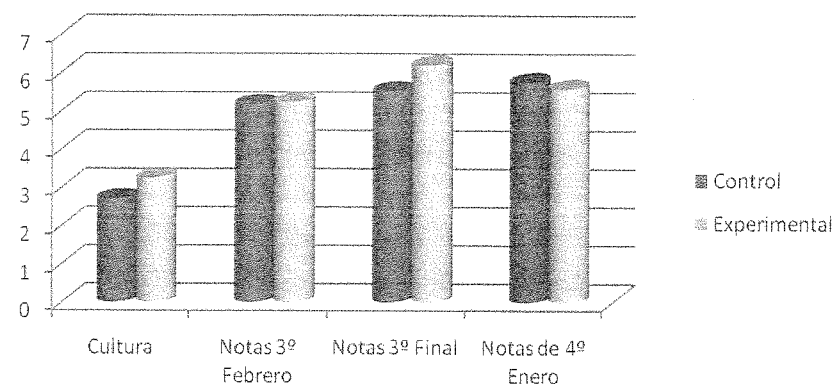


Gráfico 1. Resultados de ambos grupos en las diferentes pruebas

Así que, para evitar los resultados que aparecen en el gráfico 2 y para seguir con nuestro experimento después de esta fase inicial, tenemos que asegurar mayor coherencia entre la metodología que empleamos en la clase y la evaluación que hacemos a continuación. El problema de cambiar un sistema de evaluación es complejo y no parecía conveniente durante el experimento introducir modificaciones a un sistema ya conocido por los alumnos y aprobado por el departamento. Evidentemente, en sucesivos experimentos habría que crear un espacio dentro del programa para recoger datos más fiables.

Pasando ahora al análisis de la variable independiente de la síntesis, aplicada al grupo experimental, observamos en el gráfico 3 que nos encontramos con 12 aptos y 6 no aptos, con lo que confirmamos la falta de homogeneidad del grupo en cuestión.

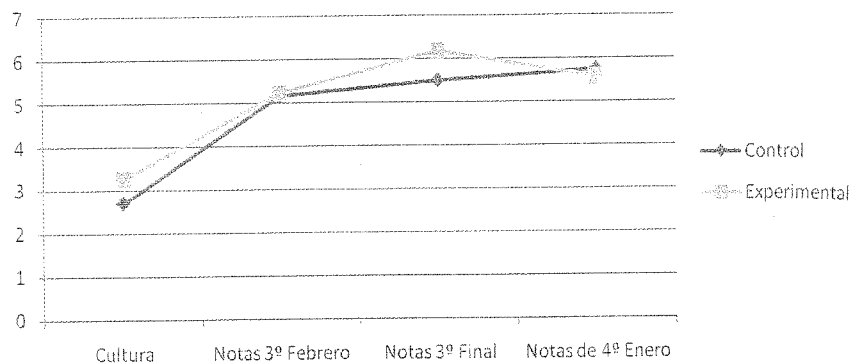


Gráfico 2. Evolución de ambos grupos

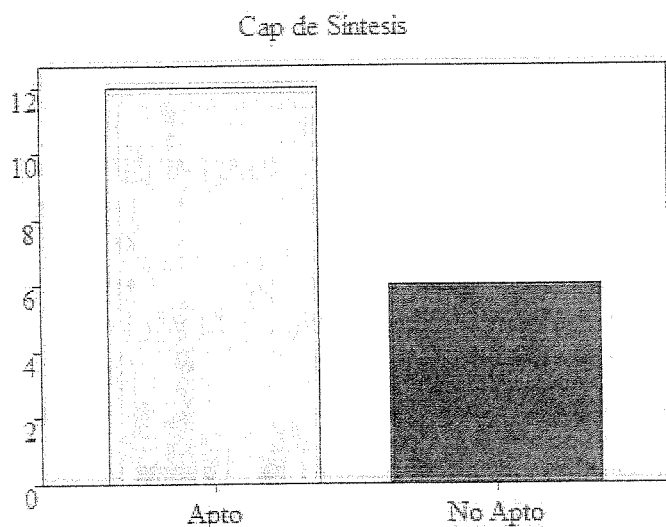


Gráfico 3. Resultados de las pruebas de capacidad de síntesis

### Recodificación de los datos y tablas de contingencia

Para compensar la incoherencia entre la metodología y el instrumento de evaluación y por sugerencia de nuestra compañera del Departamento de Metodología, las autoras de este estudio procedieron a una recodificación de los datos con el fin de buscar correlaciones entre las diferentes variables estudiadas.

El Ji cuadrado es un procedimiento de análisis de datos que permite examinar si existe una relación entre dos variables nominales. Recodificamos pues las variables de las notas de los exámenes para obtener los 33% mejores resultados (alto) y los 33% peores resultados (bajo), y recodificamos las variables de las competencias de síntesis y de contextualización, donde la evaluación era ya nominal, en los 33% mejores (apto) y los 33% peores (no apto). Este instrumento estadístico permite examinar si los mismos alumnos que obtienen notas altas en los exámenes también obtienen un apto en síntesis o, por el contrario, los mismos alumnos que obtienen notas bajas en los exámenes también reciben una calificación de no apto en síntesis. Realizamos posteriormente unas tablas de contingencia para identificar si hubiera alguna relación entre la capacidad de síntesis y la capacidad interpretativa. Aunque no son estadísticamente significativos, los resultados muestran una tendencia a favor de nuestra hipótesis de partida.

Aplicando ahora la tabla de contingencia para ver el tercio de alumnos con mejor rendimiento y el tercio con peor rendimiento en síntesis, y aplicando el método de Ji cuadrado, se pone de manifiesto una correlación entre competencias de síntesis y de interpretación, ya observada en Jeffrey (2009). Podemos ver estos resultados en las siguientes tablas de las distintas pruebas realizadas a lo largo del estudio experimental.

Veamos, en primer lugar los resultados obtenidos para la variable de síntesis en los exámenes de tercero en febrero (v. tabla 4). De los 12 alumnos cuyas notas

coincidirían, la mitad obtiene una nota alta en el examen y un apto en síntesis. Insistimos en que sería útil aplicar el experimento en tercer curso para recoger más datos.

|         |             | 3ºfeb. notas altas/bajas |          | Total  |
|---------|-------------|--------------------------|----------|--------|
|         |             | 33% alto                 | 33% bajo |        |
| Apto    | Recuento    | 6                        | 6        | 12     |
|         | % del total | 33,3%                    | 33,3%    | 66,7%  |
| No Apto | Recuento    | 2                        | 4        | 6      |
|         | % del total | 11,1%                    | 22,2%    | 33,3%  |
| Total   | Recuento    | 8                        | 10       | 18     |
|         | % del total | 44,4%                    | 55,6%    | 100,0% |

Tabla 4. Tabla de contingencia de capacidad de síntesis, examen de febrero

En la tabla 5 podemos ver que los mismos 11 alumnos, de un total de 12, cuyas notas coinciden, obtienen una nota alta en el examen final de febrero y un apto en síntesis.

|         |             | 3ºfin. notas altas/bajas |          | Total |
|---------|-------------|--------------------------|----------|-------|
|         |             | 33% alto                 | 33% bajo |       |
| Apto    | Recuento    | 11                       | 1        | 12    |
|         | % del total | 61,1%                    | 5,6%     | 66,7% |
| No Apto | Recuento    | 3                        | 3        | 6     |
|         | % del total | 16,7%                    | 16,7%    | 33,3% |
| Total   | Recuento    | 14                       | 4        | 18    |
|         | % del total | 77,8%                    | 22,2%    | 100,0 |

Tabla 5. Tabla de contingencia de capacidad de síntesis, examen final de tercero

En la tabla 6, un dato que cabe resaltar es que sólo 3 alumnos consiguieron una nota baja en el examen de cuarto. Sin embargo, todos obtuvieron un no apto en

síntesis. Podemos pensar que los conocimientos del tema u otras competencias compensaron la carencia en la capacidad de síntesis.

|         |             | 4º notas altas/bajas |          | Total  |
|---------|-------------|----------------------|----------|--------|
|         |             | 33% alto             | 33% bajo |        |
| Apto    | Recuento    | 5                    | 3        | 8      |
|         | % del total | 38,5%                | 23,1%    | 61,5%  |
| No Apto | Recuento    | 0                    | 5        | 5      |
|         | % del total | 0,0%                 | 38,5%    | 38,5%  |
| Total   | Recuento    | 5                    | 8        | 13     |
|         | % del total | 38,5%                | 61,5%    | 100,0% |

Tabla 6. Tabla de contingencia de capacidad de síntesis, examen de enero

Veamos, a continuación, los resultados obtenidos al analizar la relación entre la variable de contextualización y las notas de los exámenes de tercero, uno realizado en febrero y el otro final, y uno de cuarto, realizado en enero, donde se aprecia la misma tendencia.

|         |             | 3ºfeb. notas altas/bajas |          | Total  |
|---------|-------------|--------------------------|----------|--------|
|         |             | 33% alto                 | 33% bajo |        |
| Apto    | Recuento    | 9                        | 6        | 15     |
|         | % del total | 30,0%                    | 20,0%    | 50,0%  |
| No Apto | Recuento    | 4                        | 11       | 15     |
|         | % del total | 13,3%                    | 36,7%    | 50,0%  |
| Total   | Recuento    | 13                       | 17       | 30     |
|         | % del total | 43,4%                    | 56,7%    | 100,0% |

Tabla 7. Tabla de contingencia de contextualización, examen de febrero

En la tabla 7, observamos que 9, de un total de 15 alumnos, coinciden al tener una nota alta en el examen y un apto en contextualización, mientras que 11 alumnos obtienen una nota baja en el examen y también un no apto en la contextualización. Evidentemente, estos datos aportarían mucha más información si hubiésemos realizado el experimento en tercer curso también.

En la tabla 8, podemos observar que 10 alumnos tienen una nota alta en el examen y un apto en contextualización, y 9 alumnos tienen una nota baja en el examen y un no apto en contextualización. Entendemos que, aunque no son números estadísticamente significativos, muestran una tendencia que sería interesante seguir investigando.

|         |             | 3º fin. notas altas/bajas |          | Total  |
|---------|-------------|---------------------------|----------|--------|
|         |             | 33% alto                  | 33% bajo |        |
| Apto    | Recuento    | 10                        | 3        | 13     |
|         | % del total | 35,7%                     | 10,7%    | 46,4%  |
| No Apto | Recuento    | 6                         | 9        | 15     |
|         | % del total | 21,4%                     | 32,1%    | 53,6%  |
| Total   | Recuento    | 16                        | 12       | 28     |
|         | % del total | 57,1%                     | 42,9%    | 100,0% |

Tabla 8. Tabla de contingencia contextualización, examen final de tercero

Finalmente, la tabla 9 muestra el post-test realizado en enero, en el que 5 alumnos de un total de 8 obtuvieron una nota alta en el examen y un apto en contextualización, mientras que 8 alumnos obtuvieron una nota baja en el examen y un no apto en contextualización. Habría que reflexionar sobre la metodología de la contextualización; tal vez los alumnos necesitan activar los conocimientos previos del tema de otra manera, pero hay que señalar que, sin contextualización, los alumnos parecen encontrar en la interpretación una tarea mucho más difícil.

|         |             | 4º ene. notas altas/bajas |          | Total  |
|---------|-------------|---------------------------|----------|--------|
|         |             | 33% alto                  | 33% bajo |        |
| Apto    | Recuento    | 5                         | 3        | 8      |
|         | % del total | 23,8%                     | 14,3%    | 38,1%  |
| No Apto | Recuento    | 5                         | 8        | 13     |
|         | % del total | 23,8%                     | 38,1%    | 61,9%  |
| Total   | Recuento    | 10                        | 11       | 21     |
|         | % del total | 47,6%                     | 52,4%    | 100,0% |

Tabla 9: Tabla de contingencia contextualización, examen de enero

## CONCLUSIONES

Este experimento forma parte de un proyecto piloto que se aplica de manera simultánea al cambio completo del Plan Bolonia. Con el cambio al Grado el diseño del experimento varía forzosamente por contemplarse otra trayectoria académica distinta, en la que esperamos que los alumnos dispongan de un mayor bagaje cultural cuando se incorporen a las asignaturas de interpretación. En el Grado se imparte la asignatura de Historia de España y en el Doble Grado en Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación se imparte la Historia de las Relaciones Internacionales. Estas asignaturas creemos que pueden servir a nuestros futuros alumnos para potenciar su capacidad de contextualización de la información.

Por su parte, estos ejercicios, destinados a que los alumnos tengan la ocasión de asimilar el contenido del mensaje antes de efectuar la transposición del inglés al español, creemos que favorecen el análisis de la estructura y les permiten distanciarse y mejorar la expresión en castellano.

El hecho de que existan diferencias entre las notas de febrero y mayo en los alumnos de tercero es señal de que se ha asimilado la técnica de consecutiva a finales de curso. Con el inicio del nuevo año académico, concurren una serie de circunstancias, como el aumento de la dificultad de los discursos y la disminución de las horas de clase presencial, lo que entraña el riesgo de que los alumnos se estanquen o incluso retrocedan. Creemos importante insistir en el desarrollo competencial que nos exige llevar a cabo el nuevo sistema. Por ello pensamos que este experimento, en fases más avanzadas, nos permitirá elaborar un instrumento adaptado a la evaluación de estos desarrollos competenciales. El objetivo final será subir la calificación media de todos los alumnos a final de curso en sus prestaciones de consecutiva y conseguir en el post-test de cultura general mejores resultados que en el pre-test.

Entendemos por los resultados obtenidos en las tablas de contingencia que existen indicios de correlación entre las competencias de síntesis y contextualización y la calidad de las prestaciones de los alumnos. Por otra parte, entendemos también que, para ser coherentes con el cambio metodológico que impone el paso al sistema de créditos ECTS y a las competencias genéricas y específicas que serán declinadas en resultados de aprendizaje concretos, hay que modificar el sistema de evaluación introduciendo un instrumento que permita medir el desarrollo competencial. Sería interesante proceder a un estudio diacrónico para poder efectuar una medición de las competencias a lo largo de un tiempo para poder determinar el momento en que sea más conveniente introducirlas para favorecer su asimilación. Este estudio, junto con la elaboración de un instrumento de medición del desarrollo competencial, que nos pueda servir para la evaluación del nivel, constituirá el objetivo de nuestros futuros trabajos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGRIFOGLIO, M. 2004. Sight translation and interpreting: a comparative analysis of constraints and failures. *Interpreting*, 6:1, 43-67.
- BELL, R. 1991. *Translation and translating. Theory and practice*. Harlow: Longman.
- BRENT, D. 2003. *Writing across the disciplines: Politics and Pedagogy*. [Ponencia, University of Regina.] <<http://people.ucalgary.ca/~dabrent/art/WAD%20Regina.htm>>
- BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C., DAY, J.D. 1981. Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 11, 14-21.
- COLLADOS AÍS, A., SABIO PINILLA, J.A. (EDS.). 2003. *Avances en la investigación en interpretación*. Granada: Comares.
- DANKS, J.H. ET AL. (EDS.). 1997. *Cognitive processes in Translation and Interpreting*. London/Thousand Oaks: Sage.
- DELISLE, J., LEE-JAHNKE, H. (EDS.). 1998. *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS. 2008. *Memoria de Grado en Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación*.
- DOLLERUP, C., LODDEGAARD, A. (EDS.). 1992. *Teaching translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- DURAND GUIZOU, M.C. 1998. Le résumé en langue étrangère. En Delisle, J., Lee-Jahnke, H. (eds.), 119-125.
- GIBBS, R.W. 1994. *The poetics of mind: figurative thought, language and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- GILE, D. 1992. Basic theoretical components in interpreter and translator training. En Dollerup, C., Loddegaard, A. (eds.), 185-194.
- GILE, D. 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HATIM, B., MASON, I. 1997. *The translator as communicator*. London: Routledge.
- JEFFREY, S. 2009. *Las competencias en la redacción de una síntesis y su correlación con la traducción*. [Tesis doctoral.] Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- JEFFREY, S. 2010. Bologna: speaking the common language of competences – a symbiosis between the competences of summary writing and the competences of translation. *European Journal of Language Policy*, 2:1, 73-89.

- JOHNSON, B. 1983. Developing fluency in the disabled reader. *Reading Horizons*, 23:3, 151-155.
- LUNATI, V., VÁZQUEZ, M. 2009. *Let the data talk*. Université de Genève. <[http://virtual.institute.eti.unige.ch/conf/Archives\\_files/Valentina%20Lunati.pdf](http://virtual.institute.eti.unige.ch/conf/Archives_files/Valentina%20Lunati.pdf) >
- McWHINNEY, B. 1997. Simultaneous interpretation and the competition model. En Danks, J.H. et al. (eds.), 215-232.
- MUNBY, J. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ MELCHOR, M.D. 2009. *Estudio de las competencias relacional y situacional en interpretación consecutiva*. [Tesis doctoral.] Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- SCHÄFFNER, C., ADAB, B. (EDS.). 2000. *Developing translation competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SELESKOVITCH, D., LEDERER, M. 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. París: Didier Erudition.
- SETTON, R. 2003. Models of the interpreting process. En Collados Aís, A., Sabio Pinilla, J.A. (eds.), 29-89.
- SOLA, A.M. 1996. EFL reading: An outlining technique. *Forum*, 34:2, 48-53.
- STUBBS, G. 1983. *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- TIMAROVÁ, Š. 2007. Working memory and simultaneous interpretation. <<http://www.kuleuven.be/cetra/papers/Papers2007/Timarova.pdf>>.
- VAN DIJK, T.A., KINTSCH, W. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 5.
- VAN DIJK, T., KINTSCH, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VIENNE, J. 2000. Which competences should we teach to future translators, and how? En Schäffner, C., Adab, B. (eds.), 91-100.
- WILSS, W. 1996. *Knowledge and skills in translator behavior*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- WINOGRAD, P. 1984. Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19, 404-425.

## 9. UNA PROPUESTA DE MATRIZ FORMATIVA PARA EVALUAR LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

LARA DOMÍNGUEZ ARAÚJO  
laradoar@gmail.com

Universidade de Vigo / Universitat Autònoma de Barcelona. España.

### INTRODUCCIÓN: HACIA UNA EVALUACIÓN FIABLE DEL APRENDIZAJE DE LA INTERPRETACIÓN

Hasta ahora, tal y como afirma Angelelli (2009: 13), han sido escasos los intentos realizados para medir de forma válida y fiable la competencia o capacidad traductoras (especialmente si la comparamos con otros ámbitos afines) y, de los habidos hasta ahora, la mayoría de ellos se han centrado en el planteamiento teórico sobre qué es traducir o interpretar y no en la evaluación. Esta descripción del panorama investigador que caracteriza a la traducción como disciplina – enriquecido desde una óptica empírico experimental por trabajos recientes como los del grupo PACTE– bien podría aplicarse también al ámbito de la interpretación, donde la importancia de los criterios de evaluación (de los que puede depender en gran medida el futuro profesional de un aprendiz de intérprete), no se corresponde con una sistematización o una transparencia idóneas (Soler Caamaño 2006: 106s). Esta laguna podría deberse a la gran complejidad de la traducción e interpretación como proceso y producto (Angelelli 2009: 13).

Ante tal constatación, Sawyer (2004) exhortó ya a la interdisciplinariedad como forma de superar esta carencia y en su obra pionera *Fundamental aspects of interpreter education* hacía especial hincapié en la necesidad de acercarse a las teorías sobre evaluación del ámbito educativo para mejorar la práctica de la enseñanza de la interpretación. Se suma así a la línea de Clifford (2001: 373ss) al postular la consideración de los pasos del ciclo de evaluación y los principios de