

# SOBRE LA NECESIDAD DE INVESTIGAR LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE INTERPRETACIÓN: EJEMPLO DE UN ESTUDIO DE CASO

MARTA ARUMÍ RIBAS  
Universitat Autònoma de Barcelona  
LARA DOMÍNGUEZ ARAÚJO  
Universidad de Vigo

## Resumen

El presente artículo plantea la necesidad de investigar el proceso y las prácticas de evaluación en las aulas de interpretación. Tras revisar la evolución de la relación entre investigación y didáctica de la interpretación, las autoras constatan cómo en el momento actual los resultados de las investigaciones empíricas de los últimos años han permitido enriquecer los postulados y paradigmas iniciales.

El eje de este artículo es la evaluación cuando ésta tiene una relación directa con las prácticas del aula, para lo cual repasa los estudios de evaluación relacionados con éstas y presenta conceptos clave ligados a la evaluación formativa.

Las autoras reclaman una mayor presencia de estudios empíricos sobre evaluación en el aula para que los resultados empíricos den validez a las prácticas evaluadoras actuales. Se presenta un estudio de caso que analiza el proceso de evaluación en tres universidades de la península ibérica que imparten formación de postgrado en interpretación de conferencias, con el objetivo de revelar y comprender la fotografía de la evaluación en el aula desde la perspectiva de los agentes implicados en ella y sus concepciones y prácticas.

## Palabras clave

Evaluación en el aula, evaluación formativa, interpretación, estudio de caso

## 1. Introducción

Desde los comienzos de la enseñanza de la interpretación, la evaluación, en cualquiera de sus formas, ha desempeñado un papel fundamental en la formación de intérpretes capaces de ejercer la profesión de acuerdo con los más altos estándares de calidad. La forma en la que medir la consecución de estos estándares en el aula, sin embargo, ha quedado a menudo al arbitrio de la intuición o buena voluntad de los docentes.

Ante esta falta de base científica y pedagógica, Sawyer apuntó a la necesidad de estudiar la realidad docente para poder mejorarla y a la conveniencia de aprender de la didáctica para fomentar la calidad del aprendizaje y de su evaluación. Pöchhacker (“The Role of Research”) destaca, en la misma línea, la pertinencia de investigar en la didáctica de la interpretación para conocer la realidad del aula, de la que a menudo se carece de información sistemática, por un lado, y en la que, por otro, parece que las prácticas continúan basándose en lo que siempre se ha hecho más que en lo que la investigación relacionada con la formación pueda recomendar (Gile, “Scientific Research”). Y es que, tal y como afirma Jacobson, “the assessment of interpreting performance is an area of research that is still in its infancy” (49).

Aún dentro de su vertiente didáctica, la evaluación en interpretación tiene varias aplicaciones y está dirigida a varios contextos. El eje de este artículo, sin embargo, es la evaluación cuando ésta tiene una relación directa con las prácticas del aula, es decir, cuando está íntimamente relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **2. La investigación en didáctica de la interpretación**

Si observamos los planes de estudios de las instituciones de formación de intérpretes, tanto a nivel español como a nivel internacional, nos percatamos de la existencia de cierto consenso sobre cómo se enseña a interpretar en las distintas modalidades (Mackintosh 129). La mayoría de los contenidos se han ido transmitiendo sin que su eficacia se haya cuestionado ni comprobado científicamente y sin que los investigadores se hayan interesado demasiado por comprobar su validez (Gile, *Basic Concepts*, eds. 1995, 2009). La falta de estudios empíricos aplicados a estos postulados teóricos y didácticos ha contribuido al hecho de que éstos se hayan establecido como los únicos válidos. Así, la didáctica de la interpretación ha contado con una serie de ideas categóricas que subrayan la eficacia de ciertos ejercicios y su secuencia de aparición y critican otros (Gile, *Regards sur la recherche*) sin que estas críticas estén fundamentadas en principios empíricos sólidos.

A pesar del predominio de la tradición en la metodología de la enseñanza de la interpretación, a partir de los años 90 del siglo pasado crece el interés por la didáctica, que se manifiesta en la publicación de diversas monografías (Gile, *Basic Concepts*, eds. 1995, 2009; Pöchhacker y Schlesinger, *The Interpreting Studies Reader*; Pöchhacker, *Introducing Interpreting Studies*; Ugarte) y en la creación de formaciones específicas para profesores de interpretación, normalmente intérpretes profesionales sin formación previa pero con un gran entusiasmo por transmitir y dar a conocer su profesión. Pese a esta evolución, existen en la actualidad autores que siguen reclamando la necesidad de que la didáctica de la interpretación siga basándose en los modelos de maestría

tradicionales (Stähle) o bien otros que constatan la supervivencia de estos modelos: “Although leading interpreter education programs are situated in an academic environment, interpreter training has never truly left the realm of apprenticeship” (Sawyer 76).

La relación entre investigación y su aplicación a la didáctica de la interpretación ha sido una temática recurrente en la historia de la disciplina (Dodds; Gile *Regards sur la recherche*; etc.). Son muchos los que han criticado que tradicionalmente haya sido una relación de coexistencia pero no de interacción verdadera (Stenzl 23). Otros autores afirman que no se podrán realizar propuestas metodológicas hasta que no se pruebe la validez empírica de las prácticas didácticas que se integran en la formación (Dodds et al 90).

La creación en 1953 de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC) supuso un impulso definitivo a la profesionalización, al que contribuyeron las primeras reflexiones y análisis teóricos de los propios intérpretes sobre la interpretación, estudios que hicieron de la interpretación un objeto de investigación científica por sí mismo y que fueron saliendo poco a poco a la luz en revistas especializadas en las que se acumula hoy una gran parte de la bibliografía en didáctica de la interpretación.

En la Europa de los años 50 del siglo XX, ante la necesidad inminente de formar a intérpretes profesionales, nacen las primeras escuelas de interpretación. Hasta aquel entonces no existía una formación específica y los intérpretes llegaban a la profesión por azar, tratándose normalmente de personas que, por circunstancias vitales, habían tenido contacto y dominaban o conocían distintas lenguas y culturas. Es importante señalar que, salvaguardando algunos casos, la formación de intérpretes de conferencia se vincula desde el primer momento a los centros universitarios donde surgen los primeros planes de estudios para la formación de intérpretes, unos planes altamente orientados a las necesidades de la profesión y encaminados a la formación en las modalidades de consecutiva y simultánea (Baigorri; Angelelli, *Revisiting the Interpreter's Role*).

En España, las primeras escuelas de traductores e intérpretes nacen en los años 70 del siglo XX y adoptan las directrices de los planes de estudios europeos. El primer centro de formación de traductores e intérpretes en España nació en la Universitat Autònoma de Barcelona en 1972 con la creación de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI). En España existieron tres EUTIs (UAB desde 1972, Granada desde 1980, Las Palmas desde 1988) que desempeñaron una gran labor de desarrollo de las enseñanzas, tanto en el campo pedagógico como en el de la investigación. La labor de estas tres escuelas prestigió sobremanera la profesión, acentuó de modo notable la exigencia de los estudios y permitió que en el año 1990 la diplomatura se convirtiese en licenciatura. Baste subrayar que, gracias al auge espectacular de aquellos inicios, en la actualidad los estudios de

Traducción e Interpretación se imparten en veinte centros públicos y privados y se han asentado plenamente como una de las titulaciones recientes con mayor demanda.

Desde entonces, se han sucedido en España distintas reformas de dichos planes, las antiguas escuelas de traductores e intérpretes se transformaron en facultades en los años 90 y las diplomaturas iniciales se convirtieron en licenciaturas. Como señala el Libro blanco del Grado en Traducción e Interpretación, la implantación de las licenciaturas de Traducción e Interpretación respondió a dos necesidades: favorecer la especialización de estudios anteriores y dar nueva forma académica a la enseñanza de la traducción y de la interpretación.<sup>1</sup>

Cuando hablamos de investigación, y concretamente de investigación en didáctica de la interpretación, las autoras la entendemos, en la línea de Pöchhacker (“The Role of Research”), como la generación de conocimiento profundo sobre la interpretación (a nivel cognitivo, lingüístico o social) que sea relevante para la docencia y el aprendizaje en el aula de interpretación y más allá de ésta.

No es el objetivo de este artículo revisar aquí el listado de investigaciones en didáctica de la interpretación que hasta el momento han intentado dar respuesta a las dudas e intereses de los docentes. En Pöchhacker (“The Role of Research”) el lector podrá encontrar una revisión detallada de los estudios más destacados. Sin embargo, sí que destacaremos cómo los resultados de las investigaciones empíricas de los últimos años han permitido modificar ciertas premisas didácticas que hace unos años parecían inamovibles, han permitido, además, probar la validez de ciertos ejercicios y rechazar otros y cómo la didáctica ha ganado en flexibilidad y ha visto enriquecer los postulados y paradigmas iniciales.

Es un hecho ineludible que la didáctica de la interpretación se está academizando cada vez más. A la premisa que defendía Mackintosh, cuando afirmaba que sólo los intérpretes en activo podían ser formadores de futuros intérpretes, se han añadido otras posturas que consideran que los centros académicos son los que más cualificados están para ofrecer la formación y para integrar, además de los aspectos profesionales, aspectos pedagógicos, metodológicos y teóricos cruciales en la formación (Arjona-Tseng 12; Longley 53). Además, también es cierto que cada vez más las universidades solicitan de sus miembros la integración de investigación y docencia y que existe un mayor abanico de posibilidades de acceso a la bibliografía y estudios que van apareciendo. Asimismo, a diferencia de los primeros tiempos en los que las investigaciones en interpretación las conducían psicólogos, lingüistas o sociólogos, cada vez hay más académicos con formación de intérpretes que han adquirido las herramientas metodológicas y de investigación que les permiten realizar proyectos y estudios empíricos con objetivos didácticos

(Pöchhaker, “The Role of Research”). Con todo, tanto los profesionales en activo como los académicos que intentan establecer un puente entre la práctica, la docencia y la investigación son dos perfiles ideales y necesarios que deben estar presentes en los grupos de docentes que forman a los intérpretes actuales (Gile, “Interpretation Research” 27).

### **3. Sobre la necesidad de investigar la evaluación en el aula de interpretación: estado de la cuestión**

Cuando hablamos de evaluación en el ámbito de la interpretación, ésta puede tener muchas aplicaciones e ir dirigida a varios contextos. Por ejemplo, la evaluación está presente en los test de admisión a cursos de formación de intérpretes, está presente en el *feedback* que el profesor de interpretación da en clase a sus estudiantes, en evaluaciones de la calidad en contextos en los cuales los intérpretes juegan un papel decisivo, en la certificación de la competencia profesional, etc. (Angelelli y Jacobson, *Testing and Assessment*). El objetivo de este artículo es abordar la relación existente entre evaluación e investigación cuando ésta se da en el contexto del aula de interpretación. Es decir, consideraremos aquellas prácticas de evaluación que están íntimamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tengan lugar dentro del aula o fuera de sus cuatro paredes, y que impliquen la valoración de la evolución o los resultados obtenidos por los estudiantes, a partir de un conjunto de informaciones, aplicando unos criterios e instrumentos sistemáticos con el fin de observar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos.

A continuación, nos parece interesante revisar los principales estudios que se han realizado en el campo de la evaluación relacionada con el aula de interpretación. Los estudios son más bien escasos, en especial en lo que concierne a los criterios a tener en cuenta en la evaluación continua y los exámenes finales de los cursos de interpretación, y no tanto en lo relacionado con las pruebas de acceso a estos (Martin and Abril 197; Soler 105-106), donde las referencias son abundantes y objeto de interés no sólo de investigadores, sino también de profesionales y docentes (Gile, *Basic Concepts and Models*, ed. 1995, 175).

De hecho, las pruebas de acceso fueron objeto de estudio ya en los primeros encuentros de expertos en interpretación (Keiser, “Admission” y “Définitions d’aptitude”) y su ámbito de investigación se sigue nutriendo de la cada vez más abundante bibliografía sobre la aptitud para la interpretación que ha proliferado durante los últimos años. Russo ofrece un completo y exhaustivo repaso a los estudios realizados en esta área: desde los perfiles óptimos para los candidatos recogidos en la literatura sobre interpretación y su didáctica—sobre los que parece haber cierto consenso general,

deteniéndose en algunas contribuciones relevantes, ya sea desde el campo de la psicopedagogía y el aprendizaje de idiomas o desde la perspectiva profesional—hasta los tipos de pruebas que se utilizan hoy en día, algunas propuestas innovadoras sobre su diseño o los estudios realizados sobre la validez y fiabilidad de estas. Timaróva y Ungood-Thomas proponen el uso de análisis de lineales múltiples y de regresión logística para estudiar la relación existente entre los tests de admisión y los resultados en los exámenes finales. Asimismo, también Bontempo y Napier estudian las pruebas de admisión en el ámbito de la lengua de signos en Australia.

En relación con la evaluación final, no obstante, el panorama es muy distinto. A pesar de las llamadas de atención sobre su importancia (Gile, *Basic Concepts and Models*, ed. 1995, 175; Sawyer) y sobre su falta de sistematización o transparencia (cf. Soler 107), las lagunas siguen siendo grandes. Para cubrir este vacío, Soler dedicó su tesis a la identificación de los criterios de evaluación empleados para certificar la aptitud de los alumnos de un máster en interpretación médica, tras grabar y analizar las deliberaciones realizadas por los miembros del tribunal encargado de puntuarlos durante su examen final. Curiosamente, fue también en el ámbito de la certificación de la interpretación médica donde Angelelli (“Assessing Medical Interpreters” 63-82) y Jacobson (49-69) elaboraron sus propuestas de evaluación para certificar a los intérpretes que ejercen en este ámbito en los EEUU.

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

En el campo de la evaluación formativa, que definiremos en el apartado tres, los estudios son prácticamente anecdóticos hasta la aplicación al campo educativo de la concepción de la interpretación como conjunto de destrezas que se desarrollan como cualquier otra competencia experta. Aun así, hay notables excepciones, como la propuesta de *feedback* constructivo de Schweda Nicholson o las reflexiones sobre la pertinencia de abordar la evaluación en clase desde el punto de vista del producto y del proceso de Gile (*Basic Concepts and Models*, eds. 1995, 2009), un intento de tender puentes entre la garantía de calidad y la evaluación didáctica patente también en el número especial de META 46 (2) titulado *Evaluation: Parameters, Methods, Pedagogical Aspects* (Lee-Janhke).

Los trabajos más relevantes en relación con las prácticas de evaluación formativa en interpretación proceden de la Escuela de Ginebra, la mayoría de ellos relacionados con el *Máster de Estudios Avanzados en Formación de Intérpretes*, con los artículos de Harmer, Arumí y Esteve (*La evaluación por competencias*; Arumí, “Incidència d’una acció pedagògica,” “Nuevos retos en la formación de intérpretes,” “Redefinir la enseñanza-aprendizaje de la interpretación”) y Doğan et al y Choi sobre la importancia de la metacognición y el papel que los instrumentos de evaluación pueden desempeñar para fomentar la autorregulación y la conciencia sobre el aprendizaje de los alumnos de interpretación en el aula. Esta línea de investigación en instrumentos de evaluación ha aportado una gran variedad de útiles de apoyo al aprendizaje de la interpretación: listas de autoevaluación (Doğan et al.), portfolios (Arumí y Esteve, *La evaluación*; Sawyer; Moser-Mercer et al; Doğan et al), diarios del profesor (Doğan et al, Moser-Mercer et al), pautas metacognitivas (Arumí y Esteve, “Using Instruments,” Arumí, “Nuevos retos en la formación de intérpretes”), diarios de aprendizaje no guiados (Arumí y Esteve, “Using Instruments,” Moser-Mercer et al), diarios retrospectivos semi-guiados, pautas de interrogación para la reflexión metacognitiva y diarios valorativos con preguntas guiadas sobre las metodologías didácticas (Arumí, “Análisis de la actividad metacognitiva”), parrillas y autoevaluación (Arumí y Esteve, *La evaluación*), modelos (Choi) y hojas de evaluación (Shjoldager; Postigo) o matrices de valoración (Sawyer; Jacobson; Domínguez).

Si bien observamos que los estudios relacionados con la evaluación en el aula son escasos, la revisión que hemos realizado pone de manifiesto que, a partir de los años 90 aproximadamente, los investigadores-docentes detectaron la importancia de realizar estudios sobre evaluación, entendiéndola como parte integral y esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. A nuestro entender, sólo si se consigue ampliar el abanico de estudios empíricos sobre evaluación e interpretación, podremos llegar a probar si las prácticas de evaluación en el aula que se están aplicando son las más adecuadas, si hay que evolucionar hacia nuevas tendencias y, sobre todo, si éstas son acordes y coherentes con las actuales prácticas pedagógicas. Sin ninguna duda, sólo a partir de resultados empíricos se producirá la mejora de los programas y currículos y se podrá mejorar en la planificación y organización de la evaluación. Y aquí se abre un gran espacio para la investigación-acción, para que los mismos docentes-investigadores indaguen sobre sus propias prácticas en el aula con el fin de comprenderlas mejor y modificarlas o mejorarlas, si fuera el caso.

A continuación abordaremos la importancia de la evaluación formativa en interpretación, para después presentar un ejemplo de cómo se pueden investigar las prácticas de evaluación formativa y cuál es su repercusión directa en la docencia.

#### 4. La evaluación formativa en interpretación: conceptos clave

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

El concepto de evaluación formativa se ubica en el marco de las teorías sociocognitivas que han respaldado las prácticas en el aula en el contexto educativo, y que han evolucionado desde el socioconstructivismo hasta conceptos pedagógicos más recientes, como la autorregulación del aprendizaje.

Desarrollada por autores francófonos en el ámbito de la investigación-acción y la pedagogía de la enseñanza de lenguas, la evaluación formativa (Allal, Bain y Perrenoud 9) es aquella que ayuda a aprender al alumno o —para ser más exactos— fomenta la regulación continua de sus aprendizajes, es decir, aquella que tiene lugar cuando el alumno está involucrado en un curso o en una secuencia didáctica y ya no tiene sentido reorientarlo (salvo situaciones críticas) hacia otros estudios o actividades ni es el momento de realizar un balance final de sus conocimientos, ya que el aprendizaje todavía se está produciendo y no hay nada escrito sobre él.

Esta definición, por un lado, nos muestra su parecido con aquella que Gile acuñó para la evaluación durante el aprendizaje, cuya característica fundamental era la de conocer la situación y orientar a los docentes (Gile, “L’évaluation” 381). Por otro, resulta prácticamente equivalente al concepto de *assessment for learning* habitual en el mundo anglosajón, ya que hace hincapié en que la evaluación esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación, tal y como también la define Hargreaves (cit. en López Pastor et al 33).

La evaluación formativa desempeña un papel fundamental en la enseñanza de la interpretación desde el momento en el que se considera la interpretación como una competencia experta o pericia (Moser-Mercer) para cuya adquisición es crucial que los estudiantes controlen su aprendizaje y busquen el *feedback* necesario para evaluar su nivel y las estrategias que utilizan (Ericsson 193), es decir, que aprendan a autorregularse y desarrollen la metacognición, ambos conceptos clave en la evaluación formativa de la interpretación.

En concreto, en el ámbito de la docencia de la interpretación, la referencia a este concepto suele partir de una concepción del aprendizaje como interacción en la línea de Leontyev y como mediación (Arumí y Esteve, *La evaluación* 1088) y exhorta a la consideración de la zona de desarrollo



próximo (Vygotsky) en la evaluación del aprendizaje; es decir, llama a ayudar a explorar no sólo lo que el alumno sabe hacer, sino lo que podría hacer con una mínima ayuda. Esta perspectiva vygotskiana fue abogada por Gish en la evaluación en la docencia de la interpretación y sigue estando presente en trabajos más recientes (Shabani).

### **5. Ejemplo de un estudio de caso: la evaluación en las aulas de interpretación de tres formaciones de postgrado en interpretación de conferencias**

En este apartado presentamos un estudio de caso en el que se investiga una experiencia de evaluación en el aula. El estudio en curso de Domínguez tiene como objetivo analizar las prácticas de evaluación en las aulas de tres centros de formación de intérpretes a nivel de postgrado de la Península Ibérica. Es un estudio de base cualitativa cuya recogida de datos procede de cuestionarios, entrevistas, grupos focales y observación de campo.

#### **5.1. Objetivos y descripción del objeto de estudio**

Este estudio en curso pretende responder a la pregunta de cómo y qué se evalúa en el aula de interpretación de conferencias a nivel de Máster o Postgrado, desde el punto de vista de los distintos actores que intervienen en ella y con especial atención a la utilidad y relevancia de la evaluación para el aprendizaje. Así, para responder a la pregunta de investigación, se han establecido los objetivos y sub-objetivos que exponemos a continuación.

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

En segundo lugar, realizar un estudio de caso en tres universidades de la Península Ibérica que imparten formación de postgrado en interpretación de conferencias con el fin de investigar cuáles—y cómo—son sus prácticas actuales de evaluación en la docencia de la interpretación de conferencias a nivel de postgrado. Mediante este estudio pretendemos analizar la visión sobre la evaluación en general y el respectivo papel, en cada caso particular, de los docentes, coordinadores y alumnos de estos cursos, así como describir las prácticas de evaluación en el aula: cómo y qué se evalúa. Por último, pretendemos extraer conclusiones sobre las prácticas de evaluación en interpretación de conferencias en los citados cursos, así como analizar su relación con la teoría correspondiente.

## **5.2 Metodología**

Hemos utilizado un método cualitativo-etnográfico, basado en la observación y en la recogida de información, puesto que la intención es la de describir, conocer y comprender a fondo las prácticas de evaluación desde su historia y dentro de su contexto y coordenadas ambientales. Esta línea de investigación se recomienda especialmente para el estudio de los comportamientos del alumnado y del profesorado que tienen lugar en las aulas (Martínez), al facilitar la observación de la conducta de cada sujeto en relación con la de otros miembros del grupo y la interpretación de los significados que ésta tiene en la cultura del grupo, en la que el lenguaje desempeña un papel fundamental.

### **5.3 Recogida, transcripción y procesado de datos: participantes, instrumentos y ejemplos**

Los contextos de recogida de datos fueron tres centros de la Península Ibérica en los que se desarrollan cursos de postgrado en interpretación de conferencias y la población del estudio son los coordinadores, los docentes y los alumnos de cada uno de ellos, puesto que, como hemos explicado en el apartado anterior, nos interesa la opinión de los distintos participantes en el proceso formativo. En concreto, la muestra está constituida por diez profesores (incluidos los coordinadores de cada una de las formaciones) y 33 alumnos. Para obtener datos sobre la perspectiva acerca de la evaluación y sobre las prácticas e interacción con respecto a ésta de profesores y alumnos empleamos entrevistas, grupos focales, cuestionarios y observación de clases. A continuación describimos e ilustramos con sendos ejemplos de transcripciones cada uno de los métodos de recogida utilizados.

#### **5.3.1. Observación de clases**

Por un lado, presenciamos y grabamos más de 20 horas de clase entre los tres centros de formación como observadores, intentando interferir lo menos posible en las clases. Durante estas horas tomamos notas relevantes sobre la evaluación, sin que ni los alumnos ni los docentes supieran el objeto de nuestro estudio. De hecho, la utilización de los instrumentos se programó de tal manera que los participantes dispusiesen de la menor información posible sobre el tema de la investigación, con el fin de evitar que su conducta se viese condicionada por ésta. Así, realizamos las entrevistas a los docentes una vez finalizada la grabación de sus clases y los grupos focales tuvieron lugar al final de la estancia en cada centro. Sólo los coordinadores del máster eran conocedores *a priori* del objeto de investigación.

El procesado de estos datos ha consistido en el inventariado de las notas y la descripción de lo sucedido en cada una de las clases, a partir de los cuales procedemos a la transcripción únicamente de aquellas partes de la clase en las que se produce algún tipo de evaluación.

A continuación mostramos dos ejemplos de transcripción del *feedback* dado por dos docentes durante la clase, el primero después de una interpretación simultánea y el segundo después de una interpretación consecutiva.

### *Ejemplo 1*

Docente: ¿Qué tal este segundo discurso? [...] Bien, ¿sí?, de acuerdo. Esa era la impresión que tenía yo, por cierto, de que no ha salido mal. Os habéis situado rápidamente en el tema, ¿verdad? [...]. Por ese lado era fácil de seguir el discurso, ¿no?, de acuerdo. Alumna A, lo que te he escuchado estaba muy bien, fácil de seguirte, tenías la lógica del discurso y tu discurso propio también tenía su lógica propia, tono convincente, fluidez. Sin embargo al principio cuando se habla de... déjame que te diga la frase directamente, cómo era la frase en inglés... [...] Me dijiste [...]. Vale, no es un fallo garrafal en mi manera de verlo, sin embargo es más importante saber por qué te salió [...] en vez de [...]. Eso es todo.

Alumna A, No lo escuché. Solamente escuché [...] y entonces...

Docente: No lo escuchaste. Vale, de acuerdo. Por lo demás no hay más que apuntar a tu discurso. Estaba bastante bien, bastante bien. Sólo ojo con esas cosillas así.

### *Ejemplo 2*

Docente: ¿Qué has estudiado antes?

Alumno: Yo... Traducción e interpretación.

Docente: No sé, porque... no sé, sí, es verdad. Pero es como si nos vinieras de Ciencias de la Comunicación porque tienes esta manía de exagerar laaaaas preposiciones y looooos artículos.

Alumno: Lo sé, sí.

Docente: [...] Es muy molesto.

Alumno: Ya lo sé. [...] No sé cómo quitármelo. [...]

Docente: Puedes escucharte, escuchar tus grabaciones.

### 5.3.2. Entrevistas

En segundo lugar, hemos realizado entrevistas individuales semi-estructuradas con los coordinadores de cada centro y con los demás profesores seleccionados (en función de la combinación lingüística, su presencia durante la observación de las clases y su disponibilidad), con el fin de saber la opinión y percepción de éstos sobre las prácticas de evaluación en el aula. Estas entrevistas, de una duración media de 40 minutos, fueron realizadas a partir de un guion con preguntas semi estructuradas comunes a todos ellos, tales como “¿Cuál es la relevancia que tiene para ti la evaluación en el proceso formativo en interpretación de conferencias?, ¿y para los alumnos?”, o “¿Qué criterios utilizas para evaluar?, ¿estos criterios están consensuados con tus compañeros?, ¿cómo?”, con la intención de que surgiesen de ellas las concepciones propias de cada docente sobre qué y cómo evalúan en el aula, la relevancia de la evaluación para el aprendizaje y las posibilidades que ésta ofrece: desde cómo se sienten evaluando hasta cómo fomentan la asimilación de sus comentarios, pasando por el uso de autoevaluación, los criterios más y menos importantes, la recepción de los comentarios por parte de los alumnos, etc.

A continuación, reproducimos un extracto de los datos recabados mediante entrevista a una docente, que trata el tema de cómo debe ser la evaluación para que ayude al aprendizaje.

Investigadora: Por tu experiencia docente, ¿crees que hay algún tipo de evaluación en concreto que resulte más útil para ayudar a los alumnos a aprender?

Docente: [...] cuanto más individualizada sea. Es decir: cuanto más seas capaz de llegar a las estrategias que aplica el alumno, si eres capaz de diferenciarlas, de ver dónde están sus problemas. Y si esa persona es capaz... Y eso yo lo digo muchas veces, ¿no?: tenemos que detectar dónde está el problema para entonces poder llegar a una solución, si no... no es posible. No vale [decir] «es correcto/no es correcto», «sirve o no sirve»; que es cierto que hay una correlación, es decir, cuando yo escucho algo globalmente digo «no vale», y luego hago una evaluación minuciosa, hay unas variables [de] que por eso no vale, y es verdad que la apreciación de conjunto es fantástica porque es cierta al milímetro, ¿no?, pero yo pienso que es eso, que tiene que ser muy individualizada.

### 5.3.3. Grupos focales

De igual modo los alumnos de cada centro participaron, a su vez, en un grupo focal con el mismo propósito en el que la investigadora les preguntó sobre

la utilidad de la evaluación, formas y experiencias relevantes de evaluación y su predisposición con respecto a esta. Las entrevistas individuales con los docentes fueron grabadas en audio, con el fin de fomentar un clima propicio y relajado para opinar libremente, y los grupos focales fueron grabados en audio y vídeo, para tener dos fuentes de recogida, dada la dificultad de la transcripción de una grabación colectiva, y para poder percibir también los silencios, asentimientos o discrepancias gestuales de las personas que no están hablando en cada momento.

Todas estas grabaciones fueron transcritas de forma literal intentando reflejar fielmente la intención y matices del discurso patentes en la voz y otros elementos paratextuales propios de la lengua oral, pero sin introducir códigos específicos ni impresiones personales.

A continuación, el punto de vista del alumnado se ve reflejado en el extracto de la transcripción de uno de los grupos focales de alumnos.

Investigadora: Ya habéis hablado de esto, pero no sé si tenéis algo más que decir sobre cómo pensáis que debe ser la evaluación para que ayude al aprendizaje. ¿Cómo creéis que debe ser?

Alumna 1: Yo no lo tengo claro...

Investigadora: ¿Sí?

Alumna 1: Porque a ver... o sea, ahí está, ¿no?

(Risas generalizadas) (Hablan a la vez, mientras se ríen)

Alumna 1: ...entonces es como un enfermo, ¿no?, tú haces un discurso que está enfermo, porque te ha salido mal. Y entonces hay los síntomas... y entonces le dices: mira, es que te dolía la cabeza, es que tenías... estaba... el dedo gordo estaba hinchado, es que... Pues no te sirve de nada, si no te dicen por qué.

Alumna 2: Claro.

Alumna 1: A mí no me sirve para nada. Entonces que me digan: «te faltó esto», «dijiste esta palabra», eh... «no sé cuánto», y me hagan una enumeración de todos los errores que he tenido... a mí eso no me sirve. Si no intenta el profesor o... bueno, o vale, lo puedo hacer yo el esfuerzo, pero es más difícil. Pero muchas veces alguien de fuera lo ve más fácilmente. Si me hace una abstracción y me dice: «no, mira, es que siempre te equivocas en todas las listas, te falta un elemento»; «tienes un problema a la hora de anotar listas porque... yo sé qué». O... «tienes tendencia a...». Bueno, la última vez me dicen que empiezo los discursos eh... a un nivel de energía muy bajo y que están muy dubitativos y luego ya *ta-ta-tá* pues... eso es algo

recurrente pues... no sé... como que tienes que ir más allá... de sólo señalar el problema. Tienes que dar la explicación de por qué estás cometiendo ese error.

#### **5.3.4. Cuestionarios**

Por último, entregamos unos cuestionarios (distintos para profesores y alumnos) que elaboramos para contrastar los datos recabados por los anteriores medios (observación de clases, entrevistas y grupos focales) sobre las concepciones y prácticas de evaluación de los participantes. De esta forma podremos contrastar la validez de la información mediante un procedimiento de triangulación múltiple de métodos y participantes.

También a modo de ejemplo, mostramos unos extractos de las respuestas dadas por escrito en los cuestionarios sobre el mismo tema tratado anteriormente en los extractos de las entrevistas seleccionados. En el caso del cuestionario dirigido a los docentes, la pregunta se enunciaba de la siguiente manera: ¿Hay alguna forma o método de evaluación que creas más útil para el aprendizaje de los alumnos? A continuación reproducimos, a modo de ejemplo, la respuesta de una docente:

Creo que lo más importante es ir más allá de la identificación y descripción de fallos y aciertos, algo que el estudiante puede hacer por sí mismo tras unos meses de formación, e intentar analizar dónde falla la técnica del alumno y por qué. Una vez señalada la causa, es importante aconsejarle ejercicios o actividades para corregir los fallos. Para ello considero imprescindible una buena base teórica por parte del docente, algo que no es habitual en el campo de la pedagogía de la interpretación de conferencias, donde a menudo se asume que basta con la intuición y la propia práctica para enseñar.

También es importante reforzar al alumno, hacerle sentir que puede lograr los objetivos propuestos y que su progreso depende del trabajo y la dedicación que él mismo destine al curso. Considero muy importante que el alumno sea consciente del nivel de sus prestaciones, sea este deficiente, adecuado o muy bueno, exponiéndolo siempre de forma constructiva pero clara.

Y un extracto de la respuesta de una alumna a la pregunta del cuestionario: ¿hay alguna forma o método de evaluación que te haya servido de más ayuda? En caso afirmativo, ¿cuál?

Hay profesores que se han esforzado por conocernos y por saber qué necesitamos mejorar. A mí me ha ayudado mucho que me evaluaran con este criterio en mente. Siempre que la evaluación haya sido analítica o buscando lo sintomático me ha servido mucho.

### **5.3.5. Estado de la investigación y reflexiones preliminares**

Como se puede entrever en los ejemplos mostrados, las visiones y prácticas de alumnos y docentes se contraponen pero son muchas veces complementarias. Nos informan de las dificultades que entraña esta necesaria pero compleja actividad que es la evaluación en el aula y la diversidad de enfoques y percepciones sobre ésta, no sólo en función del papel que cumplen quienes participan en ella, sino también en función de su experiencia vital, actitud psicológica e interés.

Por otra parte, las reflexiones reflejan una visión también positiva de la labor de los profesores por parte de los alumnos –y viceversa–, que se aleja bastante de la visión tradicional que a veces parece igualar en nuestro imaginario cualquier formación especializada, como la interpretación de conferencias, con una carrera de obstáculos insuperables. Aun así, estos son sólo unos pocos ejemplos de la información que hemos podido recabar en nuestro estudio y del conocimiento que nos puede proporcionar sobre la evaluación en el aula de interpretación de conferencias. Preferimos no adelantar análisis, ya que en el momento en que escribimos estas líneas todavía nos encontramos inmersas en la fase final de transcripción y procesamiento de los datos, que ha consistido en el inventariado de los datos por centro, sujeto e instrumento, el mecanografiado de las observaciones y la transcripción de las grabaciones de las entrevistas individuales y los grupos focales.

A partir de ahí procederemos a la lectura atenta de las transcripciones y su etiquetado mediante el programa de análisis cualitativo AtlasTi, así como a la agrupación de datos por las categorías que resulten de dicha lectura y al análisis e inferencia de conclusiones.

## **6. A modo de conclusión**

La revisión de los estudios sobre evaluación en el aula de interpretación nos ofrece un panorama poco analizado pero por el que docentes y alumnos transitan a diario, aun sin reparar mucho en ello, desde los inicios de la docencia de esta disciplina. Por un lado, ha habido directrices, reflexiones personales, prácticas consolidadas que se han aplicado con la mejor de las intenciones sin apenas cuestionamiento crítico, o bien iniciativas individuales innovadoras cuya carencia de visibilidad o fundamentación teórica han podido pasar inadvertidas. Por otro, los últimos avances en psicología del aprendizaje y en su aplicación a la enseñanza de la interpretación ponen de manifiesto la relevancia de la evaluación en la formación de futuros expertos de esta disciplina.

Con esto y con todo, la evolución académica de la docencia e investigación sobre interpretación de conferencias sí ha supuesto cambios en los planos investigador y didáctico. Así, como constatamos en el segundo apartado de

este artículo, los resultados de las investigaciones empíricas de los últimos años han permitido modificar ciertas premisas didácticas que hace unos años parecían inamovibles, han permitido probar la validez de ciertos ejercicios y rechazar otros y constatar cómo la didáctica ha ganado en flexibilidad y ha visto enriquecer los postulados y paradigmas iniciales.

En este punto del camino conviene pararse a observar de forma científica y sistemática lo que pasa en el aula de interpretación con respecto a la evaluación, para poder valorar con perspectiva sus fallos y aciertos y comprobar la validez y eficacia de los métodos utilizados. Son necesarios más estudios empíricos, tanto para entender las dinámicas de evaluación de alumnos y profesores, como para medir la incidencia y pertinencia de utilizar unas u otras formas de evaluación en el aula de interpretación. Al fin y al cabo, están en juego las competencias y posibilidades de los futuros profesionales, lo que es tanto como decir el futuro de la profesión y su imprescindible papel en la sociedad.



## OBRAS CITADAS

- Allal, Linda, Daniel Bain, Philippe Perrenoud. "Évaluation formative et didactique du français: Les raisons d'une convergence." *Évaluation formative et didactique du français*. Eds. Linda Allal, Daniel Bain, Philippe Perrenoud. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. 9-30.
- Angelelli, Claudia. "Assessing Medical Interpreters: The Language and Interpreting Testing Project." *The Translator* 13.1 (2007): 63-82.
- . *Revisiting the Interpreter's Role: a Study of Conference, Court and Medical Interpreters in Canada, Mexico and United States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- . *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- Angelelli, Claudia and Holly E. Jacobson. "Introduction: Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies: A Call for Dialogue between Research and Practice." *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Eds. Claudia Angelelli and Holly E. Jacobson. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. 1-10.
- Arjona Tseng, Etílvia. "Twentieth Anniversary Symposium on the Training of Teachers of Translation and Interpretation." *Preparing for the XXI Century*. Monterey (MIIS), 1991. 1-17.
- Arumí, Marta. "Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas." *Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: Actas del I Congreso, 2003. 139-156.
- . "Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva." Tesis doctoral inédita. Departamento de Traducción y Filología. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2006.

- . “Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula.” *TRANS. Revista de Traductología* 13 (2009): 149-62.
- . “Redefinir la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en el marco del EEES: propuestas en un contexto de cambio.” *Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación REDIT* 4 (2010): 42-62.

Arumí, Marta, y Olga Esteve. *La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea. XTEC (Xarxa telemática educativa de Catalunya)*. Unitat d'Educació Permanent. Generalitat de Catalunya. <http://www.xtec.es/fadulcs/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf> 2005.

- . “Using Instruments Aimed at Self-Regulation in the Consecutive Interpreting Classroom: Two Case Studies.” *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 3.2 (2006): 158-189.

Baigorri, Jesús. *La interpretación de conferencias: El nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Comares, 2000.

Bontempo, Karen, and Jemina Napier. “Getting it Right from the Start: Program Admission Testing of Signed Language Interpreters.” *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Eds. Claudia V. Angelelli and Holly E. Jacobson. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. 247-295.

Choi, Jung Yoon. “Metacognitive Evaluation Method in Consecutive Interpretation for Novice Learners.” *Meta: Translators' Journal* (2006): 273-83.

Collados, Ángela et al. *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: parámetros de incidencia*. Granada: Comares, 2007.

Dodds, John. “Linguistic Theory Construction as a Premise to a Methodology of Teaching Interpretation.” *The Theoretical and Practical*

*Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Eds. Laura Gran and John Dodds. Udine: Campanotto Editore, 1989. 17-20.

Dodds, John, David Katan, Hanne Aarup, Angela Gringiani, Alessandra Riccardi, Nancy Schweda Nicholson, and Sergio Viaggio. "The Interaction between Research and Training." *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Eds. Yves Gambier, Daniel Gile, and Christopher Taylor. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 1997. 89-107.

Doğan, Aymil, Marta Arumí, and Begoña Mora-Rubio. "Metacognitive Tools In Interpreting Training: A Pilot Study. Hancettepe University." *Journal of Faculty of Letters* 26.1 (2009): 69-84.

Domínguez, Lara. "Una propuesta de matriz formativa para evaluar la interpretación consecutiva." ECIS. Almuñécar, Granada: Actas del Segundo Congreso Internacional sobre Calidad en Interpretación, 2012. [en prensa]

Ericsson, Anders. "Expertise in Interpreting: An Expert-Performance Perspective." *Interpreting* 5.2 (2000/01): 187-220.

Gile, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Revised Edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.

—. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

—. "Interpretation Research – A New Impetus?" *Hermes* 14 (1995):15-29.

—. "L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation." *Meta* 46.2 (2001): 379-393.

—. *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1995.

—. "Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation." *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Eds. Laura Gran and Christopher Taylor. Udine: Campanotto, 1990. 28-41.

Gish, Sandra. "A Vygotskian Perspective on Interpreter Assessment in Student Competencies: Defining, Teaching, and Evaluating." *Student Competencies: Defining, Teaching, and Evaluating*. Denver: Proceedings of the Ninth National Convention Conference of Interpreter Trainers, 1993. 21-24.

Harmer, Jacolyn. "Dialogue Journals. A Pedagogical Tool for Training Interpreters. Introducing Novice Consecutive Interpreters to Journal-writing." Unpublished seminar paper. Geneva: ETI, University of Geneva, Switzerland, 1996.

Jacobson, Holly. "Moving Beyond Words in Assessing Mediated Interaction: Measuring Interactional Competence in Healthcare Settings." *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Eds. Claudia Angelelli and Holly Jacobson. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. 49-69.

Keiser, Wadi. "Admission dans les Écoles d'interprétation." *Colloque sur l'enseignement de l'interprétation de l'AIIC*. Paris: Actes, 1965. 3-8.

—. "Définitions d'aptitude." *Colloque sur l'enseignement de l'interprétation de l'AIIC*. Paris: Actes, 1965. 28-37.

Lee-Janhke, Hannelore. "Evaluation: Parameters, Methods, Pedagogical Aspects." *Meta: Translators' Journal* 46.2 (2001): 206-247.

Longley, Pat. "An Integrated Programme for Training Interpreters." *Language Interpretation and Communication*. Eds. David Gerver and H. Wallace Sinaiko. New York /London: Plenum P, 1978. 45-56.

López Pastor, Víctor, Ángel Pérez Pueyo, y José Clemente. "Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior

(EEES).” *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Ed. Víctor López Pastor. Madrid: Narcea, 2009. 19-44.

Mackintosh, Jennifer. “A Review of Conference Interpretation: Practice and Training.” *Target* 7.1 (1995): 119-133.

Martin, Anne and María Isabel Abril Martí. “Teaching Interpreting: Some Considerations on Assessment.” *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Eds. Ángela Collados, María Manuela Fernández Sánchez, Macarena Pradas, Concepción Sánchez y Elisabeth Stévaux. Granada: Comares, 2001. 197-208.

Martínez, Raquel-Amaya. *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

Moser-Mercer, Barbara. “The Expert-Novice Paradigm in Interpreting Research.” *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Eds. Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz, and Peter Schmitt. Tübingen: Gunter Narr, 1997. 255-261.

Moser-Mercer, Barbara, Barbara Class and Kilian Seeber. “Leveraging Virtual Learning Environments for Training Interpreter Trainers.” *Meta: Translators’ Journal* 50.4 (2005): 1492-1421.

Pöchhacker, Franz. *Introducing Interpreting Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, 2004.

—. “Quality Assessment in Conference and Community Interpreting.” *Meta* 46.2 (2001): 410-425.

—. “Quality Research Revisited.” *The Interpreters’ Newsletter* 13 (2005): 143-166.

—. “The Role of Research in Interpreter Education.” *Translation and Interpreting* 2.1 (2010): 1-10.

Pöchhacker, Franz and Miriam Schlesinger. *The Interpreting Studies Reader*. London, New York: Routledge, 2002.

Postigo, Encarnación. "Self-Assessment in Teaching Interpreting." *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* 21.1 (2008): 173-209.

Russo, Machiara. "Aptitude Testing Over the Years." *Interpreting* 13.1 (2011): 5-30.

Sawyer, David. *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 2004.

Schjoldager, Anne. "Assessment of Simultaneous Interpreting." *Teaching Translation and Interpreting* 3. Eds. Cay Dollerup and Vibeke Appel. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. 187-195.

Schweda Nicholson, Nancy. "The Constructive Criticism Model." *The Interpreter's Newsletter* 5 (1993): 60-67.

Shabani, Karim. "Dynamic Assessment of Interpreting Students' Listening Abilities." *Translation Studies* 9.33 (2011): 9-26.

Soler, Emma. "La calidad en formación especializada en interpretación: análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un postgrado de interpretación de conferencia médica." Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2006.

Stähle, Jürgen. *Vom Übersetzen zum Simultandolmetschen: Handwerk und Kunst des zweiältesten Gewerbes der Welt*. Stuttgart: Franz Steiner, 2009.

Stenzl, Catherine. "From Theory to Practice and From Practice to Theory." *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpreting*. Eds. Laura Gran and John Dodds. Udine: Campanotto Editore, 1989. 23-26.

Timarorová, Šárka and Harry Ungood-Thomas. "The Predictive Validity of Admission Tests for Conference Interpreting Courses in Europe: a Case Study." *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Eds. Claudia Angelelli and Holly E. Jacobson. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 2009. 225-245.

Ugarte, Xus. *La Pràctica de la Interpretació Anglès-Català*. Vic: Eumo Editorial, 2010.

Vygotsky, Lev. "Interaction Between Learning and Development." *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Eds. Michael Cole, Vera John-Steiner and Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard U P, 1978. 79-91.

---

## NOTAS

<sup>1</sup> Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación, Libro blanco. *Título de grado de traducción e interpretación. Estudio para el diseño del título de grado de Traducción e Interpretación*. Madrid, 2004. [http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf)