LA EVALUACIÓN Y LA AUTOEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

MARA MORELLI
Università di Genova

1. El contexto

En Italia, hasta finales de los años noventa, la formación de intérpretes estaba a cargo de un número bastante limitado (menos de diez) de universidades públicas entre ellas, las más prestigiosas eran seguramente la licenciatura cuatrienal otorgada por la *Scuola Superiore per Traduttori e Interpreti* de la Universidad de Trieste y la de la Universidad de Bolonia, con sede en Forlì. En casi todas las facultades se practicaba básicamente la interpretación de conferencias, en sus dos técnicas más frecuentes, es decir, la simultánea y la consecutiva. Faltaba casi por completo el enfoque teórico y la mayoría de las clases tenían un corte práctico: se traducía y se interpretaba. Además de la parte específica en traducción e interpretación, las asignaturas troncales previstas eran bastante escasas: cursos básicos de derecho y economía, literatura italiana, literatura y cultura de los países de las lenguas extranjeras estudiadas y -antes de la llegada de los ordenadores- mecanografía.

A finales de los años noventa, tras una reforma del sistema educativo universitario italiano que condujo a una reestructuración de las licenciaturas en ciclos de tres años para el primer grado, seguidos de un bienio para el segundo ciclo, muchas de las antiguas facultades de Filología (en Italia *Lingue e Letterature straniere*) apostaron por activar cursos trienales en traducción e interpretación. Por esta razón, tanto las sedes *históricas* de Trieste y de Forlì como otras facultades en otras ciudades italianas abrieron cursos de mediación interlingüística (*traduttori e interpreti* tenía que desaparecer del primer ciclo porque se consideraba imposible formar a traductores e intérpretes en tres años, sin requerir un nivel de entrada que sea por lo menos un B1, algo que suele ser la norma de muchas facultades italianas). Los cursos de *mediación* (dentro de este contenedor virtual del Ministerio caben estas carreras) proliferaron y actualmente son unos cincuenta en toda Italia (Luatti e Insero, 2006).

La mayor innovación de la reforma ha sido la de prever la formación en interpretación de enlace (sobre todo para fines comerciales) en el primer ciclo, dejando para el segundo ciclo las técnicas de consecutiva y de simultánea, que de momento pueden practicarse en universidades públicas como las de Trieste y de Forlì. Aun reconociendo la necesidad de formar a intérpretes para los servicios públicos, el *Community Interpreting* no tiene todavía sedes que contemplen una formación específica. Han incrementado notablemente las asignaturas teóricas, tanto en Teoría de la Traducción como de los sectores económicos, sociológicos, antropológicos y del derecho.

La metodología de las clases de traducción e interpretación ha cambiado profundamente con respecto a la década pasada: se ha superado por completo el enfoque *lee y traduce* y *escucha e interpreta*, aun reduciendo el número de las horas efectivamente dedicadas a traducir y a interpretar hasta niveles que en muchos casos consideramos totalmente inadecuados (menos de 200 horas entre traducción oral y escrita a lo largo de tres años) y la progresiva entrada de las aulas informáticas en las Universidades está permitiendo que muchas de las tareas se desarrollen en las plataformas virtuales.

Incluso la fase de evaluación se convierte en un proceso mediado y negociado. El acento se desplaza del error al binomio problema/estrategia, el docente interviene evidenciando problemas no identificados, sin corregirlos. La evaluación pasa por dos fases consecutivas o, a veces, paralelas: la primera de valoración de la propuesta traductora, a veces llevada a cabo por un grupo de dos o tres traductores que negocia tareas y labores dentro del grupo, evaluada y valorada por parte de sujetos iguales (*peer review*); la segunda es un proceso de autoevaluación y de autocorrección tras la señalación de inadecuaciones por parte del docente. También los criterios de evaluación se pactan de antemano y se aplican de manera coherente con el proyecto traductor. Sobre todo al traducir a la lengua materna, como es el caso del que me ocupo con la mayoría de mis estudiantes, el problema no reside casi nunca en el incumplimiento de una norma gramatical o sintáctica, sino más bien en opciones inadecuadas (para el contexto, la situación, los destinatarios, el formato, etc.), en cambios de sentido o sentidos (ligeramente) distintos con respecto al original o en calcos, lo que impide -afortunadamente- una discriminación *a priori* de las traducciones en correctas o incorrectas.

La experiencia que presentamos en estas páginas se basa en unos quince años de docencia, antes de simultánea y consecutiva, ahora de bilateral, tanto en cursos específicos para traductores e intérpretes como para mediadores interlingüísticos. A esta experiencia docente se añaden unos doce años de ejercicio de la profesión de intérprete, hasta pasar, en 2004, a dedicarse casi exclusivamente a la investigación en este ámbito.

2. El marco teórico

El concepto de evaluación en interpretación se ha relacionado a menudo con el de la calidad (Collados Aís, 1998 y 2003; Kahane, 2000; Pöchhacker, 2001; Viezzi, 1996).

Un elemento común de todos estos estudios consiste en la necesidad de centrarse tanto en los aspectos lingüísticos y textuales como en los extralingüísticos y contextuales para poder juzgar la adecuación de una interpretación. Aunque para fines pedagógicos pueda tener sentido desglosar la tarea interpretativa en sus diferentes fases o analizar la fidelidad entre el discurso de partida y el de llegada, en realidad, todo tipo de evaluación debería abarcar tanto las intenciones del orador como las expectativas de los usuarios y todos los demás elementos que forman parte del proceso entendido como interacción comunicativa.

De hecho, muchos de los primeros estudios sobre la evaluación de la calidad en interpretación se basaban en la percepción de la misma por parte de determinados destinatarios (Kurtz, 1993), pero bien sabemos que un mismo discurso puede recibir una interpretación adecuada y exitosa o menos según varíe el orador, el acento del mismo, la calidad del sonido, el estatus y el papel de los oyentes, la técnica, etc. Por lo tanto, este tipo de estudios tiene validez sobre todo si forma parte de proyectos de recogida de datos y de análisis de situaciones concretas en grupos de usuarios bien determinados[1].

Otra referencia teórica, en este caso interdisciplinaria, ya que se toma prestada de la psicología cognitiva, es la relativa a la aplicación del paradigma novato-experto (*expertise*) a nuestra disciplina. Desde el punto de vista de la investigación en psicología, el paradigma del experto cuenta con determinados rasgos característicos: tiene que ver con la habilidad y el rendimiento; la progresión y la evolución en la ejecución de una tarea; el conocimiento experto y la organización de la memoria y los procesos del razonamiento experto. Todos estos aspectos intervienen en las fases de interpretación. A alguien se le considera experto cuando haya alcanzado un alto nivel de conocimiento y rendimiento en un determinado dominio, tras diferentes años de aprendizaje y/o experiencia. En cambio, un novato es alguien con escasa o nula experiencia en un determinado dominio. En el caso de la interpretación de conferencias, varios estudios (Moser-Mercer *et al*., 1997; Ericsson, 2000) afirman que un intérprete puede considerarse un sujeto experto después de por lo menos seis-siete años de práctica profesional.

Los diferentes trabajos de investigación llevados a cabo en este ámbito han destacado, entre otros, los aspectos siguientes del comportamiento de los expertos, que pueden ayudarnos en el análisis de la interpretación simultánea: tienen mayor capacidad de adaptación ante situaciones nuevas; consiguen solucionar los problemas más rápidamente; logran llevar a cabo distintas tareas a la vez; tienen mayor capacidad de previsión que los novatos y consiguen seleccionar mejor la información relevante. Otro aspecto nada desdeñable puesto de manifiesto por estos estudios es que no solo el adiestramiento y la práctica desempeñan un papel fundamental en la mejora del rendimiento de un experto, sino también el hecho de motivarlo adecuadamente, pedirle que lleve a cabo tareas bien definidas, con una retroalimentación constante y con posibilidad de repetir y entrenarse lo más posible. El estar motivado y querer mejorar cada vez más implica la búsqueda de métodos aptos para realizar la tarea y para solucionar problemas.

El otro pilar teórico en nuestra investigación con miras docentes es el de estrategia, como contrapunte al de error.

Para definir el concepto de estrategia en interpretación nos basamos en Hurtado Albir (1996, 1999, 2001) y consideramos las estrategias traductoras como los procedimientos individuales conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso de traducción en función de sus necesidades específicas. Aunque no nos demos cuenta, muchas de las estrategias activadas por los intérpretes se aplican también en un contexto

[1] Actualmente en la Facultad en la que trabajamos, en Génova, estamos llevando a cabo una investigación sobre fenómenos inmigratorios y procesos de hibridación en la que una parte -que llevamos a cabo personalmente- se dedica a recoger datos en los servicios sanitarios públicos locales sobre la percepción del personal médico y de atención sanitaria del papel del mediador lingüístico-cultural o del intérprete para los servicios públicos, su conocimiento de estas figuras, su experiencia de trabajo con las mismas en el último año, etc. El material del proyecto está constituido básicamente por un cuestionario y por entrevistas profundizadas. Los primeros resultados de esta fase del proyecto se presentarán en un congreso que se celebrará en Alicante a finales de octubre; sin embargo, ya podemos afirmar que el *feedback* recibido por el personal sanitario y médico nos ha parecido extremadamente positivo y su interés hacia la temática seguramente superior a nuestras expectativas. El modelo en que nos hemos inspirado ha sido la experiencia de la Universidad Jaume I de Castellón y de su grupo de trabajo CRIT. A este propósito, cf. (http://www.crit.uji.es).

monolingüe para favorecer la comunicación o bien agilizarla; no obstante, es cierto que nuestra percepción de actuación estratégica durante la comunicación oral monolingüe es bastante limitada.

Los investigadores de referencia en este ámbito son numerosos; nosotros nos hemos basado esencialmente en los siguientes. En ámbito italiano, Riccardi (1999, 2003) distingue entre *estrategias de comprensión*, *de producción*, *generales* y *de emergencia*. Las estrategias generales permiten resolver un problema o interpretar adecuadamente, independientemente del par de lenguas implicado (anticipación y reformulación), mientras que las específicas se aplican a un par de lenguas dado. Russo (1989) analiza las estrategias aplicadas por distintos sujetos en una tarea de interpretación simultánea del español al italiano: abstracción semántica a través de la construcción y de la generalización, habilidad de anticipación sintáctica y semántica; sustitución paradigmática en la frase (uso de sinónimos, etc.), omisión de la información secundaria, síntesis, repetición del núcleo principal para dar más cohesión y coherencia al discurso; adición de información por parte del intérprete para integrar el discurso.

Otros investigadores que no pertenecen al contexto italiano, pero que han constituido material de referencia para nuestros estudios, son Gile (1995), Pöchhacker (2004) y Kalina (1992).

Gile (1995) distingue entre *estrategias previas* de la interpretación, consistentes, por ejemplo, en la fase de documentación para preparar un congreso, y *estrategias durante la interpretación* para repartir y gestionar los recursos cognitivos disponibles y para encarar los posibles problemas que puedan surgir. Esta distinción es análoga a la que hace Pöchhacker (2004) cuando distingue entre estrategias *on-line* u *off-line*; las primeras realizadas durante el encargo y las segundas consistentes en las fases de documentación, *briefing*, etc.

Kalina (1992) destaca algo de especial interés para nuestro trabajo, es decir, las llamadas *estrategias de emergencia*, que se activan ante un problema inesperado y que pueden desarrollarse en forma de generalizaciones, omisiones, sustituciones, etc. Igualmente importantes son las *estrategias de reparación*, que consisten en la autocorrección por parte del intérprete. Además, la capacidad de control (*monitoring*) en el proceso de interpretación puede considerarse como una estrategia global que requiere un elevado grado de automatización que se aprecia sobre todo en los sujetos expertos.

3. La evaluación en interpretación con fines pedagógicos: algunos ejemplos

Como acabamos de describir, son numerosos los factores que pueden contribuir a declarar una prestación en interpretación exitosa o menos y muchos tienen que ver con la capacidad de concentración de los oyentes, con las relaciones que existen entre los mismos, con sus expectativas, con la situación comunicativa, es decir, con aspectos externos y ajenos a la propia interpretación concreta. Sin embargo, en el caso de fracaso comunicativo o satisfacción parcial de algunas de las partes, es bastante común que el chivo expiatorio sea justamente la persona *indeseada*, necesaria, pero *ajena* al evento, es decir, el intérprete. Estas posibilidades, no tan remotas en la práctica profesional rutinaria, deben plantearse siempre como pilares durante la formación.

A diferencia de lo que se hacía durante la formación en la década de los ochenta, cuando los parámetros de evaluación se basaban en criterios de corrección meramente lingüísticos y subjetivos, acompañando valoraciones bastante desalentadoras -y a veces ofensivas- a notas injustamente bajas, todo lo cual no hacía sino traumatizar y desmotivar al aprendiz, conduciéndole a pensar que el intérprete profesional en realidad era una especie de mito que no se equivocaba nunca y un diccionario portátil, ahora intentamos dejar de lado el tema del error para centrarnos en el de estrategia. El modelo en el que nos basamos considera tanto el aspecto léxico-semántico como el ámbito socio-pragmático de la interacción con el fin de reflejar una actividad de interpretación entendida como mediación, facilitadora de la comunicación y de la negociación de los significados, siempre en un contexto bien determinado y con el resultado de una producción discursiva.

Cuantos más problemas se hayan detectado, cuantos más dilemas previos se hayan solucionado, cuantas más posibilidades de analizar a posteriori prestaciones propias y ajenas, mayores serán las oportunidades de construir una conciencia fina y una sensibilidad atenta a cómo reaccionar en caso de problemas, sabiendo que estos siempre se presentan a lo largo de una jornada de interpretación, incluso después de quince-veinte años de experiencia.

De esta manera la evaluación no solo es mera medición, sino también un proceso de gestión. Gracias a un enfoque estructuralista (Kiraly, 2000), donde toda la clase se convierte en un grupo interactivo, en el que la observación y la escucha constituyen momentos fundamentales, tras haber creado un clima de confianza y de distensión en el aula, se procede a continuos momentos de pruebas, seguidas de una retroalimentación constante.

Como formadores, un enfoque flexible, aun sin perder de vista los objetivos puntuales de las pruebas en el marco de la programación didáctica general, nos parece la opción más exitosa. Sin embargo, esta falta de rigidez a la hora de evaluar no debe verse como una falta de definición clara de los criterios de

evaluación, sino más bien como un punto de partida sólido, aunque fácil de ajustar y de exportar a otras situaciones y ámbitos formadores.

En la investigación aplicada a la interpretación que hemos desarrollado a lo largo de esta década[2], no nos hemos basado nunca en *corpora*, ya que consideramos que por muchas muestras y ejemplos que se puedan recolectar en este ámbito, las variables son tan consistentes y tan variadas que incluso una clasificación taxonómica de las distintas situaciones comunicativas por interpretar o recogida de datos, por ejemplo, de los errores cometidos por nuestros discentes, difícilmente pueda conducir a contar con material exhaustivo o fiable, de análisis inequívoco. Por el contrario, creemos que proyectos de *case-study* o bien de carácter empírico-experimental, como los que vamos a presentar a continuación, aunque no tengan validez para fines estadísticos ni puedan exportarse a otros contextos por el tamaño limitado de las muestras de los sujetos participantes, mejor pueden ayudar para entender aspectos muy puntuales y concretos de una determinada técnica o de un especial par de lenguas.

Seguidamente vamos a describir brevemente tres experiencias de evaluación centradas en las estrategias más que en los errores, en tres técnicas de interpretación diferentes y que aplican el paradigma novato-experto a los estudios realizados.

El primer caso analiza la relación entre problemas y estrategias en la consecutiva. La interpretación consecutiva es la técnica en la que el intérprete suele estar al lado del orador, toma notas, gracias a un método especial, de una parte del discurso que este pronuncia, y después reproduce el mensaje en la lengua meta. La duración de la intervención del intérprete suele ser más breve que la del orador principal y esa puede variar de un breve fragmento a unos cuantos minutos. El trabajo que tomamos como punto de referencia es el de Abuín, en el que la autora aporta una definición de estrategia que bien se adapta también a nuestro estudio: "el procedimiento mediante el cual el intérprete trata de resolver o minimizar problemas relacionados con uno o varios componentes de las fases de recepción y producción con el fin de ejecutar correctamente la tarea interpretativa" (2005: 52). En su experimento, Abuín somete a treinta sujetos (divididos en tres grupos -principiantes, avanzados y profesionales-, cada uno de ellos integrado por diez sujetos) a una prueba de interpretación consecutiva del inglés al español. El material está constituido por un discurso político, en el que se controlan los parámetros de longitud, velocidad de lectura, entonación y dificultad general para que el discurso resulte asequible para los tres grupos.

Gracias a un trabajo piloto y a un exhaustivo análisis de las pruebas de los sujetos (tanto de sus prestaciones grabadas, como de sus notas y como de las respuestas a un cuestionario suministrado una vez finalizada la prueba de interpretación), se llega a interesantes conclusiones relativas a la actuación estratégica de los sujetos del grupo de avanzados y de los expertos, con la tendencia a un uso combinado de dos estrategias: compresión o síntesis y generalización. Además, en el grupo de profesionales se observa una tendencia a informar sobre el uso de varias estrategias para solucionar un mismo problema.

A nosotros, aunque no se ocupe concretamente de nuestra combinación de lenguas, nos interesa especialmente la clasificación de problemas y estrategias que redacta Abuín y que ha constituido el punto de partida para los dos proyectos que se van a describir a continuación.

En la interpretación simultánea -simplificando bastante, la técnica de interpretación que se suele desarrollar en una cabina-, hay muchos aspectos relacionados con el comportamiento del intérprete y de sus relaciones con el(los) compañero(s) de cabina, que pueden hacer valorar positiva o negativamente su prestación. La llegada de un sonido limpio, sin ruidos de papeles, carraspeos y un uso adecuado de los micrófonos, contribuyen a crear una imagen profesional del intérprete y, por consiguiente, a hacerle ganar la confianza de los asistentes. Sin embargo, en nuestros últimos estudios, nos hemos centrado en analizar las prestaciones de veinticuatro sujetos (ocho aprendices, ocho aptos y ocho expertos[3]) que han tenido que interpretar un discurso que incorporaba una variable independiente: la ambigüedad sintáctica. El germen de este trabajo, todavía en fase de ejecución, se encuentra publicado en un artículo de Morelli de 2005. También en este caso, nos hemos basado tanto en las interpretaciones grabadas como en las trascripciones y en las respuestas dadas a un cuestionario suministrado inmediatamente después de la ejecución de las pruebas de interpretación (en este trabajo hemos incorporado la traducción a la vista, además de la simultánea), en el que se les pedía a los sujetos que dieran una autoevaluación de los problemas

[2]Cf. los siguientes trabajos, que constituyen algunos de los resultados de dicha línea de investigación: Morelli, Mara (2005) *Oltre il discorso: appunti di teoria e pratica dell'interpretazione*, Arcipelago, Milano; Morelli, Mara y Zizi, Daniela (2005) "La enseñanza de la "mediación" en la Universidad Italiana: el caso del español" in *Actas del IX Simposio Internacional de Comunicación Social*, Volumen II, Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, 747-751; De Luise, Danilo y Morelli Mara (2005): "¿Mediadores? ¿Intérpretes? ¿Negociadores?: La percepción del papel de diferentes profesionales" en C. Valero Garcés (ed.), *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*, Universidad de Alcalá, 67-74; Morelli, Mara y Errico, Elena (2007) "Le microlingue nell'interpretazione: esperienze professionali e didattiche" en P. Mazzotta y L. Salmon (editoras), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali*, Turín: Utet, 347-372.

[3]Siguiendo la distinción de Hoffman (1997) entre inhábil, novato, iniciado, aprendiz, apto y experto, seleccionamos a los sujetos de nuestros experimentos de los tres grupos siguientes: aprendiz (alguien que está todavía en la fase de formación); apto (una persona que está capacitada como para empezar a desempeñar una tarea especializada); experto (una persona que realiza una tarea especializada con gran habilidad y experiencia).

encontrados y de las estrategias aplicadas durante el experimento, según su autopercepción. Las estrategias se habían clasificado previamente y se habían seleccionado sucesivamente de acuerdo con los resultados del proyecto piloto (Morelli, 2005 y apéndice 1 en este trabajo).

Los resultados han mostrado, entre otros, los siguientes aspectos, interesantes para fines pedagógicos:

- las estrategias más utilizadas en los aprendices han sido, en el orden, las de omisión, de transformación y la autocorrección, aunque, desgraciadamente, a menudo los aprendices siguen interpretando sin rectificar los errores, incluso cuando la incoherencia de la frase es patente y cuando se autocorrigen lo hacen evidenciando sus titubeos de manera que un oyente difícilmente podría aprovechar de un contenido lineal y claro (aumentan el ritmo de la respiración, disminuyen el tono de voz, tartamudean) y sin avisar de que están rectificando;
- los aptos recurren con mayor frecuencia a las estrategias de autocorrección, las transformaciones y las omisiones (en este orden); mientras que los expertos utilizan en primer lugar las transformaciones, en segundo las estrategias de tipo estilístico (cambio de ritmo, de tono de voz, énfasis, etc.) y, en tercero, las omisiones;
- los sujetos expertos no emplean mucho la autocorrección pero, cuando lo hacen, presentan una actitud incipiente a informar sobre la aplicación de la estrategia de rectificación con intervenciones del tipo “perdón”, “me corrijo”, etc.;
- no son los sujetos expertos a tener la mejor conciencia y autopercepción acertada de sus interpretaciones, sino los sujetos aptos, todavía sin experiencia profesional pero al final de su formación. Sin embargo, estos mismos sujetos, revelan cierta hipersensibilidad hacia los potenciales problemas, es decir, los identifican donde apenas existen, tal vez por la costumbre a tener que reconocerlos y solucionarlos a lo largo de sus años de estudio.

De estas observaciones cabría destacar especialmente las palabras *autocorrección* y *autopercepción*, para una reflexión sobre la habilidad autoevaluadora de los sujetos aptos y expertos.

Si pasamos a describir brevemente la experiencia en la interpretación bilateral, es necesario recordar que esta es la técnica que se aplica sobre todo durante los encuentros de enlace, tanto comerciales como de protocolo o de otro tipo y que está caracterizada, entre otras cosas, por la presencia bien visible del intérprete entre dos o más interlocutores que no hablan el mismo idioma, por el hecho de que el intérprete no suele estar acompañado por un compañero -como pasa en la cabina y en el caso de consecutivas largas- y por la gran variedad de contextos y de situaciones -tanto en términos de registros como de temas- que tiene que encarar el intérprete, incluso en la misma jornada, la percepción de calidad pasa a veces por cuestiones que tienen que ver con la presentación física del intérprete y su capacidad de integrarse, o mejor dicho de transparentarse, entre el grupo de sus usuarios.

En este caso, nuestro experimento se basa en un proyecto de fin de carrera (Scano, 2007) en el que tres sujetos con un distinto grado de experiencia (v. arriba la nota 3) interpretaron en bilateral (español-italiano-español) un encuentro comercial entre un agente de turismo argentino y una de Cerdeña. En el discurso se habían introducido deliberadamente malentendidos y posibles problemas, tanto léxicos (referencia a una Ley italiana recién aprobada que tutela las costas de Cerdeña y a varios decretos presentados de manera bastante críptica con meros acrónimos) como pragmático-culturales (mala costumbre de nosotros, los italianos, de hablar por teléfono -encima en voz alta-, aun en presencia de nuestro interlocutor, dejándole colgado…; tendencia a exagerar nuestros compromisos y responsabilidades; atención a puntualizar nuestros títulos y posiciones -*Dottore*, *Ingegnere*, *Professore*-, etc.). Por ejemplo, en un momento dado, la mujer de negocios italiana interviene con gran énfasis diciendo que para ella ha sido un periodo de muchísimo trabajo y dificilísimo o bien para hacerle notar al agente argentino que se ha equivocado en la pronunciación de su apellido y que ella no es simplemente *Señora* sino *Doctora*. En otro momento, después de varios *roces* como los que se acaban de exponer, el agente argentino que hace referencia a la intención de empezar las obras de construcción, “siempre que lo permita el papeleo italiano”...

Las pruebas interpretadas se grabaron con una videocámara y fueron analizadas y evaluadas no solo por la estudiante que estaba llevando a cabo su proyecto de fin de carrera, sino también por la autora de este trabajo, por los dos *actores* (dos profesores de la Facultad de Traducción e Interpretación que más que evaluar dieron sus comentarios -muy valiosos) y por los tres sujetos que habían participado en la prueba.

Los principales resultados confirman la actuación estratégica que hemos identificado tanto en la experiencia en consecutiva como en la de simultánea. Sin embargo, son de especial interés los elementos estratégicos relacionados con la pragmática y la cortesía que son típicos de la bilateral y que podrían constituir un interesante elemento de investigación futura, sobre todo estudiados en pares de lenguas distintos. De hecho, en este experimento, el aprendiz parece mucho más preocupado por activar el léxico que le permita terminar las frases que por gestionar bien la dinámica conversacional (apenas mira a los interlocutores y usa un tono de voz bastante neutro, solo en algunos momentos utiliza el énfasis de

manera inadecuada). El sujeto apto se plantea el problema de cómo gestionar una situación evidentemente tensa, sin embargo, a menudo acaba por mostrar una actitud incierta demasiado patente. Por otra parte, el intérprete profesional desarrolla su papel coordinando estrategias de tipo técnico (como la toma de notas) con recursos estilísticos, como por ejemplo, la mirada, la sonrisa, el cambio adecuado en el tono de voz, restableciendo la comunicación donde habría podido interrumpirse por el fastidio evidente de uno de los dos interlocutores. Esto demuestra que difícilmente el intérprete de bilateral puede desempeñar un papel neutro sino que, sobre todo en casos de tensiones evidentes, puede servir de coordinador de las intervenciones, de moderador multiparcial y no imparcial, es decir, debe ser capaz de entender cuándo y cómo debe *apoyar* a uno o a otro interlocutor. Creemos que todas estas destrezas tienen que tener un peso relevante en la fase de la evaluación.

4. La importancia de la autoevaluación

Como hemos dejado claro en los apartados anteriores, preconizamos una herramienta de evaluación flexible y ajustable que no se concrete tan solo en una nota final sino que sea auténticamente formadora, en el sentido de que el discente pueda convertirse en un sujeto activo, inducido a la reflexión retrospectiva y a la valoración compartida, poniendo el énfasis en el proceso más que en el producto.

Gracias al reducido número de estudiantes normalmente presentes en las aulas de interpretación, se puede contrastar la autoevaluación con la de los iguales (compañeros), la de los observadores externos (pueden ser tanto intérpretes profesionales, oyentes expertos del tema que se interpreta o bien profesores de interpretación de otras lenguas) y, finalmente, la del propio docente. Desgraciadamente, esta posibilidad de tribunales conjuntos sigue siendo muy escasa en Italia ya que muchos docentes de interpretación no forman parte del personal de plantilla de las universidades y organizan sus horas de clases y sus exámenes de manera muy individualizada y, desafortunadamente, aislada.

La autocorrección reviste en todo eso un papel fundamental y debería poder hacerse partiendo siempre de material grabado y, posiblemente, de trascripciones. Todos estos momentos son de gran ayuda para el profesorado en la fase de evaluación, sobre todo la verbalización de la autopercepción de los problemas encontrados y de las estrategias aplicadas.

Recordemos que también los resultados de las pruebas que hemos analizado en la simultánea en nuestro experimento, parecen apuntar a que los mejores autoevaluadores (en el sentido de más objetivos y más acertados en su autopercepción) son justamente los sujetos que han finalizado su formación, aun sin tener una considerable experiencia profesional. Afinar las capacidades de valoración y de autoevaluación en todos los intérpretes en formación puede ser realmente un sistema para evitar la sensación de inadecuación y de desaliento que muy a menudo les coge ante los primeros fracasos, para impedir la cristalización de errores y para facilitar la convicción de un sistema de evaluación equitativo y ponderado.

Sin embargo, un proceso evaluador donde las fases de autocorrección y de autoevaluación desempeñan un papel tan trascendente es posible solo si todo el modelo de formación está bien asentado y bien claro. Por eso, nos basamos en los modelos de competencia traductora propuestos por el grupo PACTE (2000) y por Kelly (2002) en los que, además de las destrezas *tradicionales* de tipo lingüístico, textual, cultural, profesional e instrumental, se incorporan dos importantes subcompetencias, que son la psicofisiológica y la estratégica. La primera hace referencia a la capacidad de los traductores (y aún más de los intérpretes) para soportar cargas de trabajo muy pesadas (tanto en términos de plazos en el caso de los traductores como de tipo cognitivo en la rutina diaria del intérprete o también de índole emocional en los intérpretes que operan en entornos agotadores, como las cárceles, las zonas de conflictos armados y los hospitales). No obstante, esta misma subcompetencia incluye también otra vertiente, más de carácter social, que tiene que ver con la capacidad del mediador de interrelacionarse y de trabajar profesionalmente con otras personas, de muy distintos orígenes y culturas, y también con los propios compañeros.

En la propuesta de Kelly, diseñada especialmente para fines curriculares y docentes, la competencia traductora se representa en forma de pirámide, en la que el componente estratégico desempeña el papel fundamental alrededor del que se organizan las demás competencias.

Nuestro objetivo es justamente el de aplicar estas propuestas, centrándonos en las subcompetencias estratégicas y sociales, y realizar el mayor número posible de situaciones auténticas o semi-auténticas, como las que hemos descrito en estas páginas, en las que el propio sujeto en formación se va *construyendo* y *auto-formando* no solo a través de *trials and errors*, sino también, y sobre todo, gracias al desarrollo de una conciencia crítica basada en el reconocimiento de problemas, en la aplicación de estrategias y en la evaluación de su tarea y de su recorrido.

Apéndice 1: *Clasificación de los problemas y de las estrategias utilizables para fines evaluadores en IS en el estudio presentado en el apartado 3 e incluidos en el cuestionario para la autoevaluación.*

Potenciales problemas	Sí	No
Velocidad		
Desconocimiento del tema		
Escaso conocimiento del tema		
Escaso interés por el tema		
Estructuras sintácticas (especificar, si posible)		
Léxico (especificar, si posible)		
Conectores (especificar, si posible)		
Otras (especificar)		

Estrategia aplicada	**Grado de aplicación (de 1 -menor- a 10 -mayor-)**
Aumento del desfase	
Uso de marcadores de relleno (palabras neutras)	
Segmentación de proposiciones especialmente largas y/o complejas	
Condensación y fusión de frases	
Generalización (vaguedad deliberada)	
Omisión deliberada sin pérdida de significado	
Transformaciones morfosintácticas	
Estrategias estilísticas (cambio del tono de voz, velocidad de producción, ritmo, etc.)	
Autocorrección	

Bibliografía

ABUÍN, M. (2005): *El binomio problema/estrategia en el proceso de interpretación consecutiva: un estudio descriptivo y experimental*, Tesis doctoral no publicada, Granada: Universidad de Granada.

COLLADOS AÍS, A. (1998): *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*, Granada: Editorial Comares.

COLLADOS AÍS, A. (2003): *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*, Granada: Editorial Comares.

ERICSSON, K. A. (2000): "Expertise in interpreting: An expert-performance perspective", *Interpreting, 5 (2)*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 187-220.

GILE, D. (1995): *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.

HOFFMAN, R. (1997): "The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting", *Interpreting*, Vol. 2 (1/2), 189-230.

HURTADO ALBIR, A. (1996): "La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción", *Sendebar, 7*, 39-57.

HURTADO ALBIR, A. (1999): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid: Edelsa.

HURTADO ALBIR, A. (2001): *Traducción y Traductología*, Madrid: Cátedra.

KAHANE, E. (2000): Thoughts on the Quality of Interpretation, http:/www.aiic.net/ViewPage.cfm/page197.htm (consultado en septiembre de 2007).

KALINA, S. (1992): "Discourse processing and interpreting strategies. An approach to the teaching of interpreting", Dollerup, C. y A. (eds.): *Teaching Translation and Interpreting: Training, talent and experience*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 251-257.

KELLY, D. (2002): "Un modelo de competencia traductora. Bases para el diseño curricular", *Puentes, 1*, 9-20.

KIRALY, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester: Saint Jerome.

KURTZ, I. (1993): "Conference Interpretation: Expectations of different user groups", *The Interpreters' Newsletter, 5*, 13-21.

LUATTI, L. y L. INSERO (2006): "La mediazione nelle università. I risultati dell'indagine", Luatti, L. (ed.): *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Milano: FrancoAngeli, 193-211.

MORELLI, M. (2005): "La ambigüedad en la interpretación simultánea español-italiano: un estudio", Padilla, P. y D. Kelly (eds.): *Puentes*, 5, Granada: Atrio, 98-109.

MOSER-MERCER, B., U. FRAUENFELDER, B. CASADO y A. KÜNZLI (2000): "Searching to define expertise in interpreting", Dimitrova, B. y K. Hyltenstam (eds.): *Language Processing and Simultaneous Interpreting: Interdisciplinary Perspectives*, Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, 107-131.

PACTE (2000): "Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project", Beeby, A., D. Ensinger y M. Presas (eds.): *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 99-106.

PÖCHHACKER, F. (2001): "Quality assessment in conference and community interpreting", *Meta*, XLVI, 2, 410-425.

PÖCHHACKER, F. (2004): *Introducing interpreting studies*, Londres/Nueva York: Routledge.

RICCARDI, A. (1999): "Interpretazione simultanea: strategie generali e specifiche", Falbo, C., M. Russo y F. Straniero Sergio (eds.): *Interpretazione Simultanea e Consecutiva: Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milán: Hoepli, 161-174.

RICCARDI, A. (2003): *Dalla Traduzione all'Interpretazione. Studi di Interpretazione Simultanea*, Milán: LED Edizioni.

RUSSO, M. (1989): "Text processing strategies, a hypothesis to assess students' aptitude for simultaneous interpreting", *The Interpreters' Newsletter, 2*, 57-64.

SCANO, C. (2007): *La interpretación bilateral español-italiano: un experimento*, Proyecto de fin de carrera no publicado, Cagliari: Università degli Studi.

VIEZZI, M. (1996): *Aspetti della qualità in interpretazione*, Trieste: Università degli Studi.