



TIPOS DE OBSTÁCULOS PRESENTES EN INTÉRPRETES EN FORMACIÓN
DURANTE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA COEVALUACIÓN EN UN
EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Juan Camilo Penagos Alvarán

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
MANIZALES

2024

TIPOS DE OBSTÁCULOS PRESENTES EN INTÉRPRETES EN FORMACIÓN
DURANTE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA COEVALUACIÓN EN UN
EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Autor

JUAN CAMILO PENAGOS ALVARÁN

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Traducción e Interpretación

Tutor

MG. MÓNICA ADRIANA MARTÍNEZ CÓRDOBA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
MANIZALES

2024

Acta de calificación y aprobación

Trabajo de grado

El suscrito jurado ha leído y evaluado con base en los criterios científicos y éticos que se han establecido para el efecto el trabajo de grado, presentado por el aspirante al título de Magíster en Traducción e Interpretación Juan Camilo Penagos Alvarán.

Tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea

PROBATUS

En constancia de lo anterior, el jurado firma la presente acta en Manizales a los ____ días del mes de _____ de 2024.

SOLICITUD DEL GRADO

Los suscritos decano y director del Centro de Investigaciones de la Facultad, acogen el concepto aprobatorio del jurado y le recomienda al Consejo de la Facultad y al Consejo Directivo de la Universidad, se sirvan proceder en lo pertinente para conceder al graduando JUAN CAMILO PENAGOS ALVARÁN el título de Magister en Traducción e Interpretación, a nombre del Ministerio de Educación Nacional.

Decano

Director del Centro de Investigaciones

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a Dios y a la vida, ya que una vez más puedo superar uno de los retos que me ayudarán a crecer como persona y como profesional.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la vida, por las oportunidades y retos para superarlos y hacer de mí una mejor persona.

A mi familia, por todo el apoyo, acompañamiento brindado y por sus palabras de aliento.

A Fabiana Marín Castaño, quien en estos dos años me brindó su amor y compañía, siendo una voz de aliento y refugio mientras estuve lejos de mi casa.

A mi mascota, Bruno, quien en momentos de soledad siempre estuvo acostado a un lado de mis pies.

Al Colegio Franciscanas, por haberme brindado la oportunidad e impulsarme en mi deseo de realizar mis estudios.

A IdiomasTEP, por brindarme el tiempo requerido para culminar con mi plan de estudios cuando más lo necesité.

A mi tutora, Mónica Adriana Martínez Córdoba, quien con su sabiduría, experiencia y paciencia brindadas me guiaron hasta culminar este proceso.

Al profesor Julián Patiño Escobar, candidato a Doctor, quien nos ayudó con su conocimiento y tutoría para la realización de este trabajo.

A los docentes del programa, quien con sus sabios consejos y palabras me orientaron para encontrar el camino y la ruta de investigación.

A la Universidad de Antioquia, por haberme permitido ser ponente en su 1er. Seminario de Desarrollo Profesional en Docencia de la Traducción y la Interpretación.

A mis amigos y demás personas que me escucharon y me acompañaron en todo momento.

RESUMEN

El presente trabajo muestra los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea, con el fin de aportar información empírica a la línea de investigación en didáctica de la interpretación que permita la comprensión y asimilación del fenómeno estudiado, tanto por parte de los estudiantes como los docentes, en aras de ejecutar planes de acción para la superación de los mismos.

Para lograr esto, se realizó un estudio de caso de tipo cualitativo con enfoque descriptivo – interpretativo empírico no experimental, mediante el uso de tres instrumentos de recolección de datos: (1) la encuesta sociodemográfica, que permite verificar los criterios de participación y la caracterización de los sujetos participantes; (2) la hoja de evaluación para ejercicios de interpretación (adaptada) de García-Beyaert, la cual brinda orientaciones para la realización de la coevaluación de la interpretación simultánea; (3) la entrevista semiestructurada, que le permite al investigador obtener información detallada proceso de retroalimentación entre pares para la identificación de los obstáculos presentes durante esta etapa de la coevaluación.

Finalmente, se encontró que existen factores que influyen y obstaculizan el proceso de retroalimentación. Específicamente, los tipos de obstáculos identificados son de tipo técnico y sociocultural, evidenciados en: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto, la profesión, la admiración, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.

Palabras Claves: Didáctica, interpretación simultánea, intérpretes en formación, coevaluación, retroalimentación, obstáculos.

ABSTRACT

The following research paper reflects the types of barriers experienced by interpreting students during peer assessment and feedback in an exercise of simultaneous interpretation, with the aim of bringing empirical data to the line of study in didactics of interpretation that enables understanding of the studied phenomenon, for students and teachers, to implement action plans to overcome them.

In order to achieve this, a qualitative case study method was carried out through the use of three data collection instruments: (1) a socio-demographic survey, which allows to verify eligibility criteria and characteristics of participants; (2) a validated evaluation sheet for interpreting exercises (adapted) by García-Beyaert, which provides guidance to the develop of peer assessment in simultaneous interpreting exercises; and (3) a semi-structured interview, which enables the researcher to collect in detail data about the process of peer feedback to identify the presence of barriers during the develop of this task.

To conclude, it was found that there are certain factors that are involved or hinder the peer feedback process. Specifically, in this research, the barriers identified are technical-type and sociocultural-type, reflected as follows: personal relationship, friendship, student's attitude, context, profession, halo effect, assessment, working memory, distraction, peer characteristics and decision-making.

Keywords: Didactics, Simultaneous Interpreting, Interpreting Students, Peer Assessment, Feedback, Barriers.

CONTENIDO

1	PRESENTACIÓN.....	14
2	ANTECEDENTES.....	15
2.1	DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA	15
2.1.1	La Evaluación en la Interpretación Simultánea: del Producto al Proceso	18
2.2	EVALUACIÓN DEL PROCESO: LA EVALUACIÓN FORMATIVA.....	21
2.2.1	La Coevaluación y la Retroalimentación entre Pares	24
2.3	CONCLUSIONES GENERALES	27
3	ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	29
3.1	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	29
3.2	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	32
4	JUSTIFICACIÓN.....	33
5	OBJETIVOS.....	36
5.1	OBJETIVO GENERAL	36
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	36
6	MARCO TEÓRICO.....	37
6.1	LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DESDE LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN	37
6.2	LA EVALUACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA.....	40
6.2.1	La Teoría de la Evaluación Formativa desde la Didáctica de la Interpretación Simultánea.....	42
6.3	LA COEVALUACIÓN EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA	45
6.3.1	La Retroalimentación de la Coevaluación.....	48
6.3.2	Obstáculos en la Retroalimentación de la Coevaluación.....	51
7	METODOLOGÍA	54
8.1	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	56
8.2	TIPO DE ENFOQUE Y DISEÑO.....	56
8.2.1	Enfoque cualitativo.....	56
8.2.2	Diseño descriptivo - interpretativo	56

8.2.3	Estudio de caso	57
8.3	UNIDADES DE ANÁLISIS	58
8.3.1	Consentimiento informado	59
8.3.2	Encuesta sociodemográfica	59
8.4	INSTRUMENTOS	62
8.4.1	Hoja de evaluación	62
8.4.2	Corpus - recurso	63
8.5	VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO Y DEL CORPUS - RECURSO.....	64
8.5.1	Validación por expertos.....	64
8.5.2	Prueba piloto.....	65
8.6	RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	
	66	
8.6.1	Aplicación del instrumento: la hoja de coevaluación.....	66
8.6.2	Entrevista semiestructurada.....	67
8.6.3	Procedimiento general	69
8.7	ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS Y ANÁLISIS	70
8.7.1	Transcripción de las entrevistas.....	71
8.7.2	Análisis de contenido	71
8.7.3	La Teoría Fundamentada	75
8.7.4	Triangulación de los datos.....	82
9	PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	83
9.1	ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA	83
9.1.1	Datos de orden demográfico.....	83
9.1.2	Datos de orden socioacadémicos.....	84
9.2	INSTRUMENTO DE COEVALUACIÓN: HOJA DE EVALUACIÓN PARA	
	EJERCICIOS DE INTERPRETACIÓN (ADAPTADA)	90
9.3	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	92
9.4	CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS	93
9.4.1	Codificación abierta: identificación de categorías y subcategorías.....	95
9.4.2	Codificación axial: relación entre categorías y subcategorías.....	96

9.4.3	Codificación selectiva: categorías centrales	118
9.5	TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS	120
9.5.1	La Coevaluación en la IS: opiniones, experiencias, sentimientos y reflexiones 120	
9.5.2	Obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación	128
10	CONCLUSIONES	134
11	RECOMENDACIONES	135
12	REFERENCIAS	137
13	ANEXOS.....	145

LISTA DE TABLA

Tabla 1. Buenas y malas prácticas de feedback en la enseñanza – aprendizaje de la interpretación simultánea (Domínguez & Arumí, 2015, basadas en Santamaria, 2015).	50
Tabla 2. Encuesta sociodemográfica.	60
Tabla 3. Preselección de recursos audiovisuales pedagógicos.	63
Tabla 4. Cuestionario para la entrevista semiestructurada.	68
Tabla 5. Matriz plan de acción proceso de categorización y codificación de la información.	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo triangular de Seleskovitch (dos versiones).	38
Figura 2. Evaluación de la interpretación.	42
Figura 3. Plan de análisis.	71
Figura 4. Procedimiento de codificación.	79
Figura 5. Gráfica “Edad de los participantes”.	83
Figura 6. Gráfica “Sexo de los participantes”.	84
Figura 7. Gráfica “Español como lengua materna”.	85
Figura 8. Gráfica “Español como segunda lengua”.	86
Figura 9. Gráfica “Dominio de inglés como lengua extranjera”.	86
Figura 10. Gráfica “Dominio de otras lenguas extranjeras”.	87
Figura 11. Gráfica “Seminarios cursados”.	88
Figura 12. Gráfica “Experiencia previa de tipo profesional en interpretación”.	89
Figura 13. Proceso de codificación.	95
Figura 14. Proceso de categorización y relación entre categorías y subcategorías.	96
Figura 15. Red Semántica Coevaluación.	98
Figura 16. Red Semántica Opiniones.	102
Figura 17. Red Semántica Experiencias.	104
Figura 18. Red Semántica Sentimientos.	106
Figura 19. Red Semántica Reflexiones.	109
Figura 20. Red Semántica Obstáculos.	113
Figura 21. Proceso de codificación selectiva.	118

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado (adaptado).	145
Anexo 2. Coevaluación realizada por el participante IF1.	147
Anexo 3. Coevaluación realizada por el participante IF7.	148
Anexo 4. Coevaluación realizada por el participante IF3.	149
Anexo 5. Coevaluación realizada por el participante IF5.	150
Anexo 6. Coevaluación realizada por el participante IF6.	151
Anexo 7. Coevaluación realizada por el participante IF2.	152
Anexo 8. Coevaluación realizada por el participante IF4.	153
Anexo 9. Coevaluación realizada por el participante IF8.	154

1 PRESENTACIÓN

El presente documento tiene como objetivo establecer los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea. Esto, se da con el fin de aportar a las propuestas didácticas de evaluación formativa que se emplean en la actualidad para fortalecer los procesos formativos de los intérpretes en formación.

Inicialmente, se encuentra un capítulo de antecedentes que muestra el panorama en dos áreas específicas, como lo son la didáctica en interpretación simultánea y la evaluación en interpretación simultánea, encontrando que hay cierto interés investigativo por profundizar en las ventajas de la evaluación formativa. Esto muestra que, aunque hay un gran esfuerzo por parte de la academia de aprovechar al máximo estos nuevos aportes, todavía queda desde la investigación seguir investigando en la forma de superar todas aquellas dificultades que esto presente para los intérpretes en formación, como se pudo identificar.

Posterior a esto, se encuentra una justificación que conlleva al planteamiento de los objetivos que buscan dar respuesta a la pregunta de investigación. La ruta para el alcance de los objetivos propuestos en este trabajo se encuentra en la formulación del marco teórico, el cual muestra una discusión de posturas a través del tiempo, reivindicando y afianzando los postulados esenciales para soportar las decisiones del investigador para el análisis de datos.

Por último, aparece el diseño metodológico que presenta la forma en cómo se alcanzarán los objetivos propuestos mediante una encuesta sociodemográfica para conocer las características de la muestra, un instrumento de evaluación de ejercicios de interpretación, un apartado para retroalimentar el desempeño de los pares acompañado de una entrevista semiestructurada. Aprovechando las ventajas de la Universidad Autónoma de Manizales con su Maestría en Traducción e Interpretación, se hizo uso de las cabinas de interpretación acompañado de un grupo de estudiantes caracterizados como intérpretes en formación.

2 ANTECEDENTES

La investigación en interpretación simultánea es un tema que ha reunido a diferentes expertos del área. Estos investigadores han logrado importantes acercamientos investigativos desde diferentes enfoques, como el enfoque lingüístico, que se centra en elementos textuales (tomando la interpretación como un texto oral), como la precisión o la cohesión de la tarea de interpretación a realizar (Halliday & Hasan, 1976; Bühler, 1986; Kurz, 1989; Iglesias, 2007); o el enfoque paralingüístico (Seleskovitch, 1976; Seleskovitch & Lederer, 1989; Gile, 1995; Collados, 2001; Pradas, 2003; Pöchhacker, 2016), que se interesa por todos aquellos componentes no verbales, como la fluidez y la entonación.

Desde el campo de la didáctica, y más precisamente la didáctica de la interpretación simultánea, académicos como (Pérez-Luzardo, 2005) se han inquietado por investigar en esta línea, puesto que la didáctica involucra procesos lingüísticos, sociolingüísticos, paralingüísticos y cognitivos. Todo este fenómeno surge a raíz del crecimiento de los programas profesionales (licenciaturas, maestrías y doctorados) y cursos en Traducción e Interpretación, los cuales acaparan la atención de tanto estudiantes como docentes, en especial el componente de la evaluación en formación de intérpretes para alcanzar las competencias requeridas en el campo (Kurz, 1993; Gile, 2000; Shäffner, 2004:19).

Con el fin de comprender cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación en cuanto al desarrollo de competencias y demás procesos internos de los intérpretes simultáneos en formación, el presente capítulo muestra una revisión de antecedentes realizada teniendo en cuenta los aportes realizados por investigadores en los componentes de didáctica y evaluación de la interpretación simultánea. Además, se realizó una discusión entre cada uno de los aportes realizados con el objetivo de mostrar el estado de la cuestión más actualizada, sobre todo en lo relacionado con la evaluación formativa en su componente de coevaluación.

2.1 DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

En las dos últimas décadas, los estudios en didáctica de la interpretación simultánea han reflejado un interés común por alcanzar una formalización en los procesos didácticos

de los programas de Traducción e Interpretación, especialmente en España y el espacio europeo, donde se exige el cumplimiento de ciertos criterios para alcanzar el grado en interpretación, muy diferente al de traducción, entendiendo ambas como disciplinas en diferentes campos (Pérez-Luzardo, 2005; Vanhecke, 2008; Collados, 2010; Arumí, 2014). Buscando dicho alcance, existen diferentes propuestas pedagógicas y metodológicas con el fin de proponer estrategias que permitan mejorar los procesos pedagógicos en la didáctica de la interpretación simultánea.

En su tesis doctoral, Pérez-Luzardo (2005) centró su objetivo en la aplicación de un sistema de ejercicios en la formación de intérpretes simultáneos y su repercusión en el desarrollo de las competencias necesarias para una interpretación simultánea exitosa. Con esto, la autora tomó tres grupos de estudiantes de interpretación en la combinación alemán-español en los que aplicó un cuestionario de tipo motivacional más unos textos comparables en alemán y en español, mediante una serie de ejercicios para analizar las competencias lingüística, sociolingüística y enciclopédica de manera individual.

Luego, todos los estudiantes fueron sometidos a una interpretación simultánea para observar y comparar la aplicación de estrategias de reformulación, anticipación y síntesis en la producción del TM. Los resultados finales mostraron que los ejercicios empleados en este trabajo empírico han sido útiles al menos para el estudio de las competencias de reestructuración y simplificación sintáctica, así como para evaluar la capacidad de síntesis de los sujetos.

Hasta ese momento, los trabajos de investigación se centraban en la exploración y en la descripción, lo que concibe este trabajo como la puerta de entrada a los diferentes estudios experimentales posteriores basados en los hallazgos y las recomendaciones elaboradas por la autora. Cabe mencionar, además, que en esta investigación se realizaron diferentes aplicaciones didácticas para cumplir con los objetivos, lo que quiere decir que la investigadora se centró en la aplicación de ejercicios didácticos para observar la forma en que se desarrollan diferentes procesos durante la interpretación mediante un análisis posterior de resultados.

Similarmente, Vanhecke (2008) buscaba conocer los procesos cognitivos sobre los que se puede incidir mediante estímulos didácticos, todo con el fin de mejorar las aptitudes para la interpretación simultánea. A diferencia de Pérez-Luzardo, esta autora pretendía elaborar una propuesta general para todos los estudiantes, incluyendo especialmente a aquellos que mostraban cierto déficit y falta de aptitudes necesarias para el curso de interpretación, ya que según Pérez-Luzardo, los estudiantes deben contar con unos requisitos mínimos respecto al dominio de lenguas y conocimientos culturales.

Teniendo esto en cuenta, la autora se interesó por revisar la cátedra de interpretación en los programas de traducción e interpretación encontrando que, sin una formación regulada, los estudiantes persisten en sus errores, los cuales se ven reflejados en los ejercicios y en las evaluaciones; mientras que mediante un estímulo didáctico, los estudiantes reflejan unos errores mínimos en cuanto a la técnica de la interpretación, específicamente en las repeticiones y en no esperar lo suficiente hasta obtener la unidad de sentido para realizar la interpretación. Cierra con que los estudiantes con déficit y falta de aptitudes mejoraron absolutamente a pesar de sus limitantes iniciales con estos estímulos.

Adicional a lo anterior, y dando una mirada a las estrategias didácticas empleadas por los docentes y a las necesidades que tienen los estudiantes de interpretación, Salas (2019) realizó una investigación describiendo la situación de las clases de interpretación de francés en una universidad de Lima. A diferencia de los estudios anteriores, los cuales fueron realizados en España y todas las ventajas que ofrece el Espacio Europeo, este trabajo pretende mostrar un poco la realidad de un programa en traducción e interpretación a nivel Latinoamérica.

Para poder realizar un análisis y la descripción de la situación, la autora realizó observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas tanto a docentes como a estudiantes del programa obteniendo resultados importantes, como el bajo nivel de francés de los estudiantes, la falta de infraestructura necesaria para las prácticas, o que el docente no conecta el propósito de las actividades con el objetivo de desarrollar el perfil profesional.

En este último estudio, se puede determinar que Salas se enfocó en todos aquellos aspectos técnicos respecto a las condiciones físicas, el syllabus estructurado, y en la metodología de las clases, todos aquellos elementos para el desarrollo del perfil profesional de los estudiantes, encontrando que son necesarias unas adaptaciones tanto académicas como técnicas para alcanzar el nivel de calidad pretendido para los futuros intérpretes.

Las consideraciones y situaciones didácticas mencionadas anteriormente muestran un panorama alentador respecto a que es posible, mediante la intervención pedagógica, alcanzar una mejoría en los procesos cognitivos de los estudiantes de traducción e interpretación (Vanhecke, 2008) y en el desarrollo de las competencias lingüísticas principalmente (Pérez-Luzardo, 2005).

Inherentemente a los estímulos didácticos, la evaluación para el desarrollo de competencias se propone desde la didáctica como la herramienta más apropiada, y que además tanto las condiciones propias de la evaluación como los factores externos suponen el éxito de la misma para el desarrollo de las competencias y el perfil del intérprete simultáneo, en este caso en formación.

2.1.1 La Evaluación en la Interpretación Simultánea: del Producto al Proceso

Al hablar de la evaluación en la interpretación simultánea, se encuentran diferentes aportes respecto a lo que el mismo fenómeno de la evaluación implica. Si bien en evaluación se tiende a la evaluación del producto, estos criterios que utilizan los evaluadores se pueden emplear en el proceso de formación para alcanzar la calidad que tanto inquieta a estudiantes de interpretación.

Teniendo en cuenta que la evaluación es parte del proceso formativo para garantizar la efectividad de los procesos, diversos autores se han inquietado por analizar este fenómeno, ya que no solamente hacen parte las competencias lingüísticas de un acto de interpretación simultánea, sino también sociolingüísticas, conocimiento enciclopédico, cohesión y coherencia, e incluso sentido, a la hora de evaluar la calidad de la interpretación simultánea (Bühler, 1986; Gile, 1990; Collados, 2010).

Como se mencionó anteriormente en el apartado de evaluación, trabajos como los de Arumí (2014) mostraron el acto evaluativo desde una mirada externa en el cual se evaluaron “parámetros como: sentido, cohesión lógica, terminología y estilo, gramática, entonación, voz y acento” (Iglesias, 2007, p. 27). El establecimiento de dichos criterios se puede reflejar en una serie de trabajos con importantes aportes a la evaluación de la interpretación simultánea en búsqueda de calidad.

Durante la segunda mitad del siglo XX, autores como Seleskovitch & Pöchhacker (1968; 1975) fueron los primeros en hablar de parámetros de calidad en la interpretación simultánea: aquí se mencionaron elementos como sentido, procesos cognitivos y procesos lingüísticos. Más adelante, Bühler (1986) elaboró un cuestionario con nueve criterios a evaluar en una interpretación simultánea, donde el aspecto más valorado fue el de contenido sobre otros aspectos.

Por este mismo camino, Gile (1990) y Kurz (1993) en dos trabajos emplearon ciertos cuestionarios con criterios similares para evaluar la calidad de trabajos de interpretación simultánea: el primero utilizó los parámetros de calidad global, factores lingüísticos, terminológicos, semánticos y formales; mientras que la segunda, basada en la propuesta de Bühler (1986), implementó los elementos de sentido, cohesión lógica, uso terminológico, interpretación completa, fluidez, gramática, acento nativo y voz.

En este último trabajo se integran aspectos no verbales (paralingüística) como lo son la fluidez, acento y voz. Entonces, a partir de esto, se tiene una mirada más profunda de todas las competencias y elementos que componen el arte de la interpretación, ya que como propone Lin (2019, p. 6) “simultaneous interpreting is a complex and highly demanding task.”.

Teniendo en cuenta dicha complejidad, y proyectándose a futuros trabajos de investigación en el área, Gile (1995) hace un alto y menciona la importancia del proceso de los intérpretes en formación, puesto que las investigaciones de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad se han centrado en la calidad del producto mediante la evaluación

final, pero para alcanzar dicha calidad se necesita una evaluación del proceso, una evaluación que ubique al estudiante y su formación como centro de la misma.

Ya a finales del siglo XX y durante la primera década del siglo XXI, se realizaron trabajos más enfocados en parámetros no verbales como fluidez (Ng, 1992), entonación y voz monótona (Collados, 1998; Collados, 2010; Collados, 2016); que en parámetros verbales como el sentido (Cheung, 2003), cohesión y coherencia (Collados, 2010; Ponce, 2011) encontrando una proporción directa entre los primeros y los segundos (Beaugrande y Dressler, 1981; McNeill, 2000; Domínguez y Arumí, 2015), resultando, además, que en todas las propuestas evaluativas sugeridas, diseñadas y aplicadas, tienen como valoraciones más altas los parámetros de sentido y cohesión, que a partir de ese momento se empezó a llamar “cohesión lógica”.

Como se ha visto hasta el momento, todos los expertos y académicos han realizado diferentes aportes con cada uno de sus estudios en cuanto a los parámetros que debe de tener una interpretación simultánea. Con esto, se puede entender que existen diversos aspectos que hacen parte de ésta; sin embargo, otros autores más recientes y basados en teóricos de renombre como Seleskovitch (1976), Halliday & Hasan (1976), Pöchaacker (2016), Gile (1995), Collados (2001; 2010), y Arumí (2014), han tratado de sintetizar y ahondar más en el descubrimiento interno y descripción de lo que son estos aspectos que tanto inquietan a los estudiantes de interpretación simultánea en formación, puesto que conocer de antemano todos estos criterios a los que en algún momento pueden ser sometidos en una evaluación por parte de usuarios. También está considerar el rol del intérprete, e incluso sus percepciones y expectativas (Sáenz, 2018).

Se puede decir que la interpretación simultánea siempre va dirigida a un público en particular, y que puede recaer en un receptor no esperado. En este sentido, Collados (2010) realizó una investigación de tipo exploratoria, donde pretendía determinar unas pautas evaluativas para alcanzar la calidad de una interpretación y si sujetos de diferentes áreas del saber tienen diferencias en cuanto a la evaluación.

En dicha investigación, Collados sometió a evaluación una interpretación realizada, mediante el uso de un cuestionario, ante diferentes profesionales de los campos de las ciencias y de las humanidades. Puesto que son dos áreas del conocimiento distintas, los resultados mostraron que sí influye el campo del saber al momento de evaluar una interpretación, y que los profesionales de las humanidades se fijan en aspectos de profesionalidad, fiabilidad y actitud del intérprete.

Cabe destacar también que los aspectos de entonación y lengua materna repercuten en la especialidad de los usuarios, y que, por ende, a futuro, es necesaria la consideración de los intérpretes tanto de aspectos de contenido como de forma.

Aquí cabe resaltar que claramente la evaluación del proceso del intérprete ha girado en torno al usuario final y es él mismo quien evalúa (por términos de calidad) el producto final entregado. Este tipo de evaluación ha inquietado a investigadores que se han preguntado por la evaluación del proceso formativo del intérprete para alcanzar las competencias mediante un tipo de evaluación formativa, ya que como lo propone Gile (1995, pp. 10-11; 2001, p. 381) “la evaluación formativa para el aprendizaje no sólo debe centrarse en el producto, sino en el proceso”.

Por esto, la evaluación formativa se ha convertido en una línea de investigación que ha generado importantes aportes a la formación de intérpretes por el desarrollo de procesos metacognitivos, reflexivos (o autorreflexivos) (Arumí 2008; Arumí, 2009) y de control del proceso (autocontrol) desde la autoevaluación (López, 2009).

2.2 EVALUACIÓN DEL PROCESO: LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa, como su mismo nombre lo indica, es aquella que procura por la formación misma del alumnado, en este caso el intérprete en formación. Esta propuesta, como se relata en este recorrido de revisión de la literatura, surge para garantizar los procesos formativos en pro de las ventajas de la práctica reflexiva (la metacognición) y evaluativa en sus diferentes formas mediada por la retroalimentación constante (autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación docente y heteroevaluación). Así, este

apartado muestra algunos aportes de consideración sobre este proceso, los cuales sirven de soporte para este proyecto.

Tratando de individualizar el proceso formativo de los intérpretes en formación e inquietada por fomentar la práctica reflexiva entre los mismos sobre sus procesos, Arumí (2009) propuso una práctica conocida como la pauta metacognitiva. En este proyecto, la autora estableció que la práctica reflexiva es aquella que puede conllevar a un paso fructífero entre noveles y expertos, pero sobre la cual no se había estudiado mucho, especialmente sobre las ventajas y riqueza de la misma.

Para demostrar lo anteriormente dicho, Arumí se basó en la propuesta de Monereo (1995, p. 78) para establecer una guía escrita pensada para que el alumno la utilice para la reflexión y la explicitación sobre su proceso de aprendizaje individual (Arumí, 2003, p. 191). Principalmente, los objetivos con los que la autora pretendió a llegar a sus resultados se basaron en la identificación, reconocimiento, reflexión, toma de decisiones y seguimiento del proceso de aprendizaje durante un ejercicio de interpretación, en este caso consecutiva, mediante unas preguntas orientadoras hacia la autorreflexión (el proceso metacognitivo).

Para esto, la autora aplicó un modelo de pauta metacognitiva para activar la funcionalidad de la misma, demostrando con su aplicación que el estudiante puede (1) autorregular su proceso de aprendizaje, (2) establecer relaciones con el contexto de aprendizaje, (3) expresar cuestiones afectivas e (4) integrar el metalenguaje y la teoría propia de la disciplina. Concluyó con determinar que la pauta metacognitiva fomenta la restrospección del proceso, la reflexión libre y al control sobre el propio proceso y se adquiere mayor seguridad y autonomía.

Las propuestas de pautas metacognitivas (Monereo, 1995; Monereo et al, 1998; Flavell, 2000; Arumí, 2008; Arumí, 2009) así como las estrategias metacognitivas de regulación (Martínez, 2015; Prada, 2019) han mostrado que los intérpretes en formación logran un nivel de autoconciencia de sus procesos y que les permite, mediante la práctica reflexiva, tomar acciones posteriores y toma de decisiones para mejorar o tener en cuenta a

la hora de realizar sus prácticas. Cabe destacar, además, que el uso de estas herramientas se ha aplicado tanto en la traducción como en la interpretación en modalidades consecutiva y simultánea.

Partiendo de que la práctica reflexiva mediante la aplicación de preguntas y estrategias metacognitivas mejoran los procesos formativos de los intérpretes en formación, Domínguez & Arumí (2013; 2015) se encargaron de mostrar un panorama sobre la evaluación en la enseñanza de interpretación de conferencias, específicamente en cuanto al cómo se evalúa y qué se evalúa a nivel de maestría.

Después de su indagación y análisis mediante entrevistas, grupos focales, cuestionarios y observación de clases, las autoras indicaron que es necesario consensuar entre estudiantes y docentes respecto a la concepción de evaluación: para unos sumativa, y para otros formativa.

Es por esto la importancia, según las investigadoras, de replantear el proceso evaluativo dentro del aula aprovechando todos los aportes de la investigación en didáctica, y que se continúe investigando para entender la dinámica de la evaluación, la incidencia que tiene y la pertinencia de la misma, puesto que el panorama no es amplio, más bien limitado en cuanto a la evaluación en el aula (evaluación formativa).

En este estudio en particular, se muestra específicamente la relación que se refleja entre la evaluación desde el docente y la evaluación desde el estudiante (autoevaluación). Aunque en ambas el estudiante es el centro de importancia, la entrevista semiestructurada es el método más utilizado para incentivar la participación activa entre ambos entes en torno a la reflexión de los ejercicios. No obstante, una particularidad que exigen los estudiantes muestra del estudio, y a lo que también apuntan los docentes, es que la evaluación ejercida por los docentes debe apuntar a la retroalimentación a modo de señalamiento del error y a la evaluación lo más individualizada posible.

Se puede ver claramente la transición y la preocupación que existe en cuanto a la evaluación, ya que es allí el centro de preparación profesional del intérprete, lo cual implica

que todos los procesos formativos y evaluativos aplicando diferentes estrategias didácticas en pro de la formación, brindándole las suficientes herramientas para enfrentarse a la interpretación simultánea real (interpretación de conferencias), al ejercicio real mediante la práctica en el aula, incluso considerando la retroalimentación constante, tanto oral como escrito (Arumí, 2015).

Así, los métodos y técnicas que surgen respecto a la investigación en la evaluación formativa siempre están en constante evolución con el propósito de mejorar los procesos de los intérpretes en formación, sobre todo para asegurar el desarrollo de las competencias necesarias.

2.2.1 La Coevaluación y la Retroalimentación entre Pares

Respecto a lo anterior, uno de los métodos de evaluación formativa que ha cobrado importancia en esta línea de investigación es la evaluación entre pares, o coevaluación.

En una investigación realizada por Ismailia & Susanti (2018), propusieron que este tipo de evaluación es una alternativa que involucra una mayor participación y actividad entre los mismos estudiantes frente a unas instrucciones establecida desde los mismos docentes o un constructo entre estudiantes-estudiantes o estudiantes-docente.

Para esta investigación, las autoras determinaron unos criterios de evaluación mediante una rúbrica evaluativa para evaluar a los compañeros (estos criterios se extrajeron de los propuestos por Bühler, 1986), pero adaptados por la AIIC – Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias – en conjunto con la definición de criterios. Para su análisis, los estudiantes de interpretación fueron sometidos a un ejercicio de interpretación simultánea al mismo tiempo que fueron grabados (esta es una propuesta conocida como el video análisis, un tipo de propuesta didáctica para la evaluación posterior) y posteriormente sometidos a una evaluación entre pares aplicando la rúbrica y los criterios.

Posterior a la metodología aplicada, los resultados mostraron que los estudiantes pudieron aplicar efectivamente los criterios propuestos y que los estudiantes que obtuvieron una evaluación baja en algunos pudieron mejorar gracias a los resultados obtenidos en la

evaluación. Este tipo de evaluación fue bien aceptada por los estudiantes, sin embargo, sigue muy similar a la evaluación tradicional de calidad del producto al implementar calificaciones por números y porcentajes, faltando el componente de retroalimentación.

Ya con el interés establecido por los investigadores respecto a la evaluación entre pares, o coevaluación, Su (2019) en la misma línea de calidad de la interpretación se interesó por investigar la coevaluación en estudiantes de IS en combinación inglés-chino. Para ello, 18 estudiantes todos de un mismo curso fueron entrenados previamente en los aspectos de precisión, presentación de la información y calidad del producto final.

Una vez fueron entrenados en la evaluación de estos criterios, los estudiantes fueron sometidos a un ejercicio de coevaluación de tres interpretaciones simultáneas realizadas por tres de sus compañeros. Se destacó que la rúbrica empleada para valorar el aspecto cuantitativo tuvo éxito y los estudiantes pudieron aplicarla de manera satisfactoria, mientras que se encontraron ciertas diferencias en la evaluación cualitativa (expresada en el instrumento a manera de “comentarios”) haciendo pensar en la necesidad de trabajar más en la forma como se retroalimenta en evaluaciones de este tipo.

Termina recomendando el autor, además, que este es un punto a tener en cuenta en la enseñanza de la interpretación, y tiene que ver con la forma de brindar comentarios que, en lo que concierne a esta investigación, es un aspecto de corte cualitativo en la coevaluación.

Tiempo más tarde, Ahmed (2020) realizó un estudio de caso para mostrar cómo se da el proceso de evaluación desde el docente y entre pares respecto a la calidad de la interpretación simultánea. En este proyecto, el objetivo consistió en investigar la evaluación desde los procesos de enseñanza-aprendizaje de la IS en términos de calidad, precisamente desde los juicios holísticos y subjetivos que se presentan, alejándose un poco de la objetividad “tirana” casi que impuesta.

Para lograr esto, la autora se interesó en estudiar cómo evaluar, cómo diseñar una rúbrica y cómo utilizar la evaluación y la rúbrica para ayudar a los docentes y estudiantes

en los procesos de evaluación de calidad de la IS. En este estudio de caso participaron 60 estudiantes y 2 docentes, uno con experiencia en interpretación y el otro en traducción. Los resultados de la aplicación de este estudio de caso mostraron que los criterios de calidad indexados en las rúbricas evaluativas son efectivos para evaluar el aspecto cuantitativo, sin embargo, es la retroalimentación la que conlleva verdaderamente a la resolución de problemas y soluciones formativas más allá de la “identificación de los aciertos y errores” (Brown, 2007, p. 445) citado en Ahmed (2020, p. 59), ayudando al reconocimiento de las fortalezas y debilidades.

Concluye que existen ciertas inquietudes respecto a la forma de evaluar (objetividad versus subjetividad), ya que la evaluación entre pares debe de contener objetivos y propósitos claros, y más aún con intérpretes en formación.

Con la anterior revisión de la literatura se puede establecer que el componente de retroalimentación y el factor estudiante (su proceso formativo) marcan las nuevas tendencias respecto a la evaluación para intérpretes en formación. Es común ver diferentes métodos, estrategias y herramientas que los docentes y programas consideran para implementar la evaluación formativa en clases pasando por la heteroevaluación (entendida como la evaluación externa), la autoevaluación (la autocrítica y autorreflexión propias del estudiante para alcanzar un control autónomo del proceso) y la coevaluación o evaluación por pares.

Una característica clave de la evaluación formativa, como se menciona en este capítulo es la retroalimentación constante respecto al proceso que cada estudiante lleva, sin embargo, las últimas investigaciones respecto a la coevaluación muestran grandes ventajas respecto a una mayor inclusión del estudiante como centro de la evaluación y su posibilidad de considerar otras alternativas y estrategias que utilizan sus compañeros, además del dialogo y crítica constructiva entre pares. No obstante, en los instrumentos aplicados para la coevaluación, en el apartado de comentarios se evidencian unas limitaciones al momento de retroalimentar el desempeño entre pares. Por ende, es necesario identificar y categorizar los tipos de obstáculos que limitan la retroalimentación y que sirvan de base para proponer

lineamientos y criterios que estén orientados a superarlos para que la retroalimentación sea enriquecedora y aporte a los procesos formativos.

2.3 CONCLUSIONES GENERALES

Toda la revisión de la literatura realizada anterior a este proyecto de investigación mostró la necesidad de los investigadores actuales de observar el comportamiento y la dinámica de la evaluación formativa en los procesos formativos de intérpretes simultáneos en formación. Con lo mencionado anteriormente se concluye que:

- Desde la didáctica de la interpretación simultánea:

1. La investigación en didáctica de la interpretación simultánea ha conllevado al mejoramiento de los procesos formativos llevados a cabo en las universidades.
2. La integración de estímulos didácticos a forma de ejercicios y evaluaciones de carácter formativo ayudan en la reducción de errores comunes al momento de hacer interpretaciones, ya sean consecutivas o simultáneas.
3. La propuesta de la evaluación para el desarrollo de competencias, acompañada de condiciones físicas óptimas, permiten el desarrollo de intérpretes simultáneos de calidad.

- Desde la evaluación formativa:

1. La apropiada realización de la evaluación formativa en el proceso garantiza la calidad en el producto final.
2. La evaluación formativa propende por la actividad metacognitiva, reflexiva y retrospectiva de los intérpretes en formación respecto al proceso por encima del producto final.
3. Las herramientas evaluativas de carácter formativo (como la heteroevaluación, las pautas metacognitivas, la autoevaluación y la coevaluación) deben de estar presentes en todo el proceso, pues además de que conllevan a la autorreflexión y al autocontrol del proceso, aseguran el desarrollo de las competencias requeridas.

- Desde la coevaluación y la retroalimentación entre pares:

1. Los instrumentos para la coevaluación han funcionado de manera satisfactoria respecto a la evaluación de criterios de calidad, pero a la hora de retroalimentar, no presentan la suficiente orientación para lograr los resultados esperados en cuanto a este aspecto.

2. Los estudiantes involucrados no tienen las suficientes herramientas para retroalimentar, a modo de comentarios, al momento de evaluar cualitativamente a sus compañeros.

3. Al momento de realizar evaluación entre pares y retroalimentar, se ha demostrado que el impacto del mismo depende de factores como la actitud del estudiante, el nivel de manejo de la lengua, la experiencia con los criterios de evaluación o el tipo de habilidades evaluadas, sumándole a lo anterior la presencia de sesgos relacionados con el género y el factor amistad (Black et al., 2013).

4. No hay una categorización explícita de las limitaciones o los obstáculos presentes en la coevaluación para la retroalimentación de la interpretación simultánea, la cual es necesaria para entender la insuficiencia presentada en los comentarios.

5. No hay criterios suficientes para orientar los ejercicios de retroalimentación, específicamente al momento de comentar los ejercicios realizados por intérpretes en formación (Wasiluk, 2015; Cárdenas & Delso, 2016).

3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

3.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En la interpretación simultánea, la evaluación formativa ha estado presente como herramienta para la formación de los futuros intérpretes. La evaluación formativa en la interpretación simultánea pretende “proveer feedback¹ (retroalimentación) suficiente para generar en los estudiantes autorreflexión y autocontrol sobre su proceso realizado (Domínguez & Arumí, 2015; López, 2009). Esta evaluación formativa se ha centrado más hacia el producto que al proceso. Desde el producto se ha asociado específicamente al cumplimiento de criterios de calidad; mientras que, desde el proceso, se ha orientado a los procesos formativos de los intérpretes y al desarrollo de competencias (Gile, 1995).

Inicialmente, la evaluación formativa enfocada en criterios de calidad fue empleada por teóricos como Seleskovitch (1968), Pöschhacker (1975), Bühler (1986) y Collados (2010) para determinar la calidad de la evaluación del producto final. En este tipo de evaluación, se han valorado criterios como la unidad de sentido final, la transmisión del mensaje, la cohesión y coherencia del mensaje, la fluidez, el tono de voz, entre otros. Estos criterios de calidad se registraron en rúbricas de evaluación con métodos de calificación numérica (Collados, 2010; Ismailia & Susanti, 2018) o de “sí / no” (Cárdenas & Delso, 2016). Además, las personas encargadas de aplicar esta evaluación eran los mismos docentes y, en ocasiones, se incluía público asistente a las conferencias con algún conocimiento especializado o público en general. Esto provocó que el proceso formativo del intérprete en formación se centrara en el producto final dejando a un lado todo el proceso formativo, ocasionando incluso confusiones a la hora de asimilar o evaluar los criterios (Pradas, 2003; Pradas, 2004; Pérez-Luzardo et al., 2005).

Por lo anterior, este tipo de evaluación orientada al producto, bajo los términos de calidad propuestos por Bühler (1986), se replanteó y reconsideró por Gile (1995), quien

¹ Para esta investigación, se entiende la retroalimentación como los comentarios que conllevan al reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros, al diálogo y a la negociación (Schjoldager, 1996; Antolín & Falieres, 2006; Motta, 2011) mediante la crítica reflexiva (Roberts, 2006).

propuso que “la evaluación formativa para el aprendizaje no sólo debe centrarse en el producto, sino en el proceso” (Gile, 1995, pp. 10-11; Gile, 2001, p. 381), dando un mayor sentido y relevancia a la formación del intérprete y al desarrollo de competencias lingüísticas, paralingüísticas, cognitivas, y discursivas.

Consecuentemente, la evaluación formativa orientada al proceso (Gile, 1995) abrió una línea de investigación que sería ampliada y replicada años después. Domínguez y Arumí (2015) hicieron un análisis descriptivo de la evaluación formativa y propusieron estrategias de evaluación formativa en términos de brindar una retroalimentación necesaria para generar metacognición en los intérpretes en formación. Una de las estrategias propuestas por las autoras para proveer retroalimentación suficiente durante el proceso formativo es la coevaluación, la cual:

- involucra a los intérpretes en formación en la evaluación y en la retroalimentación evaluando la calidad de las actividades de sus pares (Peng, 2010) citado en Pandu (2016),
- potencia la participación y reflexión activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Nicholson, 1993),
- desarrolla en cada uno la capacidad de valorar su propio aprendizaje y el de su compañero o compañeros, favoreciendo la autonomía y la autorregulación (Quinquer, 2005).

Para llevar a cabo esta coevaluación, se han desarrollado, validado y aplicado instrumentos de coevaluación en forma de hojas evaluativas. A pesar de que están basados siguiendo los objetivos de la coevaluación como evaluación formativa, los resultados obtenidos, una vez aplicados los instrumentos elaborados por Ponce (2011) Cárdenas & Delso (2016) Ismailia & Susanti (2018), se ha concluido que:

- “peers are usually inexperienced and untrained in how to generate helpful comments on other’s performances” (Arumí, Dogan & Mora-Rubio, 2006, p. 17),

- “the possible presence of bias such as gender and friendships” (Black et al., 2013),
- “los alumnos suelen inflar los resultados de sus compañeros” (Wasiluk, 2015, p. 51).

Existen autores que aclaran que la subjetividad es un elemento presente en la coevaluación, siendo esta casi que inevitable, incluso cuando el instrumento de aplicación es guiado (Brown, 2007; Lee, 2008; Wasiluk, 2015; Ismailia & Susanti, 2018). Sin embargo, para conllevar a los estudiantes a una coevaluación lo más objetiva posible, la investigación debe llegar al punto de proponer criterios que reduzcan al máximo posible estas limitaciones que se presentan durante la retroalimentación entre pares, las cuales se convierten en obstáculos para el desarrollo de la actividad (Wasiluk, 2015; Cárdenas & Delso, 2016).

Con lo anterior, la solución a este problema se sugiere desde la misma literatura en cuanto a la elaboración de criterios que guíen al intérprete en formación al momento de retroalimentar a sus compañeros. Estos criterios deben ayudar a superar los obstáculos que desde los antecedentes se indican pueden estar presentes y afectar el impacto de la retroalimentación. Para llegar a esta propuesta, es necesario de establecer los tipos de obstáculos presentes en los intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación.

Finalmente, con la tipificación de estos obstáculos, se podrá orientar la elaboración de unos criterios orientados a la superación de los obstáculos que no permiten una retroalimentación adecuada entre intérpretes en formación, la cual no puede ser abierta totalmente, ya que se ha visto como sin unos criterios definidos, el ejercicio de retroalimentación a falta de formación y experiencia suficiente no resulta lo suficientemente útil para que el estudiante evaluado pueda avanzar en su proceso formativo (Arumí, Dogan & Mora-Rubio, 2006).

3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué tipos de obstáculos presentan los intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea?

4 JUSTIFICACIÓN

A través del tiempo, la evaluación ha sido concebida como una estrategia de medición de la calidad de los procesos (evaluación para el aprendizaje, evaluación de la calidad, evaluación metacognitiva, entre otros tipos) y tanto la traducción como la interpretación no han sido ajenos a este fenómeno.

En el campo de la interpretación, se encuentran expertos que consideran la evaluación de la interpretación como determinante de calidad (Seleskovitch, 1968; Pöchhacker 1975; Bühler, 1986; Collados, 2010) cayendo en un planteamiento de tipo prescriptivo. Por otro lado, se propone la evaluación como un proceso formativo con énfasis en el aprendizaje del proceso (Gile, 1995, pp. 10-11; Gile, 2001, p. 381), permitiendo que el intérprete en formación pueda ser consciente de su formación para tomar acciones o planes de mejora propios y sugeridos para desarrollar y potenciar sus habilidades.

Pérez-Luzardo (2005) menciona que la evaluación debe considerarse en todo momento como estrategia didáctica para garantizar la efectividad y la calidad de los procesos, reflejándose en el producto final, a manera de una evaluación constante. Incluso, citando a Shlesinger (1995), la autora defiende la realización de estudios enfocados en la evaluación con fines didácticos, ya que es de especial importancia para los docentes de IS estudiar lo que ocurre en la fase de producción – proceso.

En este sentido, la academia debe de considerar el doble sentido de la evaluación, evaluación del producto y evaluación del proceso, con el fin de potenciar la formación de los futuros intérpretes. Siendo esto así, la evaluación formativa es, al mismo tiempo, una estrategia didáctica, un estímulo didáctico que le permite a los estudiantes aprender desde la misma evaluación de sus procesos, incluyendo el componente metacognitivo (Pérez-Luzardo, 2005; Arumí, 2009; Arumí, 2015). Esto, significa una evolución en el proceso formativo de los intérpretes en formación, ya que les permite hacer un seguimiento de lo realizado y no simplemente ser evaluados con unos criterios de “cumple o no cumple” o cuantitativos, tal como se ha visto en estudios anteriores o que todavía se aplican.

Las últimas tendencias en evaluación formativa muestran una transición desde la evaluación propuesta por el docente, con criterios avalados y establecidos incluso por organizaciones de renombre como la AIIC (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias), la autoevaluación y la coevaluación. Estas últimas cobran gran relevancia porque son propuestas que se enfocan netamente en el proceso del estudiante y es el mismo el agente principal, conllevando a una práctica libre desde su propia reflexión o la reflexión compartida.

Respecto a la segunda propuesta, la coevaluación (también conocida como evaluación entre pares) es una propuesta que tiene unas ventajas interesantes para su aplicación en el aula de clase (Ismailia & Susanti, 2018). No obstante, la coevaluación como evaluación formativa no presenta una propuesta sólida y fuerte que explote el componente de retroalimentación entre pares, dando mayor relevancia al componente cuantitativo de la misma, de “cumple” / “no cumple” o “sí/no”, siguiendo criterios de calidad.

Por lo anteriormente expresado, esta propuesta sirve como aporte a la investigación respecto a la evaluación en interpretación simultánea en el sentido de enriquecer la coevaluación como evaluación formativa desde un aspecto cualitativo. Este aspecto permite, además, descubrir lo que ocurre durante el proceso de evaluación entre pares, permitiendo al investigador observar la conducta de los estudiantes y mirar las dificultades que se presentan durante la retroalimentación de un ejercicio de interpretación simultánea.

Así, por medio de esta observación e identificación de dificultades, limitaciones u obstáculos presentes mediante la coevaluación, y más precisamente al momento de retroalimentar la actividad realizada, servirá de base para futuras investigaciones en la línea de investigación de la didáctica de la interpretación simultánea en lo que concierne a la implementación de la coevaluación desde un aspecto más formativo. Lo anterior permitirá que, con los obstáculos identificados, se puedan desarrollar criterios que ayuden a la orientación para la superación de los mismos (Wasiluk, 2015; Cárdenas & Delso, 2016) y proponer, desde la línea de investigación, un instrumento de coevaluación que incluya

dichos criterios para que sea incluido dentro de los procesos formativos de los futuros intérpretes.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Establecer los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el proceso de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea con intérpretes en formación.
2. Identificar las propiedades y características de la coevaluación empleada por intérpretes en formación en un ejercicio de interpretación simultánea.
2. Identificar las dificultades presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.
3. Relacionar las dificultades encontradas en intérpretes en formación con obstáculos presentes durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.

6 MARCO TEÓRICO

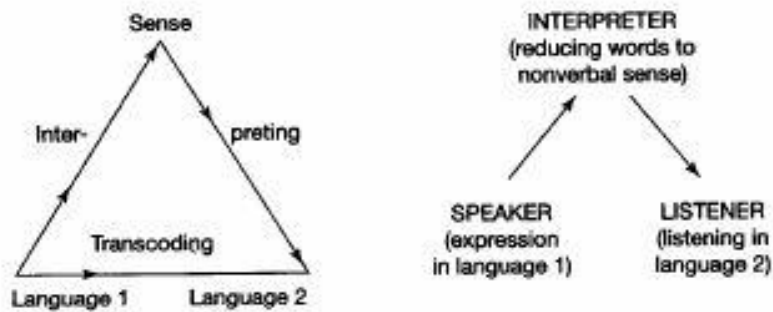
En el presente apartado se exponen algunas de las teorías relativas a la interpretación simultánea, la evaluación formativa (como proceso didáctico), la coevaluación, la retroalimentación y los obstáculos en la coevaluación, que enmarcan y fundamentan teóricamente el tema de estudio en el que se inscribe el presente trabajo. Se discute, además, como las propuestas teóricas convergen entre sí y se complementan o difieren en cuanto a los diferentes referentes teóricos según su postulado. Finalmente, se toma postura frente a los aportes más relevantes y de peso para el soporte de este proyecto de investigación.

6.1 LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DESDE LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

La interpretación tiene su origen desde la traducción, entendida la segunda como la expresión escrita y la primera como la expresión oral. Además, la interpretación misma tiene dos variantes: interpretación consecutiva e interpretación simultánea. Esta última, en particular, es la de especial interés en este proyecto.

Desde la perspectiva de Herbert (1952, p. 81) la interpretación simultánea “is conceived of the task as a three-component process consisting of understanding, conversion and delivery”. Similarmente, Seleskovitch & Lederer (1984) establecen un modelo triangular donde identifican los tres componentes principales de la interpretación simultánea, más específicamente los procesos de la comprensión, la desverbalización y la reexpresión (también se le conoce a este modelo como “Teoría del Sentido” en los estudios de traducción). Esto demuestra que la interpretación es más que una actividad con un servicio o tarea específica de llevar un mensaje de una lengua A a una lengua B, es un proceso.

Figura 1. Modelo triangular de Seleskovitch (dos versiones).



Fuente: Seleskovitch & Lederer (1984: 185, 168).

Profundizando más en lo que ocurre dentro del proceso, Barik (1973) citado en Seeber (2015, p. 81), encuentra que la interpretación simultánea es “a task purely in terms of comprehension (reception and decoding) and production (encoding and emitting)”. Esto refleja dos momentos a los que se enfrenta el intérprete: (1) cuando recibe y procesa la información para (2) reproducirla en una lengua meta, estableciendo que hay un proceso y por esto, es una tarea que es altamente compleja.

Entendiendo que la interpretación simultánea implica un proceso y que es complejo, Moser-Meïcer et al., (1994) Frauenfelder & Schriefers (1997) y Seeber (2011) reconocen la complejidad de la misma, ya que es necesario entender “the complex process of simultaneous interpreting in terms of its sub-tasks (e.g. or at least in terms of existing faculties)” (e.g. Setton 2001). Sin más ni menos, esto muestra que la interpretación simultánea no es una tarea fácil debido a la cantidad de subprocesos involucrados, como los cognitivos, metacognitivos, comunicativos, e incluso socioculturales (Hurtado, 2001). Esto es de importancia porque amplía la concepción del proceso de interpretación al involucrar no solo los códigos lingüísticos, sino que es necesario considerar otros subprocesos necesarios para la realización de esta tarea, como se afirma anteriormente.

Incluso aún, para Moser-Mercer, Kunzli & Korac (1998), la interpretación simultánea es una actividad altamente compleja en donde el intérprete se ve enfrentado a ejecutar diversos procesos al mismo tiempo: escuchar, analizar, comprender, traducir, editar

y reproducir el discurso del orador en tiempo real. Es decir, la actividad de la interpretación simultánea es una actividad que pareciera simple por el modelo o la forma en la que ha sido representada (véase Figura 1). Por esto, tanto en la actividad formativa como profesional, el sujeto debe de ser consciente de lo demandante que es esta modalidad de interpretación por los subprocesos que se ejecutan al realizar esta tarea tan demandante cognitivamente, y no puede limitarse a simplemente el mensaje de llegada para determinar el éxito del proceso formativo.

En este mismo sentido, Vanhecke (2008, pp. 37-38) propone que la interpretación simultánea es una actividad comunicativa compleja entre un mínimo de tres personas, de las cuales dos personas (el ponente y el oyente) no pueden comunicarse directamente debido a barreras lingüísticas y culturales, y cuyo mensaje es mediado y traducido oralmente y simultáneamente por un intérprete que entiende y habla el idioma de ambos.

Esto es de resaltar porque como propone Hurtado (2001) y refuerza Vanhecke (2008), la actividad de interpretación simultánea también tiene en cuenta que la tarea del intérprete consiste en superar esas barreras lingüísticas y culturales que se pueden presentar en un momento específico. Es decir, la interpretación va más allá de la lengua, abarca culturas y situaciones sociales de mucho cuidado para el intérprete. Es por esto que, en su proceso formativo, el intérprete necesita el acompañamiento necesario para el desarrollo de no solo competencias lingüísticas, sino también culturales.

Adicionalmente, Chen & Dong (2010) y Seeber (2015) concuerdan la visión de que la interpretación simultánea es un proceso complejo que requiere un alto nivel de concentración, comprensión y producción, ya que el intérprete debe escuchar e interpretar al mismo tiempo en un discurso sin pausas. Si bien se observa, la interpretación simultánea tiene un alto grado de complejidad en el que en cada situación de las anteriores mencionadas hay subprocesos que acompañan cada etapa, subprocesos de tipo lingüístico y cognitivo, como proponen tanto Moser-Mercer, Kunzli & Korac (1998) como Hurtado (2001), y es un subproceso sociocultural de comprender la situación y cómo afrontarla.

Teniendo en cuenta los postulados teóricos anteriores, la propuesta que enmarca este estudio respecto a la concepción de la interpretación simultánea es la establecida por Hurtado (2001) porque ratifica la complejidad del proceso y va incluso más allá del plano lingüístico y cognitivo, teniendo en cuenta además que la interpretación simultánea no es solo para entregar un mensaje en una lengua meta, es para, como define Vanhecke (2008), superar barreras lingüísticas y culturales, y es por esto la necesidad de considerar esto en los procesos formativos de los futuros intérpretes.

6.2 LA EVALUACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

La evaluación es un proceso que se lleva a cabo en todos los campos disciplinares donde se aplican procesos, ya sean educativos (de enseñanza/ aprendizaje), productivos o de certificación de calidad, solo por mencionar algunos. El campo de la didáctica, que es de particular interés en esta investigación, y especialmente la didáctica de la interpretación simultánea, también presenta actividades evaluativas con diferentes propósitos, como el formativo y de calidad.

En la interpretación simultánea, la discusión teórica generada a partir de la evaluación para garantizar la calidad de la interpretación. Por esto, autores como Seleskovitch (1968), Pöchhacker (1975), Bühler (1986) y Kurz (1989) a finales del siglo XX desarrollaron una propuesta teórica que defiende la calidad del producto rigiéndose por aspectos o criterios de calidad, dando relevancia a la evaluación del producto final preparando a los futuros intérpretes a cumplir con la rigurosidad que dichas rúbricas contienen. Esto es de gran importancia para la formación en intérpretes simultáneos, pero cae en un planteamiento de carácter prescriptivo.

Avanzando más hacia un modelo más descriptivo del fenómeno, Gile (1995) define la evaluación de la interpretación simultánea como una herramienta crucial en la formación de los intérpretes para garantizar la calidad del proceso y del desarrollo de competencias en el proceso formativo. Con esto, se abre la puerta a nuevos aportes teóricos que se interesan por la implementación de la evaluación para garantizar la calidad del producto desde el

proceso, concibiendo la evaluación en la interpretación simultánea como un proceso didáctico.

Con esto, la evaluación en la interpretación simultánea cobra un sentido pedagógico y formativo, y desde la didáctica, Martin & Abril Martí (2006) plantean lo siguiente:

La evaluación, en general, se plantea para medir la consecución de los objetivos pedagógicos fijados... (p. 81). Al principio, la evaluación del aprendizaje en forma de prueba de aptitud. Luego, la evaluación continua es necesaria para guiar de una forma sistemática el progreso del estudiante y para asegurarse de que cumpla los objetivos específicos de cada etapa de la enseñanza. Por último, la evaluación final es necesaria para comprobar si el estudiante ha alcanzado los objetivos generales. (p. 84).

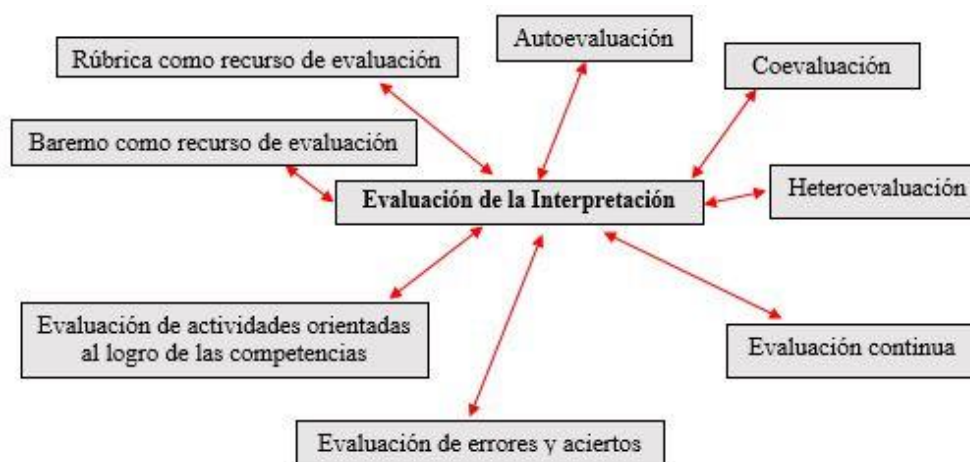
Por lo anterior, es posible ver como la evaluación en la interpretación simultánea desde la didáctica valida la postura teórica de Gile (1995), estableciendo que la evaluación no solo debe centrarse en el producto, sino en el proceso formativo y progreso del estudiante. Este postulado teórico dio pie a muchos nuevos aportes bajo la misma línea, sin dejar de considerar la importancia que tiene la evaluación en la formación de intérpretes. Es así como las nuevas posturas en cuanto al concepto de la evaluación en la interpretación simultánea se transforman moviéndose del producto al proceso.

Por ejemplo, Morelli (2008, p. 442) establece que “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”. Este aporte es fundamental en este proyecto porque reivindica la propuesta que hace Gile (1995) sobre la nueva propuesta evaluativa en los procesos de enseñanza/aprendizaje que integra a los estudiantes como punto de partida, precisando en sus intenciones, lo que se puede entender como sus intereses formativos.

Esto quizás, se entiende como el punto de partida para la consideración del estudiante como un sujeto activo dentro de su propio evaluativo. Así, Morelli (2008)

posiciona al estudiante, sus actitudes, expectativas, intereses y objetivos en pro de su propio proceso formativo. Con esto, la propuesta de Morelli cobra relevancia para los intereses de esta investigación y se complementa con la propuesta de Salas (2019) de explorar y abarcar los diferentes recursos evaluativos que se encuentran a disposición para acompañar la formación de los futuros intérpretes, en este caso, la coevaluación como evaluación formativa.

Figura 2. Evaluación de la interpretación.



Fuente: Salas (2019, p. 34).

6.2.1 La Teoría de la Evaluación Formativa desde la Didáctica de la Interpretación Simultánea

Con la necesidad de reorientar la concepción que se tenía de la evaluación orientada al producto y la calidad, la proposición de Gile (1995, pp. 10-11; 2001, p. 381) respecto a la evaluación formativa le da orientación específica a la misma estableciendo que “la evaluación formativa para el aprendizaje no sólo debe centrarse en el producto, sino en el proceso del estudiante”. Este postulado se concibe como clave en esta investigación, ya que lo que interesa en este proyecto es fomentar la evaluación formativa centrada en el proceso del alumnado.

Poniendo en centro de la evaluación al alumno y siguiendo la nueva propuesta en la evaluación de intérpretes en formación, Allal (Allal, et al., 1993, p. 9) concibe la evaluación formativa como “aquella que ayuda a aprender al alumno, o para ser más exactos, fomenta la regulación continua de sus aprendizajes en un curso o secuencia didáctica, ya que el aprendizaje todavía se está produciendo”.

Con el objetivo de que el aprendizaje que se logre sea significativo para el intérprete en formación, Gipps (1994) citado en Domínguez & Arumí (2015, p. 57) establece que la evaluación formativa “takes place during the course of teaching and is used essentially to feed back into the teaching/learning process”. Además de confirmar la importancia del proceso formativo del estudiante, asevera la importancia de la retroalimentación como elemento clave que conlleva al éxito del proceso. Esta actividad de retroalimentación, en especial entre pares, es el objeto de análisis en este proyecto de investigación.

Fomentando la participación de los alumnos tomen posición en su proceso formativo que se fomenta con la evaluación formativa, Cabrera (2000) propone que “la evaluación es un proceso integrado en el ciclo formativo en el que la participación del estudiante desempeña un papel fundamental”. Es decir, que además de que la evaluación es importante dentro del proceso formativo, el estudiante dentro de la evaluación, más precisamente la evaluación formativa, tiene un rol activo y participativo en esta reorientación del proceso formativo de los intérpretes.

La participación de la que se habla en la evaluación formativa tiene que ver con el rol participativo y activo del estudiante, ya que como encuentra Zabalza (2006), la evaluación es buena siempre y cuando ofrezca una información de retorno al estudiante (retroalimentación) con el fin de que sea consciente de su desempeño y lo que podría mejorar. Esto quiere decir que la evaluación, en especial la formativa, brinda esa posibilidad de que el estudiante atienda a la metacognición del desempeño logrado, para así autorreflexionar sobre lo realizado y lograr el autocontrol de las acciones posteriores, conllevando esto a tener el control de su proceso de aprendizaje.

Además de fomentar la regulación continua del proceso de aprendizaje, Ponce (2011) define que “la evaluación formativa permite que el alumno exponga una visión autocrítica de los resultados obtenidos, además de permitirle tomar conciencia sobre los parámetros de evaluación y los procesos mediante el acompañamiento siempre desde un prisma de crítica constructiva, cuyo objetivo no es otro que la mejora de las competencias”. En resumen, la evaluación formativa propende por el desarrollo y la mejora continua de su desempeño, habilidades y competencias, regulando siempre su proceso metacognitivo que surge a partir de la retroalimentación (Arumí, 2009).

Respecto a la regulación de la que se ha hablado previamente en la evaluación formativa, Giné (2004; 2007, pp. 77-78) define que “la evaluación formativa es aquella que se utiliza con la posibilidad de que el alumnado logre la autorregulación, basadas en el análisis de la tarea durante el proceso formativo para aprender más y mejor”. Esta autorregulación del proceso, acompañada de retroalimentación, da paso a procesos metacognitivos y reflexivos importantes para los intérpretes en formación (Arumí, 2009).

Considerando la evaluación formativa como “estrategia de evaluación” (López, 2009) o “sistema pedagógico” (Nunziati, 1990), está dirigida a “promover la autorreflexión y el autocontrol sobre el propio aprendizaje, de tal forma que el alumnado sea consciente de cómo aprende, o cómo realiza una tarea, y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo o mejorando”. Por ende, la evaluación formativa propende por no solamente el desarrollo de competencias, sino que además uno de sus objetivos principales es lograr el suficiente nivel de autorregulación y control sobre el propio aprendizaje durante todos y cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje, sobre todo durante el proceso que permita garantizar el resultado del producto final.

Teniendo en cuenta estos referentes teóricos, cabe resaltar en la línea de Gile (1995) la propuesta de Gipps (1994), puesto que resalta que la evaluación formativa ocurre en el proceso y el elemento fundamental es la retroalimentación que se genera. Además, esto se complementa con las propuestas de Arumí (2009) y Ponce (2011), ya que esta retroalimentación se ve reflejada en los procesos metacognitivos de los estudiantes para

tomar conciencia sobre los procesos pedagógicos y la mejora de las competencias requeridas para desarrollar una tarea de interpretación que, en últimas, es el propósito de la evaluación formativa.

6.3 LA COEVALUACIÓN EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Respecto a las estrategias precisas que se aplican en la evaluación formativa, se encuentran la evaluación docente, la autoevaluación y la coevaluación: la evaluación docente es aquella que se establece por parte del docente y que, como establece Krsul en un programa de interpretación a nivel universitario (2019), es de carácter progresiva, constante y a lo largo del proceso; la autoevaluación, que se interesa por la autorreflexión y la metacognición sobre los procesos individuales ejecutados que conllevan al control gestionado por la retroalimentación recibida (Arumí, 2009; Arumí, 2013); y la coevaluación es el proceso por el cual los estudiantes se involucran en la evaluación y en la retroalimentación evaluando la calidad de las actividades de sus pares (Peng, 2010; Pandu, 2016).

Desde la perspectiva de Nicholson (1993), la coevaluación está diseñada para potenciar la participación y reflexión activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que, si bien permite la interacción entre los mismos, también los conlleva a la reflexión propia y cooperativa de los procesos formativos. Además, este tipo de evaluación les permite ser agentes evaluadores llevándolos a mirar de cerca cómo es el desempeño de sus compañeros para tomar decisiones sobre su propia actividad. Incluso, a lo largo de su aplicación, la coevaluación ha sido vista como beneficiosa para el proceso formativo por lo anteriormente descrito (Sommers, 1980; Stanley, 1992).

Con este principio de interacción logrado por medio de la coevaluación, Borja (2006, p. 96), establece que esta práctica es “una oportunidad para el reconocimiento del otro y del “yo” en el otro, a partir de la identificación de las sensibilidades, de los progresos y de las oportunidades de mejoramiento que descubren entre todos”. Este descubrimiento y participación entre pares es muy importante, pues como define Quinquer (2005) citado en Borja (2006), “al valorar y reconocer el trabajo, competencias, habilidades y

potencialidades, abre la oportunidad para desarrollar en cada uno la capacidad de valorar su propio aprendizaje y el de su compañero o compañeros, favoreciendo la autonomía y la autorregulación”.

Para tener un proceso exitoso de coevaluación, Hall (1995) citado en Álvarez (2008, p. 127), esta estrategia tiene tres propósitos claros: (1) el estudiante asume el rol de evaluador, permitiéndole atribuir juicios de valor al trabajo de otro u otros; (2) el estudiante desarrolla habilidades socio-críticas enfocadas a la crítica constructiva, la escucha, la atención y la comunicación; (3) el estudiante es capaz de realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de su propio aprendizaje, estando en la capacidad de autoevaluarse. En otras palabras, como propone Schjoldager (1996) citado en Su (2019, p. 2), la coevaluación “enable trainees to judge their own and their peers’ performance of simultaneous interpreting”.

Este propósito de permitirle a los estudiantes tomar el rol de agentes evaluadores para atribuir juicios de valor y comentar el desempeño de sus pares debe tomarse como una actividad que conlleve a la reflexión activa y al mejoramiento de los procesos. Desde el pensamiento de Arumí, Dogan & Mora-Rubio (2006, p. 17), la evaluación entre iguales o coevaluación “is a retrospective evaluation of one or more student(s) provided to the other students about their performance in class, which ultimately contributes to the student’s metacognitive analysis to ensure improvement”.

Es este análisis metacognitivo presente en la coevaluación lo que conlleva a una crítica constructiva frente al desempeño de los pares, pues como establece Roberts (2006) citado en Azarnoosh (2013) “is the process of having the readers critically reflect upon, and perhaps suggests grades for the learning of their peers”. Este proceso, además, resulta en una discusión y diálogo constructivo entre estudiantes, fortaleciendo el reconocimiento de fortalezas, debilidades y el desempeño logrado mediante el pensamiento reflexivo o metacognición (Su, 2019).

Este diálogo, del que se habla anteriormente, está dirigido por tres principios que proponen Antolín & Falieres (2006) citado en Borja (2006) llamados principios rectores.

Estos principios son: (1) el principio de participación, que se caracteriza por evidenciar la participación del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje, al expresar sus ideas al respecto del trabajo de sus pares y del suyo propio; (2) el principio de negociación, este plantea una interacción entre los sujetos, donde el principal interés es la concertación de desacuerdos y discordias; (3) el principio de transformación, la coevaluación está encaminada a la transformación dentro del aula, ella debe permitir en cada estudiante, innovar y buscar alternativas que le permitan mejorar en su proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo ayudar en el proceso del otro.

En síntesis, Black et al. (2013) citado en Ismailia & Susanti (2018, p. 15) propone cuatro ventajas que presenta la aplicación de la coevaluación en el aula de clase expresadas a continuación:

“First, is to improve the motivation of the students to work carefully. Second, is interchange in peer discussion is in language that students would naturally use. Third, is feedback from a group to a teacher can give more attention to an individual and helps strengthen the students’ voice and improves communication between students and their teacher about their learning. Fourth, is when students are involved in peer assessment in the classroom, the teacher can be free to observe and reflect on what is happening and to frame helpful intervention”. (p. 15).

Con lo anterior, toda la teoría presentada en este apartado conlleva este proyecto a dirigirse a revisar la postura teórica hacia la retroalimentación que se presenta en la coevaluación, ya que tiene unas características primordiales observadas desde los docentes y los investigadores: el desarrollo de la competencia metacognitiva desde el pensamiento reflexivo (Arumí, Dogan & Mora-Rubio 2006; Arumí, 2013; Domínguez & Arumí, 2015; Su, 2019) y el desarrollo de la autonomía y autorregulación del proceso (Quinquer, 2005) que es, en últimas, por lo que se rige la propuesta de la evaluación formativa (Gile, 1995).

Sugieren los expertos respecto a la coevaluación que, como se está trabajando con intérpretes en formación, la regulación y supervisión del docente debe de estar presente a lo largo de la actividad estableciendo criterios lo más precisos y objetivos posibles (Wasiluk,

2015). Esto guarda estrecha relación con lo propuesto por Arumí, Dogan y Mora –Rubio (2006, p. 17), cuando recomendaron también que la coevaluación “should be guided by the teacher on the assessment criteria and the level of competence they have to comment on”.

Así, los anteriores postulados teóricos brindan una respuesta a la inquietud manifestada en las últimas investigaciones dirigidas a la función de la coevaluación en la interpretación simultánea respecto a si esta actividad debe de ser guiada o no (Su, 2019; Ahmed, 2020). Frente a este cuestionamiento, la postura teórica de Wasiluk (2015) dirige la postura investigativa respecto a si la coevaluación debe ser dirigida, ya que al tratarse de intérpretes en formación que no tienen la pericia ni experticia suficiente respecto a evaluar, comentar y juzgar el desempeño de sus pares, el ejercicio debe ser dirigido por el docente.

6.3.1 La Retroalimentación de la Coevaluación

Se ha visto como la retroalimentación, a través de la literatura y el recorrido histórico/teórico, es concebida como una forma de comentar el desempeño de otro frente a una actividad concisa. La teoría muestra el interés de los investigadores por saber el impacto que tienen estos comentarios para el proceso formativo del intérprete en formación provenientes tanto del docente (Monereo, 1995:78; Monereo et al, 1998; Arumí, 2003:191) como de los estudiantes mismos (Arumí, 2013) y/o sus pares (Schjoldager, 1996; Ericsson, 2001; Peng, 2010; Li, 2011; Black et al., 2013).

En el caso de la retroalimentación entre pares, es el resultado obtenido que surge “cuando los estudiantes están envueltos en la coevaluación” (Black et al., 2013). Así, este tipo de retroalimentación tiene especial importancia porque conlleva al reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros, al diálogo y a la negociación (Schjoldager, 1996; Antolín & Falières, 2006; Motta, 2011) mediante la crítica reflexiva (Roberts, 2006), conllevando a los estudiantes a ser capaces de autoevaluar su propio proceso (Hall, 1995).

En concordancia con lo anterior, Moser-Mercer (1997) establece que la retroalimentación debe de conllevar a que los estudiantes desarrollen la autorreflexión y el autocontrol de la competencia interpretativa-traductora, y que, por lo tanto, la

retroalimentación es necesaria para evaluar su nivel de desempeño concerniente al aspecto cualitativo del mismo (Ericsson, 2001, p. 193). Así, este tipo de evaluación, mediante la retroalimentación, conlleva a la autorregulación y el desarrollo de la metacognición, conceptos clave en la evaluación formativa de la interpretación propuesta por Arumí (2015), demostrando su capacidad transformadora.

Para alcanzar estos objetivos, Motta (2011, p. 37), citado en Domínguez & Arumí, 2015, p. 101), plantea que la retroalimentación debe estar dirigida en relación con el objetivo establecido para la sección de práctica. Estos objetivos deben ser estructurados y propuestos por parte del docente en conjunto con los estudiantes, pues como establecen Arumí, Dogan & Mora-Rubio (2006, p. 17), “peers are usually inexperienced and untrained in how to generate helpful comments on other’s performances”.

En este sentido, toda la propuesta teórica desde la evaluación formativa mediante la coevaluación debe conllevar a la formación y al desarrollo de la retroalimentación entre pares ya que, al momento de retroalimentar el desempeño del otro, los principios rectores propuestos por Antolín & Falieres (2006) juegan un papel fundamental. Sin embargo, hay factores que impactan los comentarios en el receptor, ya que se ha demostrado que “the impact of feedback depends on many factors including students’ attitude, language levels, familiarity with the assessing criteria, the type of skill being assessed (...) (Black et al., 2013).

Para tratar de regular el impacto que puedan causar estos comentarios en los estudiantes y su recepción, Domínguez & Arumí (2015) desarrollaron una propuesta generalista basada en las recomendaciones sobre la retroalimentación de Santamaría (2015, p. 14-15). Estas recomendaciones definen las buenas y malas prácticas que se presentan a la hora de retroalimentar. Estas son:

Tabla 1. Buenas y malas prácticas de feedback en la enseñanza – aprendizaje de la interpretación simultánea.

BUENAS PRÁCTICAS DE <i>FEEDBACK</i>	PRÁCTICAS ERRÓNEAS DE <i>FEEDBACK</i>
<p>— El <i>feedback</i> debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser constructivo y versar sobre cuestiones concretas. • Trasládarse con amabilidad y atención, no aleccionando o increpando. • Estar planificado y estructurado. • Centrarse en los aspectos positivos. • Tener un valor pedagógico relevante. • Adecuar el trabajo concreto a los objetivos curriculares. Reconocer los progresos. • Utilizar diferentes métodos para un mismo objetivo. • Permitir obtener una autoevaluación honesta, equilibrada y útil mediante preguntas. • Ofrecer ejemplos y soluciones concretas. • Insistir en los puntos fuertes individuales y en los puntos débiles generales. • Establecer objetivos y metas nuevas y alcanzables. <p>— Por su parte, el profesor debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrarse abierto, claro, objetivo y justo. • Velar por crear un ambiente de aprendizaje relajado. • Motivar al alumno, reforzar su autoestima y servirle de apoyo. • Transmitir a los estudiantes la importancia de equivocarse: debe animarles a arriesgarse y a aprender de los errores. • Creer en el potencial de sus alumnos. • Dar responsabilidad a los estudiantes sobre su propio aprendizaje. • Ofrecer <i>feedback</i> con paciencia, consideración y respeto. • Asegurarse de que los estudiantes sean receptivos hacia el <i>feedback</i> y de que éste se convierte en un proceso de ida y vuelta. • Saber adaptarse a la personalidad de los estudiantes/ al estilo de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • No prestar atención. • Hacer comentarios irrelevantes. • Ofrecer una crítica en la que "está todo mal". • Centrarse solo en detalles. • Ofrecer demasiada información de una sola vez, demasiadas correcciones. • Ser poco claro o impreciso. • No identificar adecuadamente los problemas. • No ofrecer soluciones concretas. • No comprobar que los estudiantes han entendido. • Ofrecer un aprendizaje lineal de arriba hacia abajo, imponiendo métodos. • No reconocer ni entender las frustraciones de los alumnos al atravesar dificultades en el aprendizaje. • Interrumpir a los estudiantes constantemente, no dejarles terminar respetando su propio ritmo, retomar las riendas demasiado rápido. • No crear un equilibrio en el proceso de aprendizaje. <p>— El profesor nunca debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrarse desagradable o injusto en sus comentarios. • Actuar con expectativas negativas o prejuicios. • Ridiculizar o humillar al estudiante, mostrarse sarcástico o cínico. • Perder la confianza en la capacidad de sus estudiantes, "dejar a alguien por imposible". • Enfadarse o impacientarse. • Ser demasiado perfeccionista.

Fuente: Domínguez & Arumí, 2015 (basadas en Santamaria, 2015).

Esta propuesta teórico-práctica diseñada por Domínguez & Arumí (2015), se muestra como una herramienta útil y un acercamiento para la implementación de la

retroalimentación en el aula de clase (y más directamente para la retroalimentación docente – estudiante). Si bien esto puede servir como punto de partida (parte desde una premisa prescriptivista en el sentido de situar la retroalimentación entre buena y mala), es el estudiante quien en su capacidad metacognitiva debe de adaptar la retroalimentación en pro de su proceso formativo.

Si bien el constructo teórico respecto a la retroalimentación en la coevaluación sigue en evolución, la postura de Roberts (2006) reconoce la importancia de la crítica reflexiva y el reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros (Schjoldager, 1996; Antolín & Falieres, 2006; Motta, 2011), los cuales son cruciales para dirigir esta investigación. Conocer las ventajas que tiene la actividad de la retroalimentación para dinamizar y asegurar los procesos formativos de los intérpretes en formación permite, además, que los estudiantes sean conscientes de que la retroalimentación entre pares conlleve al avance de sus procesos.

6.3.2 Obstáculos en la Retroalimentación de la Coevaluación

Existen factores que se han identificado y que se ha determinado que influyen tanto en la recepción de la retroalimentación como en la producción. Como se relató en el apartado anterior, hay orientaciones dirigidas a los docentes en la forma en cómo deben de dirigir la retroalimentación a sus alumnos (Buenas y malas prácticas de feedback en la enseñanza – aprendizaje de la interpretación simultánea; Domínguez & Arumí, 2015, basadas en Santamaria, 2015). No obstante, hay un interés investigativo y poco profundizado desde la teoría por establecer los factores que obstaculizan la actividad de retroalimentación entre pares, especialmente en los estudios de interpretación simultánea.

Para Marín García (2009), existe un conjunto de factores que afectan la evaluación, en especial la coevaluación, como son: la exigencia de entrenamiento previo, el tiempo de dedicación del estudiante, su necesidad de apoyo técnico, la aceptación por el estudiante como un medio de aprendizaje, así como la elección de criterios explícitos, claros y sencillos. De acuerdo a esta identificación, el autor define este grupo de factores como “debilidades técnicas”. Estas debilidades pueden verse claramente como obstáculos de tipo

técnico, siendo un aporte valioso que muestra una clasificación de factores que obstaculizan la realización de una coevaluación.

Otro conjunto de factores identificados como dificultades son los encontrados por Farh et al., Gómez et al. y Stonewall, Dorneich & Rongerude. Inicialmente, Fahr et al. (1991, p. 368) determinan los factores de halo (al evaluar favorablemente a alguien cuando esta persona es sobresaliente), indulgencia, raza y género. Agregando a lo anterior, Gómez et al. (2000) identifican factores como la edad, nacionalidad, género y grupos sociales. Estos factores pueden considerarse como obstáculos de tipo sociocultural, pues están relacionados directamente con factores socioculturales.

Relacionando estos factores como problemas, Ibarra et al. (2012) establecen que hay ciertos problemas que surgen al aplicar la coevaluación en su función formativa, entre los que se destacan: escasa conceptualización sobre el propósito de la evaluación, falta de comprensión en los criterios al evaluar, inexperiencia al emitir juicios valorativos, influencia de las relaciones entre compañeros (también llamado factor amistad) o el factor de la indulgencia. Como se puede apreciar, estos problemas representan un obstáculo que necesita ser solucionado para alcanzar los verdaderos propósitos de la coevaluación, en especial la retroalimentación entre pares para que la misma conlleve al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje.

Estos aportes, desde las ciencias sociales y humanas, muestran una ruta teórica que sirve de insumo para esta investigación. Por esto, la inquietud investigativa respecto a los obstáculos que se presentan entre pares en la coevaluación es un interés investigativo dentro de las diferentes disciplinas de estos campos. Así, la didáctica de la interpretación simultánea no es la excepción y los obstáculos presentes en la coevaluación de la interpretación simultánea muestra una ruta teórica en construcción.

A partir de lo anterior, el concepto de obstáculos relacionados con la coevaluación en la interpretación simultánea ya tiene una propuesta teórica. Para Black et al. (2013) existen factores que impactan este tipo de evaluación, como son la actitud del estudiante, el manejo de la lengua, la familiaridad con los criterios de evaluación y el tipo de

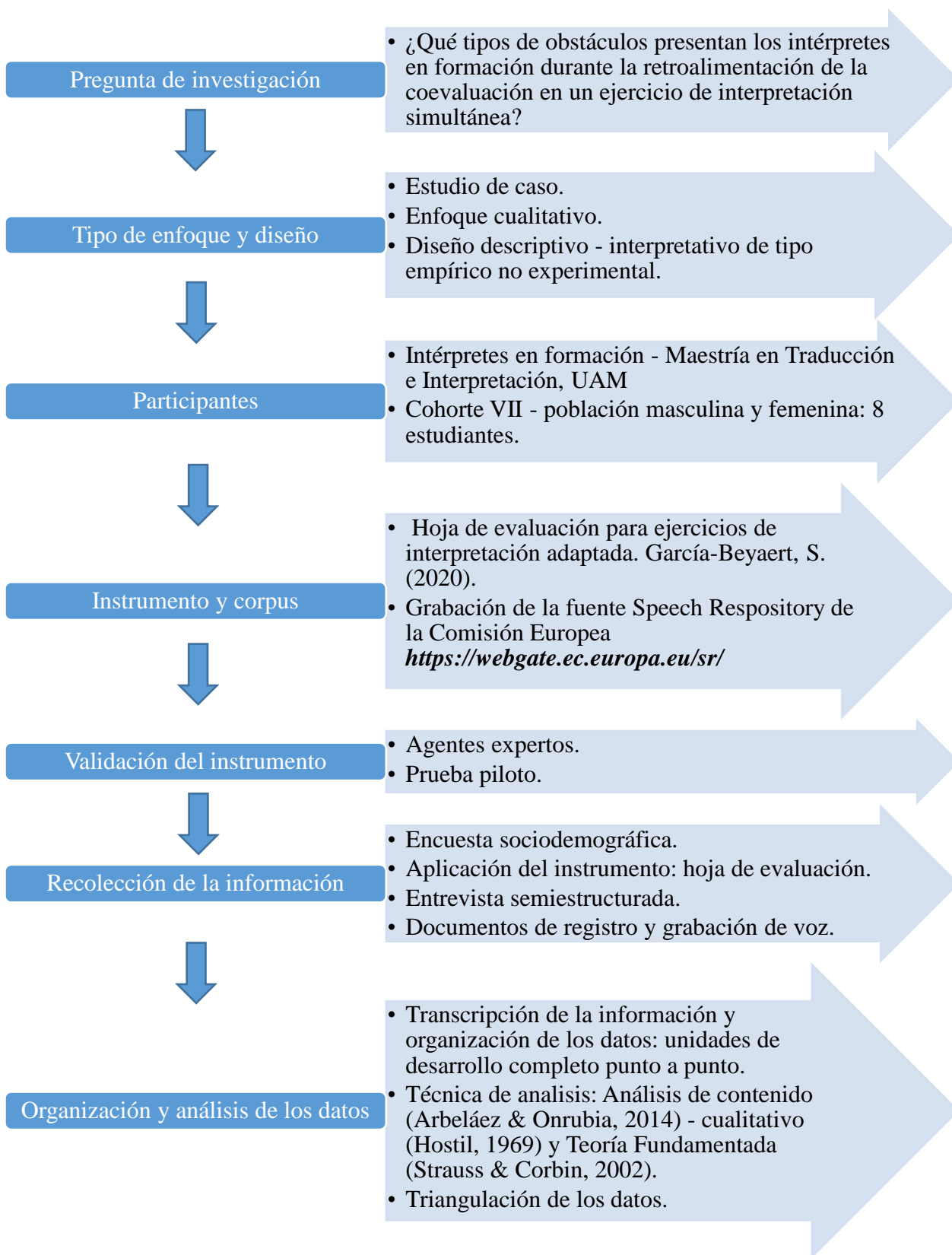
competencias o habilidades evaluadas. No obstante, Black et al (2013) no son ajenos a la realidad y consideran la posible presencia de factores como el género y el factor amistad, representando un obstáculo para el desarrollo de la retroalimentación entre pares.

Partiendo de este supuesto teórico, y con el ánimo investigativo de querer conocer e identificar los tipos de obstáculos que se presentan en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea, la consideración de Black et al. (2013) respecto a la posible presencia de estos obstáculos orienta este proyecto de investigación a profundizar en la aplicabilidad de la coevaluación como insumo evaluativo de calidad para los procesos formativos de los intérpretes en formación, identificando allí estos posibles factores y otros que aún no se hayan identificado para entender cómo se presentan durante el proceso de retroalimentación.

7 METODOLOGÍA

El presente proyecto se desarrolló bajo la propuesta metodológica del estudio de caso con diseño descriptivo - interpretativo de tipo empírico no experimental, de enfoque cualitativo cuyas unidades de análisis fueron 8 intérpretes en formación pertenecientes a la Cohorte VII de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales, que tienen como lengua materna el español y como lengua extranjera el inglés.

Para empezar, este apartado muestra la descripción del proceso paso a paso, teniendo en cuenta que se empleó un instrumento existente y avalado tomando ventaja de sus aportes respecto a la coevaluación:



8.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué tipos de obstáculos presentan los intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea?

8.2 TIPO DE ENFOQUE Y DISEÑO

8.2.1 Enfoque cualitativo

Taylor & Bogdan (1986, p. 20) determinan que el enfoque cualitativo, o la investigación cualitativa, como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”.

8.2.2 Diseño descriptivo - interpretativo

Hurtado (2002) establece que la investigación descriptiva tiene como objetivo la descripción precisa del evento de estudio asociándose al diagnóstico. Aquí, el propósito es exponer el evento estudiado haciendo una caracterización para su posterior análisis. Estas investigaciones trabajan con uno o varios eventos de estudio en un contexto determinado.

Además, según Bernal (2006), en la investigación descriptiva se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etc. Así, la investigación descriptiva se guía por la(s) pregunta(s) de investigación que formule el investigador y está soportada en técnicas como la encuesta, entrevista, observación y revisión documental.

En adición a lo anterior y por las necesidades de la investigación para el alcance de los objetivos, se añade a la descripción la interpretación de los datos. Para Martínez (1997), la investigación interpretativa se inscribe en el contexto de una orientación pospositivista donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigado.

Con esto, el diseño de este proyecto no estuvo centrado en definir generalidades, sino que, por medio de las descripciones, acompañadas de las interpretaciones, poder comprender a profundidad la realidad del fenómeno estudiado. Para estos fines, se adoptaron técnicas e instrumentos de corte etnográfico, como lo es la entrevista (Taylor & Bogdan, 1998).

8.2.3 Estudio de caso

El estudio de caso es un método de investigación cualitativo que se emplea para comprender un fenómeno social o educativo a profundidad. Para Stake (1998), el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas.

Para alcanzar esta comprensión, Yin (1989) establece que es posible nutrir de múltiples fuentes de evidencia del estudio de caso, tanto de forma cuantitativa como cualitativa, en aras de brindar interpretaciones suficientes a la información brindada para la comprensión del fenómeno.

Teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se aplica esta investigación, el estudio de caso presenta unas ventajas considerables respecto a otros métodos. Latorre et al (1996: 237) señalan las siguientes ventajas:

- Permite profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación porque favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; además, contribuye al desarrollo profesional.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, etc.

Es importante aclarar que el estudio de caso no busca la generalización ni mucho menos la estandarización de un fenómeno, más bien permite conocer, analizar y profundizar en situaciones peculiares, especialmente en el ámbito educativo. Serrano (1994) define que el estudio de caso es de además de particularista, es descriptivo e inductivo.

De acuerdo con Stake (1998) el estudio de caso es difícil de estructurar, pero Montero & León (2002) proponen aplicar 5 fases para su desarrollo de principio a fin:

1. Selección y definición del caso	En esta primera etapa se realizó una búsqueda y lectura de antecedentes relacionados con el tema de estudio, el cual está relacionado con la retroalimentación entre pares durante la coevaluación de la interpretación simultánea. En esta búsqueda se encontró que existen factores que impactan la recepción de la retroalimentación, ante lo que se sugiere que hay factores que posiblemente también sesgan la actividad de la retroalimentación de un estudiante hacia otro. Ante la falta de estudios suficientes que permitieran conocer de antemano estos sesgos que obstaculizan la retroalimentación, se definió el objetivo de conocer y elaborar una tipología de sesgos que se convierten en obstáculos presentes en esta actividad tan importante para el desarrollo profesional de los intérpretes en formación.
2. Elaboración de una lista de preguntas	Esta segunda etapa consistió en la elaboración de la pregunta de investigación y la delimitación del tema mediante la elaboración de los objetivos para focalizar el estudio desde un enfoque cualitativo. Esto permitió la identificación de las dificultades en la actividad de retroalimentación y relacionarlas con obstáculos presentes durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.
3. Localización de las fuentes de datos	En esta fase se hizo la selección de las unidades de análisis del estudio. Luego, se aplicó una encuesta sociodemográfica para la caracterización de las unidades. Finalmente, se llevó a cabo una coevaluación de un ejercicio de interpretación simultánea in situ. Estos insumos contribuyeron al diseño de la entrevista semiestructurada que se desarrolló con cada uno de los estudiantes para rescatar información y detalles que serían sujetos de análisis.
4. Análisis e interpretación	Para organizar la información obtenida y posteriormente interpretar los datos, se transcribieron todas las entrevistas. Los datos fueron analizados por medio del análisis de contenido, lo que conllevó a establecer categorías y subcategorías, o códigos, producto de un plan de análisis, y la realización de un ejercicio de triangulación.
5. Elaboración del informe	Esta fase consistió en la preparación y redacción del documento final respecto al ejercicio de investigación desarrollado.

8.3 UNIDADES DE ANÁLISIS

Para este proyecto en particular, se tomaron como unidades de análisis las voces de los estudiantes pertenecientes a la Cohorte VII de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales, con las siguientes características: grupo mixto – hombres y mujeres - conformado por 8 estudiantes, con conocimiento y proficiencia en

idioma inglés, sin límite de edad establecido y que ya hayan cursado los seminarios de “Métodos y técnicas de la interpretación” y/o “Interpretación I”.

8.3.1 Consentimiento informado

Previo a la caracterización de los participantes por medio de la encuesta sociodemográfica, fue necesario tener el consentimiento de los mismos para poder participar en este estudio de caso. Por lo anterior, se procedió con la socialización del consentimiento informado que contiene información relacionada con la autorización de tratamiento de datos y su respectivo manejo (*véase anexo 1*). Cabe aclarar que la participación fue totalmente voluntaria y con fines académicos.

Una vez diligenciado el consentimiento, todos los participantes firmantes fueron contactados por cuenta del investigador con ayuda de la coordinación de la maestría vía correo electrónico institucional. Por medio de este correo, se les notificó sobre las actividades a seguir y los objetivos de esta investigación.

Considerando aspectos adicionales, estos estudiantes participantes del proyecto tomaron el nombre de “intérpretes en formación”, ya que es una denominación que se ha dado anteriormente y que está explícita a lo largo de la revisión de la literatura. Con esto, los intérpretes en formación participantes que se encontraban cursando la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales.

8.3.2 Encuesta sociodemográfica

Por medio de este instrumento, se caracterizó la muestra que fue participe del presente trabajo de investigación. Inicialmente, la encuesta tuvo elementos como nombre del proyecto, investigador, objetivo(s) y preguntas respecto a datos personales como nombre, edad, sexo, número de contacto y correo electrónico institucional y alternativo. Luego, los estudiantes participantes debieron responder a preguntas sobre su situación académica.

Para la rápida obtención y organización de los datos, se aplicó la encuesta mediante *Google Forms*, ya que además de lo mencionado, su fácil acceso y almacenamiento en la nube permitieron un manejo adecuado del instrumento. Finalmente, a cada estudiante se le

asignó un código con el cuál fue identificado para asegurar la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Así, el código designado fue la sigla **IF** (Intérprete en Formación) acompañado de un número del 1 al 8.

Tabla 2. Encuesta sociodemográfica.

ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA
<p>Objetivo: Caracterizar la muestra del proyecto de investigación "Tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea".</p>
<p>DATOS PERSONALES</p> <p>Por favor complete los datos que se solicitan. Recuerde que estos serán tratados bajo absoluta confidencialidad y anonimato con fines académicos.</p>
<p>Nombre completo:</p> <p>Edad:</p> <p>Sexo:</p> <p>Número de contacto:</p> <p>Correo electrónico institucional:</p> <p>Correo electrónico alternativo:</p>
<p>SITUACIÓN ACADÉMICA</p> <p>Por favor complete los datos que se solicitan marcando con una x la opción adecuada según su caso, esto permite caracterizar su realidad académica para efectos de esta investigación.</p>
<p>¿Es el español su lengua materna?</p> <p>Sí _____</p>

No _____

En caso de haber respondido “no”, ¿es el español su segunda lengua?

Sí _____

No _____

¿Es el inglés su lengua extranjera?

Sí _____

No _____

En caso de tener dominio de otra lengua, ¿cuál es esa otra?

¿Cuál(es) de los siguientes seminarios ha tomado en la Maestría en Traducción e Interpretación?:

Métodos y técnicas de la interpretación _____

Interpretación I _____

Interpretación II _____

Marque si tiene experiencia en alguna de las modalidades de interpretación a continuación presentadas:

Consecutiva _____

Simultánea _____

No tengo experiencia _____

En caso de tener experiencia, por favor describa brevemente su experiencia:

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Dentro de poco será contactado vía correo electrónico brindándole mayor información respecto a su participación. Su determinación para participar de esta encuesta es ampliamente valorada.

Estudiante: Juan Camilo Penagos Alvarán

Tutor: Mónica Adriana Martínez Córdoba

Maestría en Traducción e Interpretación

Cohorte VI

Fuente: elaboración propia.

8.4 INSTRUMENTOS

Hernández, Fernández y Baptista (2011), definen el instrumento como “aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente”. (p. 242).

8.4.1 Hoja de evaluación

Para lograr la obtención de los datos mediante el ejercicio de coevaluación de la interpretación simultánea, se aplicó un instrumento que integra aspectos cuantitativos y cualitativos, ya que existen otras propuestas que solo integran el componente cuantitativo y relegan el componente de la retroalimentación.

Esta [hoja de evaluación para ejercicios de interpretación](#) fue desarrollada originalmente por la SCIC Academy of Trainers (Servicio Común Interpretación-Conferencias) de la Unión Europea en 2020 y es utilizada para la formación de intérpretes

que desean trabajar para la Dirección General de Interpretación - SCIC. Luego, fue adaptada por García-Beyaert, S., Andreeva-Pesheva, B., Gruber, M.T. y Bela, R. en el mismo año.

8.4.2 Corpus - recurso

Para la ejecución de la interpretación simultánea, se propuso una serie de recursos audiovisuales extraídos del Speech Repository de la página oficial de asuntos de interpretaciones de la Comisión Europea (<https://webgate.ec.europa.eu/sr/>), filtrados por criterios de dificultad, duración y especialidad.

Teniendo en cuenta que esta propuesta de coevaluación se interesa por posicionar el componente de la retroalimentación para alcanzar los objetivos propuestos de la evaluación formativa, se consideraron los siguientes criterios en la plataforma:

1. Idioma: inglés.
2. Nivel: principiante/intermedio.
3. Tipo de interpretación: simultánea.
4. Dominio: general.
5. Tipo de material: material pedagógico.

Dentro de todos los recursos que se encuentran en el portal, se sugirieron cuatro opciones por la longitud del audio, contexto y vocabulario que no implique cierta dificultad demandante para los participantes. Se muestran clasificados en la siguiente tabla:

Tabla 3. Preselección de recursos audiovisuales pedagógicos.

Speech number	Title	Language	Domain(s)	Type	Level	Use	Duration
28205	The Food App Revolution	(en) English	General	pedagogical material	Beginner	simultaneous	05:49
28204	Walking	(en) English	General	pedagogical material	Beginner	simultaneous	06:48

26954	Technology and Happiness	(en) English	General	pedagogical material	Intermediate	simultaneous	09:25
27002	Handheld devices and developmental delays in small children	(en) English	General	pedagogical material	Intermediate	simultaneous	05:28

Fuente: elaboración propia.

8.5 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO Y DEL CORPUS - RECURSO

Para garantizar la efectividad del instrumento, del recurso y del cuestionario para la entrevista semiestructurada, se llevó a cabo la validación por agentes expertos, quienes aplicaron las pruebas correspondientes y de las cuales se obtuvieron sugerencias respecto a los instrumentos a aplicar en la prueba piloto.

8.5.1 Validación por expertos

Desde la literatura se proponen tres tipos de validación de los instrumentos, entre los que se encuentran (1) la validez por criterio, (2) por constructo, y (3) por contenido. Con esto, para efectos de esta investigación, se definieron los criterios 1 y 2 respecto a la propuesta del instrumento de coevaluación, y el criterio 3 en relación con el recurso pedagógico. De acuerdo con Dooley (1995) citado en Martínez (2015, p. 52):

“la validez se refiere al grado en que un instrumento representa el universo o la totalidad de los contenidos del fenómeno que se pretende medir apunta, por tanto, a cuán bien la muestra de preguntas del cuestionario representa el concepto bajo estudio”. (p. 14).

La validación se hizo a través de la técnica de juicio del experto, donde intervinieron expertos en diseño de instrumentos didácticos e interpretación simultánea evaluando la pertinencia y precisión de los contenidos del ejercicio. Los criterios de selección para los expertos fueron los siguientes:

- Expertos en instrumentos evaluativos (desarrollo y/o aplicación de instrumentos) para la formación en interpretación.
- Expertos en didáctica de la interpretación simultánea.
- Expertos y profesionales que tengan experiencia en el campo de la interpretación simultánea.

8.5.2 Prueba piloto

Después de la evaluación por expertos, se llevó a cabo una prueba piloto con estudiantes de la cohorte VI de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales. Estos estudiantes tenían la tarea de realizar la prueba con los instrumentos de evaluación de interpretación simultánea preseleccionados por los expertos para llevar a cabo la coevaluación en cuanto a criterios de evaluación, diseño, organización interna de la hoja de evaluación, vocabulario (a modo de ítems), dificultad para aplicar la coevaluación y elementos que puedan considerar hagan falta o puedan ser modificados, tanto para el componente cuantitativo como el componente cualitativo (sección de retroalimentación - comentarios).

Una vez finalizada esta etapa de la validación, corroboración y recomendaciones sugeridas por parte de los expertos e involucrados en este proceso de validación y la prueba piloto, se procedió con la selección del instrumento dentro de los preseleccionados para el ejercicio de coevaluación. También, es importante aclarar que la selección del instrumento estuvo regida por los comentarios y las recomendaciones brindadas tanto por los expertos como los sujetos involucrados en la prueba piloto.

Finalmente, se consideró la participación de una pareja mixta aleatoria de la cohorte VI con experiencia en interpretación simultánea. Estos sujetos estaban a cargo de completar la encuesta sociodemográfica, revisar el recurso audiovisual y la hoja de evaluación para ejercicios de interpretación, además de analizar las preguntas de la entrevista semiestructurada, todo esto de manera remota. Además de realizar esto, la prueba piloto le permitió al investigador preparar toda la documentación e instrumentos para llevar a cabo el

estudio de caso y evitar inconvenientes que se pudieran presentar realizando correcciones oportunas.

8.6 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Respecto a este apartado, los datos obtenidos se priorizaron desde la perspectiva cualitativa, ya que la riqueza de esta investigación y diseño se enfocará en la retroalimentación y el impacto del mismo para el proceso formativo de los intérpretes en formación.

8.6.1 Aplicación del instrumento: la hoja de coevaluación

Como instrumento principal, la hoja de coevaluación sirvió de insumo para obtener la información principal de análisis donde se encontraron los comentarios realizados a manera de retroalimentación, dentro de los cuáles la información pasó por un análisis cualitativo para la identificación y posterior codificación y categorización de los obstáculos.

Hernández, Fernández y Baptista (2011), definen el instrumento como “aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente”. (p. 242). Así, por medio de este instrumento principal, el investigador pudo tener un acercamiento a la realidad del fenómeno respecto a las limitaciones que se presentan al momento de retroalimentar, de manera escrita, el desempeño entre pares en formación durante un ejercicio de interpretación simultánea. Para la efectividad del mismo, el instrumento debe:

1. Definir los objetivos y presentar el contenido de forma clara y concisa.
2. Establecer las condiciones propicias para la recolección de datos.
3. Tener validez y fiabilidad.

8.6.1.1 La observación

En esta etapa, la observación del investigador fue de tipo pasiva, ya que durante la interpretación simultánea y el ejercicio de coevaluación el investigador estará presente, pero no interactuará con los sujetos participantes durante la realización de la tarea.

8.6.2 Entrevista semiestructurada

La siguiente entrevista semiestructurada se llevó a cabo para la investigación titulada “Tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea” por el estudiante Juan Camilo Penagos Alvarán, de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales. Dentro del procedimiento general, se aplicó este instrumento después del ejercicio de interpretación simultánea que será llevado a cabo por los sujetos.

Es importante aclarar que el objetivo principal de esta entrevista semiestructurada es el de rescatar detalles e información relacionada con el ejercicio de interpretación simultánea que no se puede obtener con los otros instrumentos. Con esto, se tuvo un dialogo con relación a la experiencia de la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de IS. Se entiende la retroalimentación en la coevaluación, según Roberts (2006), como aquella actividad que permite la crítica reflexiva y el reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros (Schjoldager, 1996; Antolín & Falieres, 2006; Motta, 2011).

A continuación, se presentan las preguntas aplicadas en la entrevista. Es pertinente mencionar que la entrevista semiestructurada es, como plantea Arias (2006, p. 80), un procedimiento para obtener información a través de preguntas. Una de las cualidades de la entrevista semiestructurada es que tiene la facultad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Grinell & Unrau, 2011; Ryen, 2013). Así, el cuestionario propuesto es el siguiente:

Tabla 4. Cuestionario para la entrevista semiestructurada.

Nombre del estudiante:		Código:
Pregunta orientadora		
1	¿Cuál es su opinión frente a la estrategia evaluativa de la coevaluación? ¿Por qué?	
2	¿Qué sentimientos le genera ser sujeto evaluador y evaluado en un ejercicio de interpretación simultánea? ¿Por qué?	
3	¿Cómo fue la experiencia de coevaluar el desempeño realizado de un compañero a lo largo del ejercicio de interpretación simultánea? Por favor descríbala.	
4	¿Qué factores considera que influyen u obstaculizan la retroalimentación (como actividad) de los ejercicios de interpretación simultánea? ¿Por qué?	
5	¿Experimentó alguna situación particular mientras realizaba la retroalimentación del ejercicio? Si fue así, ¿cuál fue esa situación? Por favor descríbala.	
6	¿Considera que esta actividad le permite reflexionar y adquirir herramientas para su propio aprendizaje? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?	
Estudiante: Juan Camilo Penagos Alvarán Tutor: Mónica Adriana Martínez Córdoba Maestría en Traducción e Interpretación Cohorte VI		

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que las respuestas a esta entrevista fueron contrastadas con lo propuesto en el marco teórico por los autores Hall (1995) y Black et al. (2013):

- El primero establece que esta estrategia (la coevaluación) tiene tres propósitos claros: (1) el estudiante asume el rol de evaluador, permitiéndole atribuir juicios de valor al

trabajo de otro u otros; (2) el estudiante desarrolla habilidades socio-críticas enfocadas a la crítica constructiva, la escucha, la atención y la comunicación; (3) el estudiante es capaz de realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de su propio aprendizaje, estando en la capacidad de autoevaluarse.

- El segundo fue de ayuda para relacionar las respuestas con la identificación de los obstáculos, ya que se parte de la premisa de que “the impact of feedback depends on many factors including students’ attitude, language levels, familiarity with the assessing criteria, the type of skill being assessed, and the possible presence of bias such as gender and friendships”, siendo estos últimos posibles obstáculos a verificar.

Nota: esta entrevista semiestructurada estuvo sujeta a validación de expertos.

8.6.2.1 La grabación

Para asegurar la obtención del contenido y la narrativa de cada respuesta, se grabaron todas las entrevistas y, luego, se utilizó la herramienta de texto a voz de Microsoft Word. El propósito de las grabaciones es no perder información que de manera oral no logra registrarse, permitiéndole al entrevistador escuchar la narrativa con atención nuevamente (Rubin & Rubin, 2012).

8.6.3 Procedimiento general

El procedimiento se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Solicitud de participación por parte del investigador en conjunto con el consentimiento informado sobre la participación en la investigación.
2. Solicitud de diligenciamiento de la encuesta sociodemográfica.
3. Envío de información sobre fecha, hora y lugar de la aplicación del ejercicio.
4. Aplicación del ejercicio de interpretación simultánea: este ejercicio se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Manizales haciendo uso de las cabinas de interpretación, en donde a los participantes se les asignó un compañero seleccionado de manera aleatoria y pasaron a las cabinas de forma individual. En este

momento el compañero asignado debió diligenciar la hoja de evaluación haciendo de sujeto evaluador, y posteriormente esperó a su turno en la cabina.

5. Socialización y explicación de los objetivos de la coevaluación, la entrevista semiestructurada y la grabación.

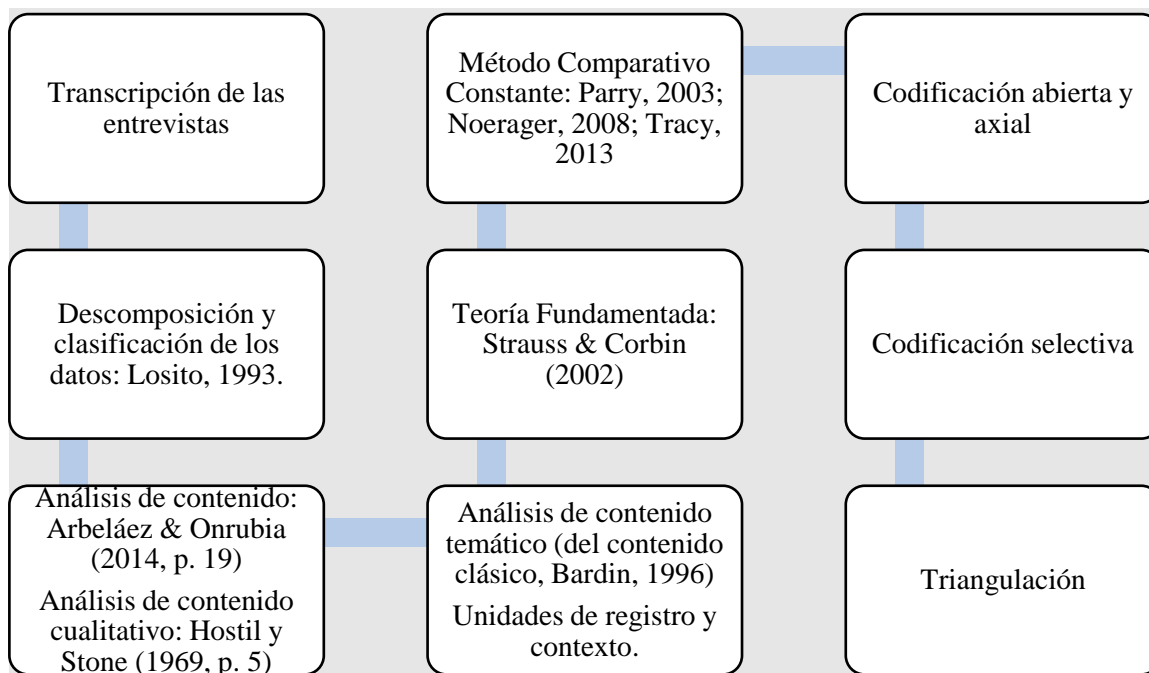
6. Aplicación de la entrevista semiestructurada: posterior a lo anterior, los estudiantes fueron contactados de forma individual mediante la plataforma Zoom o Google Meet para realizar la misma.

7. Tanto el ejercicio de interpretación simultánea como la entrevista semiestructurada fueron registrados mediante grabación audiovisual.

8.7 ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS Y ANÁLISIS

En esta etapa se procedió con la organización de los datos para su respectivo análisis. En este sentido, fue necesario elaborar un plan de análisis que especificara todas las etapas requeridas para la obtención de los datos necesarios y cumplir con los objetivos propuestos. Para estos, se consideraron el Análisis de Contenido (Bardin, 1996) – Cualitativo (Hostil, 1969) - y algunos elementos de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002).

Figura 3. Plan de análisis.



Fuente: elaboración propia.

8.7.1 Transcripción de las entrevistas

Para poder obtener la información escrita de las respuestas de las entrevistas aplicadas, se procedió con la transcripción de las grabaciones utilizando un software de tipo procesador de texto, como Microsoft Word, preservando el principio de confidencialidad y anonimato. Para esto, Morrow & Smith (1995) sugieren la sustitución de los nombres de los participantes por códigos, números, iniciales u otros nombres. Se tuvo en cuenta, además, la presencia de los silencios que para Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia (2017) no representan siempre una incomodidad, en cambio, son útiles para que el entrevistado retome nuevamente sus ideas.

8.7.2 Análisis de contenido

En esta etapa se aplicó un análisis de contenido para comprender el fenómeno estudiado. Este tipo de análisis fue necesario sobre todo cuando se aplican entrevistas, ya que como establecen Marradi, Archenti & Piovani (2007) el análisis de contenido es:

“una técnica de interpretación de textos [...] que se basan en procedimientos de descomposición y clasificación de éstos (Losito, 1993) [...] los textos de interés pueden ser diversos: transcripciones de entrevistas, protocolos de observación, notas de campos, fotografías, publicidades televisivas, artículos de diarios y revistas, discursos políticos, etcétera”. (p. 290).

El objetivo del análisis de contenido, según Arbeláez & Onrubia (2014, p. 19), es “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto”. Para alcanzar esto, fue necesario determinar las unidades de registro y contexto: las unidades de registro se tomaron como las unidades de desarrollo completo de punto a punto, enmarcadas dentro de unidades de contexto entendidas como el texto donde se desarrolló la respuesta a cada pregunta realizada en la entrevista.

A diferencia de la unidad de contexto, la unidad de registro es relevante porque según Hostil (1969, p 116), esta unidad es “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada”; en otras palabras, la unidad de registro tiene unas características significativas para ser categorizadas y posteriormente analizadas.

Teniendo en cuenta que existen análisis de contenido de corte cuantitativo y cualitativo, fue necesario determinar que el análisis llevado a cabo en esta etapa es de tipo cualitativo. Este tipo de análisis, a diferencia del análisis cuantitativo, encuentra valioso el procedimiento de la interpretación de los datos, pues lo que se pretendió fue una comprensión de la realidad de un fenómeno estudiado, teniendo siempre en cuenta tanto el contenido como el contexto.

8.7.2.1 Análisis de contenido cualitativo

El análisis cualitativo consiste en la aplicación de una técnica o conjunto de técnicas que busca la sistematización e interpretación de los datos obtenidos a partir de un texto. De acuerdo con Hostil y Stone (1969, p. 5) la función de esta técnica es la de “formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto.”. En este trabajo de investigación, las inferencias fueron sumamente valiosas, ya que estas son las que conllevaron al investigador al cumplimiento de los

supuestos investigativos relacionados con la presencia de obstáculos en la retroalimentación de la coevaluación.

Para poder proceder con esta sistematización de los datos, fue necesario el establecimiento de la tipología de análisis de contenido. En este caso, se consideró una de las tipologías derivadas del contenido clásico, como lo es el análisis de contenido temático, ya que en este se buscan temas comunes entre los textos y se categorizan para comparar la información.

Todo análisis tiene un proceso. Respecto al análisis de contenido, este tiene ciertos pasos que deben de seguir. Con relación a este procedimiento, se tomaron solamente algunos pasos, los cuales fueron:

1. Determinar el objeto de análisis: en esta investigación, el objeto de análisis está relacionado con la identificación y establecimiento de los tipos de obstáculos presentes durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea. Para llegar a esto, fue necesario el análisis de contenido temático respecto a las opiniones, sentimientos, experiencias y consideraciones propias relacionadas con el ejercicio de coevaluación a manera de respuestas obtenidas de una entrevista. Este análisis, en específico, se aplicó a las unidades de registro y contexto. Las unidades de registro se tomaron como las unidades de desarrollo completo de punto a punto, enmarcadas dentro de unidades de contexto entendidas como el texto donde se desarrolló la respuesta a cada pregunta realizada en la entrevista.
2. Determinar las reglas de codificación: de acuerdo con Bardin (1996, 2a), existen ciertas reglas de codificación de los datos. Para esta investigación, y teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir de las entrevistas, las reglas consideradas fueron las siguientes:
 - La presencia: como bien se indica, la presencia de temáticas específicas dentro de las unidades de registro fue de especial importancia. No obstante, la ausencia de

temas también fue un indicador a tener en cuenta, ya que pudo conllevar al cumplimiento de los objetivos y la verificación de los supuestos.

- La frecuencia: la frecuencia de aparición de una unidad de registro fue interesante en términos de interpretación de los datos cualitativos, ya que, a diferencia de los datos cuantitativos, no se pretendía generalizar o estandarizar, sino más bien mostrar un índice de realidad dentro del contexto.
- La dirección: también fue necesario tener en cuenta la dirección del mensaje, es decir, la representación semántica que tenía una palabra en un sentido directo, ya sea positivo/negativo, afecta/no afecta, influyente/ no influyente.

3. Determinar el sistema de categorías: con los criterios anteriormente definidos, se pudo establecer el sistema de categorías. La categorización según Bardin (1996, 2a, 90), “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”. Con esto, las categorías estuvieron relacionadas con la temática o el eje central de cada pregunta, estableciendo así las siguientes:

- Opiniones sobre la coevaluación.
- Experiencias de la coevaluación.
- Sentimientos generados en la coevaluación.
- Reflexiones para el propio aprendizaje.
- Factores que influyen u obstaculizan la retroalimentación.

Estas categorías, como define Olabuenaga (1996, p. 205-206), están sujetas a una serie de reglas básicas. Estas reglas fueron:

- Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único. En este trabajo, el criterio estuvo determinado por el objetivo o eje central de cada una de las preguntas aplicadas en la entrevista semiestructurada.
- Las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes, esto significa que un dato solo podía estar incluido en una sola categoría.

- Las categorías tienen que ser significativas y claras, por esto, se esperaba que la variedad de unidades textuales estuvieran relacionadas semánticamente con la categoría.
- Las categorías deben de ser replicables; es decir, que si otro investigador replicara esto mismo, las categorías no debían de generar ambigüedad alguna.
- Las categorías se diferencian según los niveles de análisis. Aquí, las categorías fueron de tipo ordinal, ya que permitieron un análisis e identificación de la información en orden secuencial, al igual que el cuestionario desarrollado en la entrevista.

Como complemento de lo anterior, específicamente para la sistematización de los datos y el proceso de codificación, esta investigación se sirvió de algunos elementos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) que sirvieron de soporte para el proceso de codificación y categorización de los datos cualitativos. Por esto, se indicaron en el siguiente apartado los elementos que se tomaron de esta teoría para la interpretación de los datos y su aporte de peso al campo de investigación de la didáctica.

8.7.3 La Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada, o Grounded Theory, es un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos (Glaser & Strauss, 1967). A través de este método, Strauss & Corbin (2002) establecen que se pueden descubrir aquellos aspectos que son relevantes de una determinada área de estudio. En este sentido, se emplearon algunos elementos para la sistematización, interpretación y comprensión de los datos, logrando comprender la realidad de este caso.

Debido a que en esta investigación se buscaba la descripción y la interpretación de los datos que conllevaran a la comprensión de un fenómeno como lo es la retroalimentación, esta teoría se presentó de gran utilidad. Como afirman Strauss & Corbin (2002), la Teoría Fundamentada puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno ya estudiado y así poder profundizar sobre el mismo. Esta profundización se

llevará a cabo por la descripción e interpretación de las unidades de contenido². Este último elemento es el aporte más relevante de esta teoría, pues esta hace referencia a su poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio, en este caso, la retroalimentación de la coevaluación en la interpretación simultánea.

Otra de las características relevantes de la Teoría Fundamentada es que permite la construcción de teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori. Esto se da por el método inductivo aplicado en esta investigación, ya que esta teoría puede aplicarse tanto para el método deductivo como para el inductivo, lo que significa que la teoría generada se desarrolló de manera inductiva partiendo de los datos. A pesar de que este trabajo no llegó a los niveles de generación de teoría fundamentada, sí pretendió generar interpretaciones de orden explicativo-comprensivo respecto al fenómeno de estudio particular de esta investigación sin perder su autenticidad.

Con el objetivo de poder alcanzar niveles de interpretación y comprensión lo suficientemente relevantes para el objeto de estudio, se empleó el método de análisis comparativo constante para encontrar repeticiones, similitudes y diferencias entre las unidades de registro que, a su vez, se agruparon en categorías y se codificaron. Estos elementos hicieron parte del proceso de codificación, comparación y categorización de los datos, que posteriormente fueron descritos en el siguiente apartado, ya que estos guardan relación directa con el apartado de análisis una vez los datos fueron organizados y preparados.

Con esta ruta establecida, fue necesario un tratamiento de los datos mediante software de análisis. Para llevar a cabo este tratamiento, se emplearon dos tipos de software que permitieron la integración de texto para un análisis contrastivo – horizontal de las repuestas. Inicialmente, se indexaron las transcripciones tratadas al programa Atlas.ti, el

² Unidades de contenido: segmentos de los datos narrativos para ir generando o descubriendo categorías que describan los conceptos de interés y sus vínculos, los cuales conforman el planteamiento del problema y permiten entender el fenómeno bajo análisis (Hernández-Sampieri, 2018, p. 472).

cual permitió la codificación de la información, la elaboración de redes, la búsqueda de expresiones regulares y la agrupación de citas por códigos; todo esto necesario para el proceso de categorización y codificación en aras de realizar el análisis propuesto para una interpretación y triangulación adecuada de los datos.

8.7.3.1 Método comparativo constante

Como se mencionó anteriormente, para poder obtener categorías necesarias, se requiere de un método que permita la sistematización de datos que muestre un sustento de las mismas. Para lograr esto, se utilizó el método comparativo constante, el cual se profundiza en este apartado.

Para empezar, el método comparativo constante, como bien lo expresa Soneira (2006), es un método que le permite al investigador la recolección, la codificación y el análisis de los datos de manera constante, por eso su nombre. Una vez obtenido esto, el objetivo de la obtención de los datos es encontrar similitudes y diferencias, incluso repeticiones, las cuales mostrarán las interrelaciones existentes y el ir y venir entre los datos cada vez que se requiera.

En conclusión, el objetivo de este método es desarrollar una comparación constante de los datos para generar interpretaciones a partir del análisis comparativo y sistemático. Esta teoría se vio reflejada en categorías centrales alimentadas por las interrelaciones encontradas y las interpretaciones dadas. A partir de esto, en esta investigación se pretendió porque estos datos alimentaran las categorías relacionadas con los obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.

8.7.3.2 Codificación abierta, axial y selectiva

Para la identificación de los datos y transformarlos en teoría, fue necesaria una codificación de la información. Normalmente, este procedimiento aplica para investigaciones cualitativas donde se trabaja con grandes cantidades de texto que exigen una reducción del mismo para un análisis acertado de la información. En vista de que se aplicó una entrevista

de tipo semiestructurada a cada uno de los sujetos de la muestra para el estudio de caso, se debió proceder con la transcripción de los datos haciendo uso de un procesador de texto.

Una vez obtenidos los datos en bruto, se procedió con la preparación del texto y la descomposición y clasificación de las unidades de contenido (como unidades de desarrollo completo de punto a punto) para su posterior codificación y categorización.

Retomando la Teoría Fundamentada, la misma establece una ruta de codificación clara y precisa para realizar la construcción de las categorías que luego tomaron el nombre de categorías centrales. Este proceso se divide en tres etapas: la codificación abierta, axial y selectiva, el cual siempre estuvo acompañado por la comparación constante, como se ve a continuación:

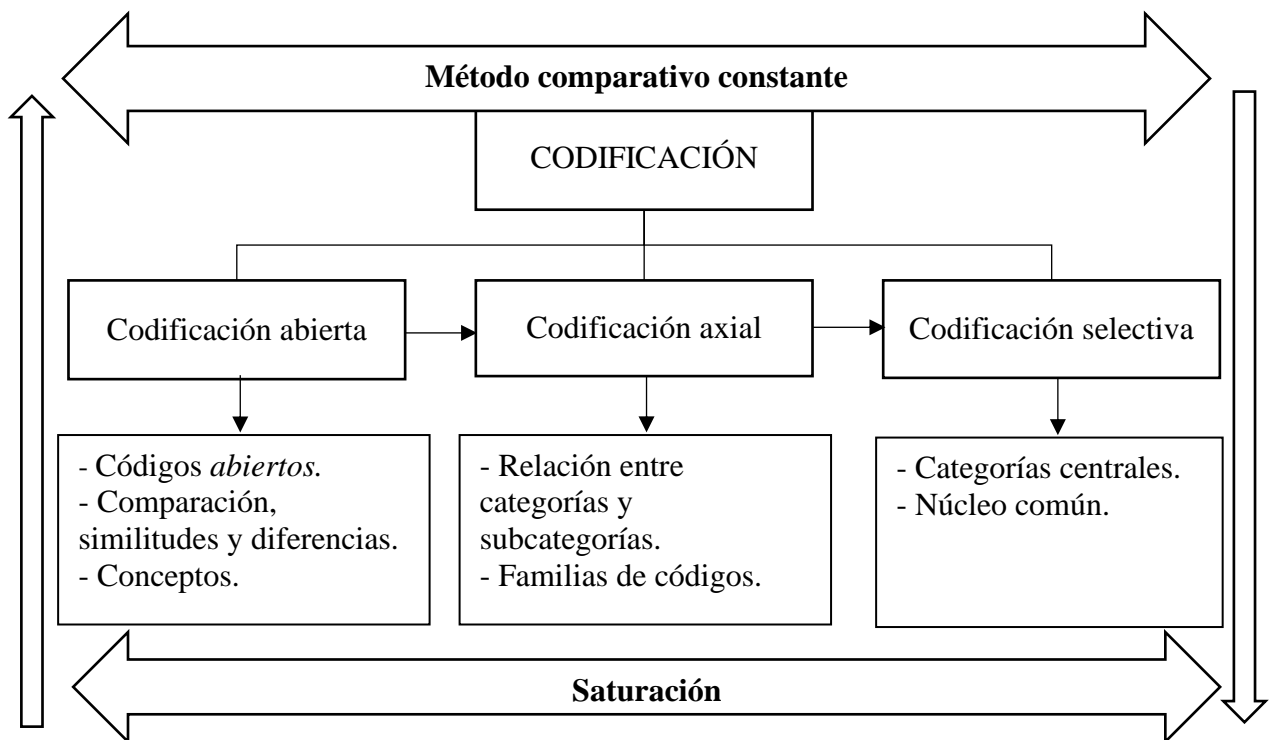
1. Codificación abierta: en esta etapa se realizó una identificación en detalle de los conceptos, expresiones y palabras clave que el texto contiene. Los datos fueron segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias³, lo que refleja un proceso de descomposición y clasificación de los datos (Losito, 1993). El resultado de la primera codificación fue una lista de códigos⁴ que, a su vez, muestran una serie de categorías y subcategorías relacionadas a estos.
2. Codificación axial: continuando con el proceso de codificación, en este paso se relacionaron los códigos entre categorías y subcategorías para formar relaciones según sus propiedades, dimensiones y significados. Los resultados de esta etapa se vieron reflejados en la saturación de las categorías (que ha comenzado en la codificación abierta) y la identificación de la densidad de las mismas, es decir, todas las relaciones encontradas.

³ La función del método comparativo constante es la identificación de códigos o unidades de datos que guardan estrecha relación por sus similitudes y diferencias (Parry, 2003; Noerager, 2008; Tracy, 2013).

⁴ Es importante agregar que existen dos tipos de códigos: abiertos e in vivo. Los primeros conceptualizan el fenómeno a través de la interpretación del analista; en cambio, los segundos son frases literales que expresan las palabras usadas por los individuos.

3. Codificación selectiva: en este último paso, y una vez obtenida la suficiente saturación de las familias de códigos, se determinaron las categorías centrales. Para encontrar estas categorías de orden central, se debió encontrar un núcleo común que relacione todas las categorías entre sí y que mostrara una integración conceptual.

Figura 4. Procedimiento de codificación.



Fuente: elaboración propia a partir de Strauss & Corbin (2002).

Una vez se llegó a esta última etapa del proceso de codificación, estas categorías sirvieron para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos establecidos que sintetizan el fenómeno de estudio. A continuación, se presenta una matriz de codificación que define el plan de acción que recoge los objetivos, las categorías, las técnicas de recolección de la información, los instrumentos, las técnicas de análisis de datos y el procedimiento:

Tabla 5. Matriz plan de acción proceso de categorización y codificación de la información.

Matriz plan de acción						
Objetivos	Categorías	Subcategorías	Técnicas de recolección de información	Instrumentos	Análisis de datos	Procedimiento
1. Describir el proceso de retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea con intérpretes en formación.	Opiniones sobre la coevaluación	Creencias. Pensamientos. Consideraciones.	Cuestionario. Grabación.	Entrevista semiestructurada.	Análisis de contenido cualitativo. Unidades de desarrollo completo punto a punto.	Codificación abierta, axial y selectiva.
4. Profundizar en la aplicabilidad y conveniencia de la coevaluación como herramienta didáctica para la retroalimentación entre pares intérpretes en formación en un ejercicio	Sentimientos generados en la coevaluación	Sentimientos generados como sujeto evaluador. Sentimientos generados como sujeto evaluado.	Cuestionario. Grabación.	Entrevista semiestructurada.	Análisis de contenido cualitativo. Unidades de desarrollo completo punto a punto.	Codificación abierta, axial y selectiva.
	Reflexiones para el propio aprendizaje	Aprendizajes. Reflexiones.	Cuestionario. Grabación.	Entrevista semiestructurada.	Análisis de contenido cualitativo. Unidades de	Codificación abierta, axial y selectiva.

de interpretación simultánea.					desarrollo completo punto a punto.	
2. Identificar las dificultades presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea. 3. Relacionar las dificultades encontradas en intérpretes en formación con obstáculos presentes durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.	Factores que influyen u obstaculizan la retroalimentación.	Factores personales. Factores sociales. Factores culturales. Factores académicos. Factores emocionales. Factores técnicos.	Cuestionario. Grabación.	Entrevista semiestructurada.	Análisis de contenido cualitativo. Unidades de desarrollo completo punto a punto.	Codificación abierta, axial y selectiva.

Fuente: elaboración propia.

Una vez ejecutado este plan de acción, los datos obtenidos reflejan la situación contextual del problema de estudio. Con esta información, se procedió con la etapa de

triangulación que permitió tener un control de calidad en el desarrollo de la investigación, ya que este es uno de los objetivos de este método (Aguilar & Barroso, 2015).

8.7.4 Triangulación de los datos

De acuerdo con Yin (2009a) el método de estudio de caso utiliza la triangulación para el análisis de la información. El proceso de triangulación funciona como una estrategia para profundizar y comprender el problema de estudio, siendo el último el propósito de este proyecto de investigación. Para esto, este método ofrece la oportunidad de mostrar un problema desde diversos ángulos para comprobar la credibilidad y rigor de los resultados obtenidos. Con lo anterior, la triangulación de datos se desarrolló de la siguiente forma: se tomó la información consolidada en las redes semánticas para ser comparada con la postura teórica de los referentes teóricos, a manera de memos teóricos⁵, lo cual resultó en una postura investigativa que responde a los problemas de estudio, es decir, a la pregunta de investigación.

⁵ **Memos:** los memos o memorándum son un proceso muy importante durante la categorización, estructuración, contrastación y teorización en la investigación cualitativa. Facilitan el proceso de interpretación y discusión de la información cualitativa durante todo el proceso de análisis. Es importante generar memos cada que se presente un insight o hallazgo importante sobre los análisis. (Atlas.ti, versión 9).

9 PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos con la encuesta sociodemográfica y el ejercicio de coevaluación. Estos dos instrumentos se aplicaron previamente a la entrevista semiestructurada, los cuales permitieron la recolección de los datos previos para la caracterización de los participantes y la realización de la coevaluación de un ejercicio de interpretación simultánea.

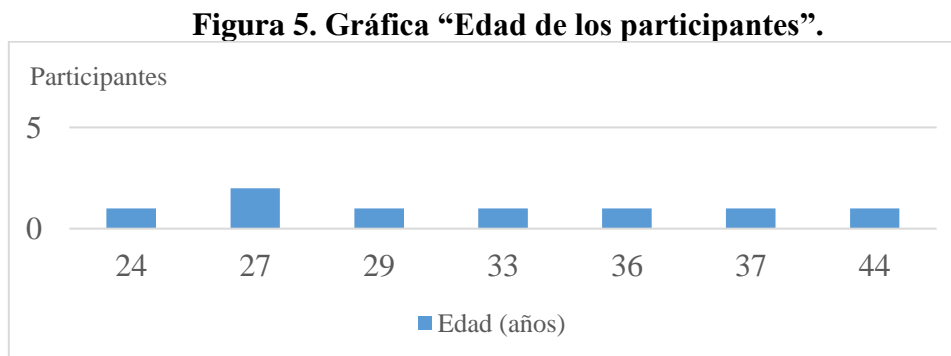
9.1 ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

En aras de caracterizar la población con fines de tener un conocimiento adecuado de los participantes respecto a su situación demográfica y académica. La encuesta sociodemográfica arrojó los siguientes resultados de manera general:

9.1.1 Datos de orden demográfico

Los datos recolectados mediante encuesta fueron los siguientes:

1. Participantes: 8 participantes en total diligenciaron la encuesta. Así, se contó con 8 intérpretes en formación para este estudio de caso. A cada uno de los participantes se les asignó el código IF por orden de diligenciamiento, reemplazando esto por su nombre, cumpliendo con lo indicado para el tratamiento de datos garantizando absoluta confidencialidad y anonimato con fines académicos.
2. Edad: los 8 participantes se encontraron entre las edades de 24 y 44 años de edad, 2 con 27 años. Estos datos se reflejan en la siguiente gráfica:



Fuente: elaboración propia.

Esta información mostró que hay una diferencia de edad de 20 años entre el participante con menor edad (24 años) y mayor edad (44 años), lo que se pudo interpretar como un grupo dinámico e interactivo, pues el intercambio de ideas y experiencias que se dio entre los participantes resultó de la diferencia en la experiencia personal y profesional de cada integrante.

3. Sexo: los 8 participantes se categorizaron en dos grupos por su sexo, hombres y mujeres. Respecto a las respuestas, 2 participantes fueron hombres y 6 participantes fueron mujeres. En consideración con el total de sujetos, esto se ve reflejado en la siguiente manera mostrando una mayoría porcentual de participantes mujeres:

Figura 6. Gráfica “Sexo de los participantes”.



Fuente: elaboración propia.

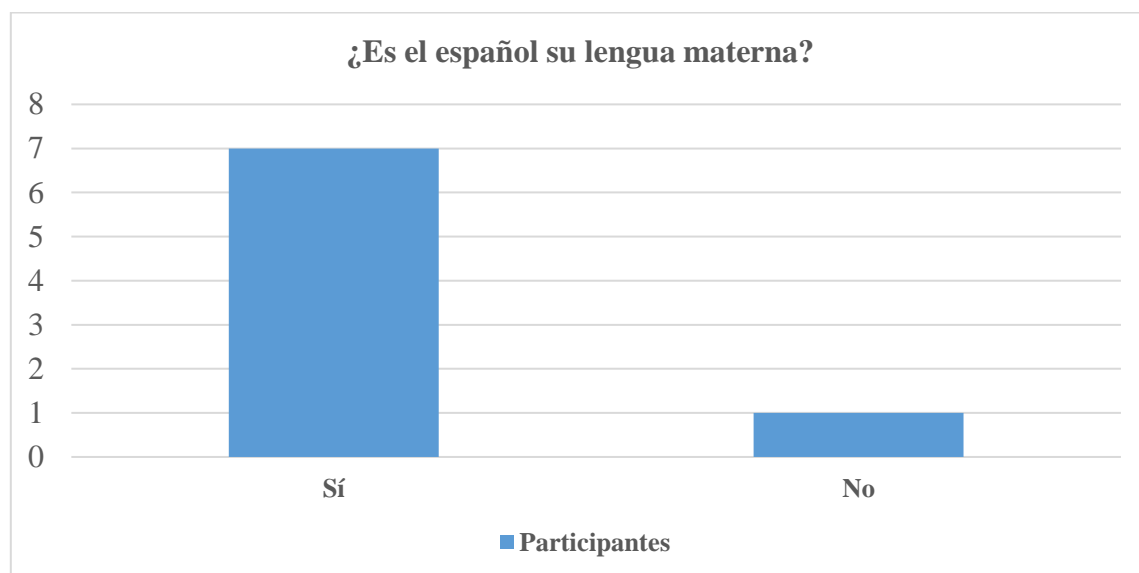
En términos de participantes, se pudo reflejar una participación mayoritaria de mujeres, tres veces mayor a la cantidad de hombres, lo que refleja una preferencia por parte de las mujeres participantes de cursar y realizar estudios de postgrado en el campo de la traducción y la interpretación.

9.1.2 Datos de orden socioacadémicos

Los datos recolectados mediante la encuesta fueron los siguientes:

1. Lengua materna: respecto a la pregunta “¿Es el español su lengua materna?”, la encuesta arrojó que 7 de los 8 participantes tenían como lengua materna el español y 1 solo participante tenía otra lengua:

Figura 7. Gráfica “Español como lengua materna”.



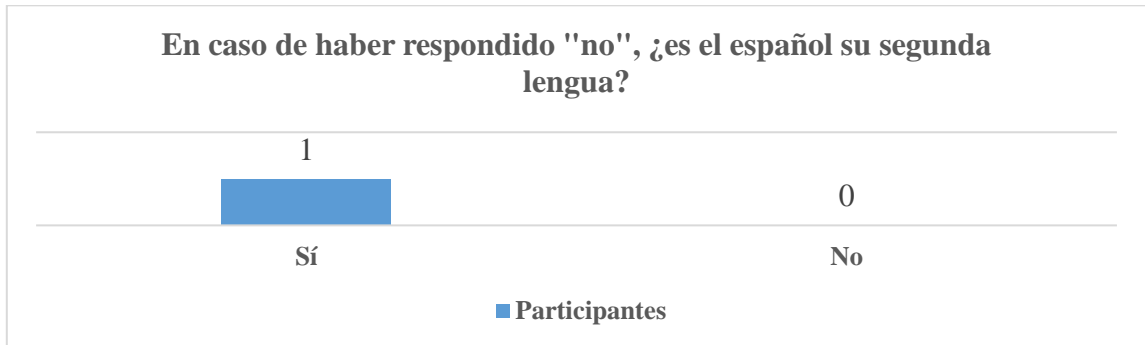
Fuente: elaboración propia.

Respecto al participante que contestó que su lengua materna no es el español, este participante se mostró como un primer candidato a no poder participar de la actividad, puesto que dentro de los criterios de participación está que los participantes tuvieran como lengua materna el español (por el énfasis en que se especializa la formación en la universidad, es decir, inglés – español). No obstante, quedó la posibilidad de que el participante contara con el español como segunda lengua. En caso de no tenerlo, el estudiante no podía realizar el ejercicio.

2. Segunda lengua: con el objetivo de verificar si todos los participantes que indicaron “no tener el español como lengua materna” tenían como segunda lengua el español, ya que en el programa de Maestría en Traducción e Interpretación se especializa en la combinación inglés – español, y se ha contado con la presencia de estudiantes

extranjeros que han cursado y cursan este posgrado. Ante la pregunta “En caso de haber respondido "no", ¿es el español su segunda lengua?”, se encontró lo siguiente:

Figura 8. Gráfica “Español como segunda lengua”.



Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, el participante que no tenía el español como lengua materna sí tenía el español como segunda lengua. Esto le permitió continuar como sujeto participante dentro del número total del estudio de caso, al ser la misma lengua de llegada de los otros participantes en el ejercicio de interpretación simultánea.

3. Lengua extranjera: con el objetivo de conocer la lengua extranjera de los participantes, se quería confirmar si el inglés era su lengua extranjera principal. Ante esto, la pregunta elaborada fue “¿Es el inglés su lengua extranjera?”, lo cual el 100% de los participantes contestaron lo siguiente:

Figura 9. Gráfica “Dominio de inglés como lengua extranjera”.

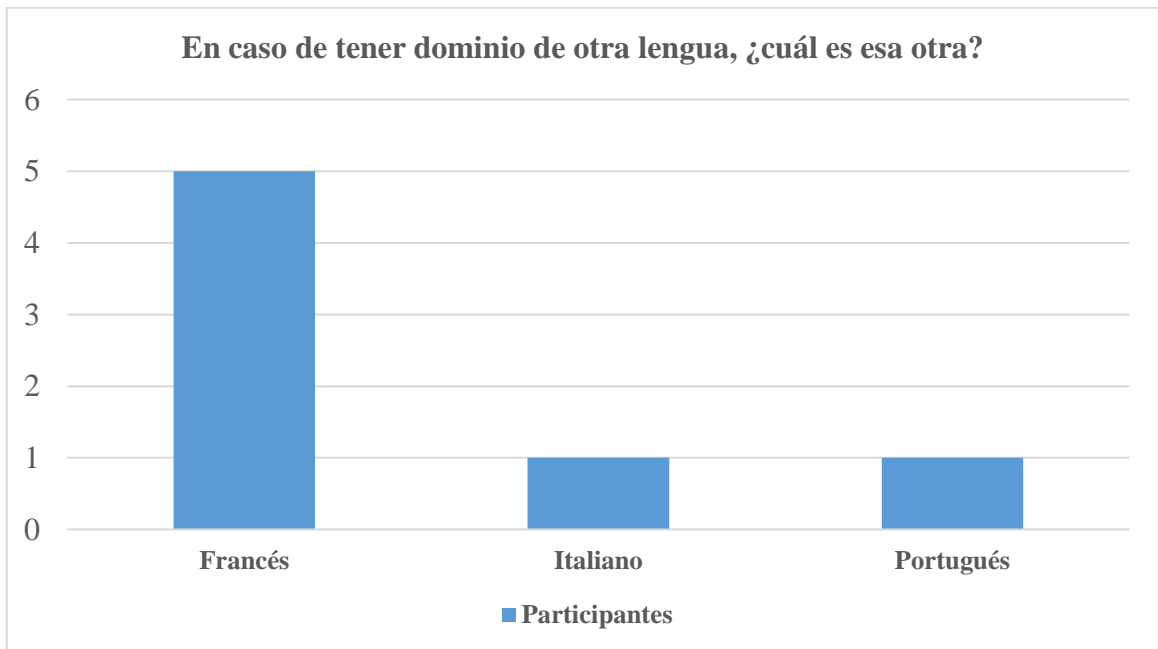


Fuente: elaboración propia.

Lo anterior refleja que el total de los participantes tienen proficiencia en lengua inglesa, es su lengua extranjera principal y es la de mayor uso para sus necesidades, ya sea trabajo, estudio o comunicación, según la situación requiera el empleo de esta lengua.

4. Dominio de otras lenguas extranjeras: con el ánimo de conocer si los estudiantes tienen dominio de otras lenguas extranjeras diferentes al inglés, se estructuró la siguiente pregunta: “En caso de tener dominio de otra lengua, ¿cuál es esa otra?”. Ante esta pregunta, solo 5 participantes respondieron lo siguiente:

Figura 10. Gráfica “Dominio de otras lenguas extranjeras”.



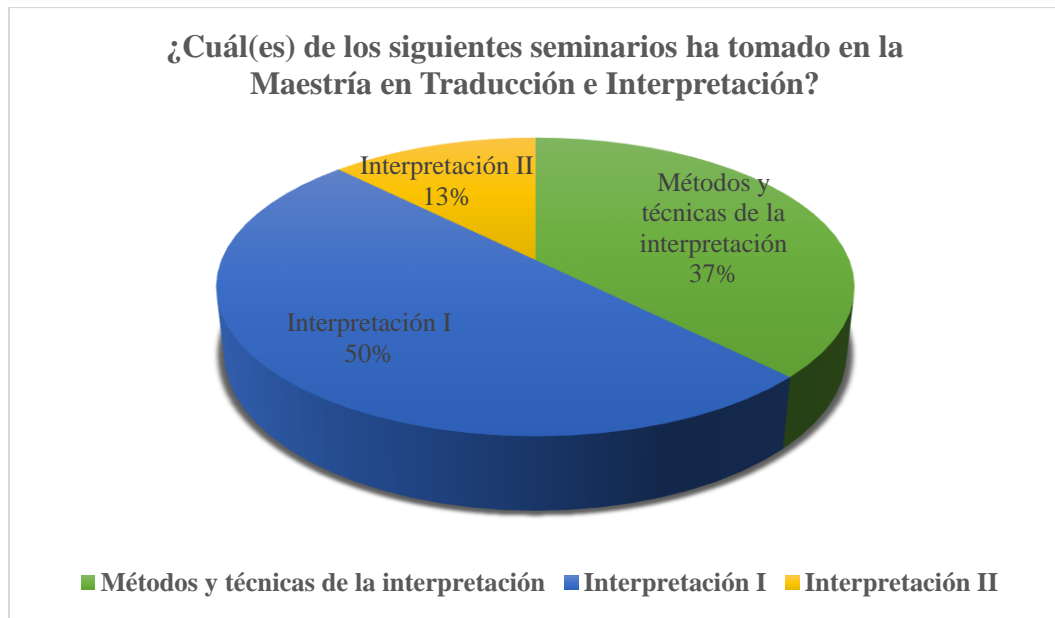
Fuente: elaboración propia.

Lo anterior indica que 5 de los 8 participantes (62.5%) tienen dominio de otra(s) lengua(s) extranjera(s), en su mayoría francés, seguida del italiano y portugués.

5. Seminarios cursados con relación a la interpretación: uno de los filtros para delimitar la cantidad de participantes hace referencia a los seminarios cursados durante la maestría. El seminario más básico para poder participar de este estudio de

caso es “Métodos y técnicas de la interpretación”, pues es allí donde los estudiantes empiezan su formación en interpretación y sus modalidades más aplicadas, consecutiva y simultánea, además de tener un acercamiento tanto teórico como práctico en el campo de la interpretación, en especial los criterios y modalidades de evaluación. Las respuestas a la pregunta “¿Cuál(es) de los siguientes seminarios ha tomado en la Maestría en Traducción e Interpretación?” son las siguientes:

Figura 11. Gráfica “Seminarios cursados”.



Fuente: elaboración propia.

Siendo así, todos los participantes ya han cursado por lo menos uno de los tres seminarios relacionados con la interpretación simultánea. Los resultados de la encuesta reflejan lo siguiente: 3 participantes de 8 (37%) apenas cursaron el seminario “Métodos y técnicas de la interpretación”, 4 participantes de 8 (50%) ya cursaron el seminario de “Interpretación I”, y 1 participante de 8 (13%) ya cursó el seminario “Interpretación II”. Esto permite que todos los estudiantes puedan participar dentro del ejercicio de interpretación simultánea, más específicamente de la coevaluación.

6. Experiencia previa en interpretación: además de saber sobre la formación previa necesaria para la realización del ejercicio de interpretación simultánea, se quiso conocer si los estudiantes tenían formación previa de tipo profesional. Para conocer esto se elaboró la siguiente pregunta: “Marque si tiene experiencia en alguna de las modalidades de interpretación a continuación presentadas: consecutiva, simultánea, no tengo experiencia”. Esta pregunta generó las siguientes respuestas:

Figura 12. Gráfica “Experiencia previa de tipo profesional en interpretación”.



Fuente: elaboración propia.

2 de los 8 participantes (25%) tienen experiencia en modalidad consecutiva, 1 de los 8 participantes (12%) tiene experiencia en modalidad simultánea, y 5 de los 8 participantes (63%) no tiene experiencia previa. A pesar de que la experiencia no era un requerimiento para participar en el ejercicio, sí es un factor que se considere de análisis, pues esto se considera que se pueda ver reflejado al momento tanto de interpretar como de realizar el ejercicio de coevaluación.

7. Descripción de la experiencia: con esta pregunta se buscaba precisar en los detalles del tipo de experiencia que tienen los participantes que afirmaron tener experiencia previa. Para la pregunta “En caso de tener experiencia, por favor describa

brevemente su experiencia”, contestaron solo 3 de los participantes, lo cual describieron en las siguientes palabras:

- “1 año y medio haciendo interpretación de enlace.”
- “Intérprete médico por VRI en una empresa.”
- “He tenido experiencia en interpretación simultánea en conferencias por Zoom. Nunca he interpretado en cabinas. También tengo experiencia en interpretación consecutiva corta y susurro.”

Con estos datos encontrados en la encuesta sociodemográfica, se procedió a realizar la coevaluación de un ejercicio de interpretación simultánea con la totalidad de los sujetos participantes del estudio de caso, 8 en total, 6 mujeres y 2 hombres, con edades entre los 24 y los 44 años de edad, quienes a partir de ahora tomarán los pseudónimos de IF1, IF2, IF3, IF4, IF5, IF6, IF7 e IF8.

9.2 INSTRUMENTO DE COEVALUACIÓN: HOJA DE EVALUACIÓN PARA EJERCICIOS DE INTERPRETACIÓN (ADAPTADA)

Para iniciar, en este apartado se muestra la evidencia obtenida mediante la ejecución de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea realizada por los intérpretes en formación. En esta actividad, se contó con el instrumento de evaluación “Hoja de evaluación para ejercicios de interpretación (adaptada)” de la doctora e investigadora Ph.D. Sofía García-Beyaert acompañado del recurso audiovisual [The Food App Revolution](#).⁶

A continuación, se muestra la evidencia mencionada por las parejas relacionadas para este ejercicio:

1. IF1 – IF7 (*véase Anexos 2 y 3*).
2. IF3 – IF5 (*véase Anexos 4 y 5*).
3. IF6 – IF2 (*véase Anexos 6 y 7*).
4. IF4 – IF8 (*véase Anexos 8 y 9*).

⁶ Para el caso de la IF4, se empleó el recurso audiovisual [O vício do jogo](#). Esta adaptación se realizó debido a que la combinación lingüística que maneja la participante es español-portugués y portugués-español. En este caso, la lengua meta del ejercicio de interpretación es el español.

Como se refleja en la evidencia anteriormente presentada, cada uno de los intérpretes en formación que realizó el ejercicio de coevaluación no presentó dificultades al evaluar el desempeño con la rúbrica de evaluación presentada en la página 1. Lo anterior se comparte con trabajos de investigación previos (Ismailia & Susanti, 2018) al encontrar que cuando los intérpretes en formación tienen conocimiento y contacto previo con los criterios de calidad (Seleskovitch, 1968; Pöchhacker, 1975; Bühler, 1986; Collados, 2010), esto les brinda suficientes herramientas para estar en la capacidad de evaluar un ejercicio de interpretación simultánea.

No se puede omitir, además, la posibilidad de que algunos intérpretes en formación pudieron haber inflado los resultados de la coevaluación. De acuerdo con Wasiluk (2015, p. 51), “los estudiantes suelen inflar los resultados de sus compañeros”, lo que estaría influenciado por los factores de la amistad (Black et al., 2013) o la indulgencia (Ibarra et al., 2012). Para minimizar al máximo este tipo de influencias, se les aclaró a los participantes que ninguno de los mismos tendría acceso a los resultados con el objetivo de lograr una coevaluación lo más objetiva posible, siguiendo al pie de la letra las instrucciones y los criterios establecidos para el ejercicio.

Pasando a la página 2 del instrumento, se puede observar el componente de retroalimentación del ejercicio. Aquí, los participantes realizaron comentarios escritos respecto al desempeño de sus compañeros teniendo en cuenta los aspectos de contenido, lengua y presentación. Frente a esto, se pudo evidenciar que los participantes cumplieron con lo esperado de una retroalimentación, que es como lo define Roberts (2006), es generar una crítica reflexiva mediante el reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros (Schjoldager, 1996; Antolín & Falieres, 2006; Motta, 2011).

Con todo lo descrito previamente, se determinó que los intérpretes en formación realizaron la actividad de coevaluación con éxito. De acuerdo con Vanhecke (2008), el éxito de las prácticas formativas en interpretación simultánea está determinado por la formación y la práctica. Por esto, es que uno de los criterios para participar en este estudio de caso consistió en haber cursado el seminario de “Métodos y técnicas de la

interpretación”, pues al igual que la interpretación simultánea “is a complex and highly demanding task” (Lin, 2019, p. 6), también lo es la evaluación de la interpretación simultánea, en especial en la coevaluación, ya que “peers are usually inexperienced and untrained in how to generate helpful comments on other’s performances” (Arumí, Dogan & Mora-Rubio, 2006, p. 17).

Finalmente, la actividad de retroalimentar o de generar comentarios respecto al desempeño de los compañeros es el objeto de estudio de este proyecto de investigación. Ya que esta es una actividad demandante por los diferentes factores que influyen en la misma, surge un interés investigativo por conocer lo que sucede durante esta actividad de retroalimentación. Es por esto que, además del instrumento de evaluación para los ejercicios de interpretación, esta actividad se complementó con la entrevista semiestructurada para conocer lo que sucede en detalle (en especial lo que puede obstaculizar la actividad) y la percepción general que tienen los participantes con relación a la coevaluación.

9.3 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Como se mencionó anteriormente, la entrevista semiestructurada se aplicó con el objetivo de conocer en detalle información sobre un fenómeno o actividad en particular, en este caso, la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de IS. Retomando a Arias (2006, p. 80), la entrevista semiestructurada es un procedimiento para obtener información a través de preguntas para precisar conceptos u obtener mayor información (Grinell & Unrau, 2011; Ryen, 2013). En este caso en particular, la entrevista semiestructurada se aplicó para conocer detalles que están detrás de la actividad de retroalimentación, es decir, la elaboración de los comentarios respecto al desempeño.

Estas entrevistas se llevaron a cabo de manera remota utilizando la plataforma virtual [Google Meet](#). Aquí, lo que se hizo fue establecer comunicación con cada uno de los participantes y se les aplicó el cuestionario, pretendiendo que ni tanto el público como el tiempo fueran factores que pudieran influir en las respuestas de los mismos. Una vez terminadas las entrevistas, se tomaron las grabaciones para su posterior transcripción,

obteniendo un total de 8 transcripciones con duraciones diferentes entre sí, como se muestra a continuación:

1. IF1, duración 17 min. 03 seg.
2. IF2, duración 17 min. 59 seg.
3. IF3, duración 16 min. 11 seg.
4. IF4, duración 20 min. 51 seg.
5. IF5, duración 17 min. 25 seg.
6. IF6, duración 18 min. 20 seg.
7. IF7, duración 15 min. 15 seg.
8. IF8, duración 23 min. 00 seg.

Como se puede observar, las entrevistas se llevaron a cabo con total normalidad. También, se requirió el uso de preguntas adicionales para precisar la información obtenida por parte de los participantes. Una vez obtenida esta información en bruto, se procedió con la categorización y codificación de los datos para su posterior análisis, lo cual requirió el uso del software Atlas.ti.

9.4 CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS

Para realizar la debida categorización y codificación de los datos obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada aplicada a los sujetos participantes, se aplicaron las técnicas de Análisis de contenido (Arbeláez & Onrubia, 2014) - cualitativo (Hostil, 1969) y el Método Comparativo Constante y la Codificación de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002).

La primera técnica es esencial porque permitió establecer los parámetros para abordar el contenido resultante de las transcripciones, de orden cualitativo, para su posterior tratamiento, además de que permitió la identificación de una serie de categorías preliminares que están estrechamente relacionadas con el concepto central de cada pregunta de la entrevista. En este orden de ideas, se definieron las siguientes categorías relacionadas con la coevaluación:

Pregunta	Categoría
¿Cuál es su opinión frente a la estrategia evaluativa de la coevaluación? ¿Por qué?	Opiniones sobre la coevaluación
¿Qué sentimientos le genera ser sujeto evaluador y evaluado en un ejercicio de interpretación simultánea? ¿Por qué?	Sentimientos generados en la coevaluación
¿Cómo fue la experiencia de coevaluar el desempeño realizado de un compañero a lo largo del ejercicio de interpretación simultánea? Por favor descríbala.	Experiencia de la coevaluación
¿Qué factores considera que influyen u obstaculizan la retroalimentación (como actividad) de los ejercicios de interpretación simultánea? ¿Por qué?	Factores que influyen u obstaculizan la retroalimentación como actividad
¿Considera que esta actividad le permite reflexionar y adquirir herramientas para su propio aprendizaje? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?	Reflexiones sobre la coevaluación

Con estas categorías preestablecidas mediante la técnica de análisis de contenido, las mismas permitieron desarrollar el primer objetivo de esta investigación que se centró en describir el proceso de retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea con intérpretes en formación. Esto significó que, mediante estas categorías, el proceso de retroalimentación se pudo describir desde cada uno de estos fenómenos que se presentan durante un ejercicio de coevaluación entre IF.

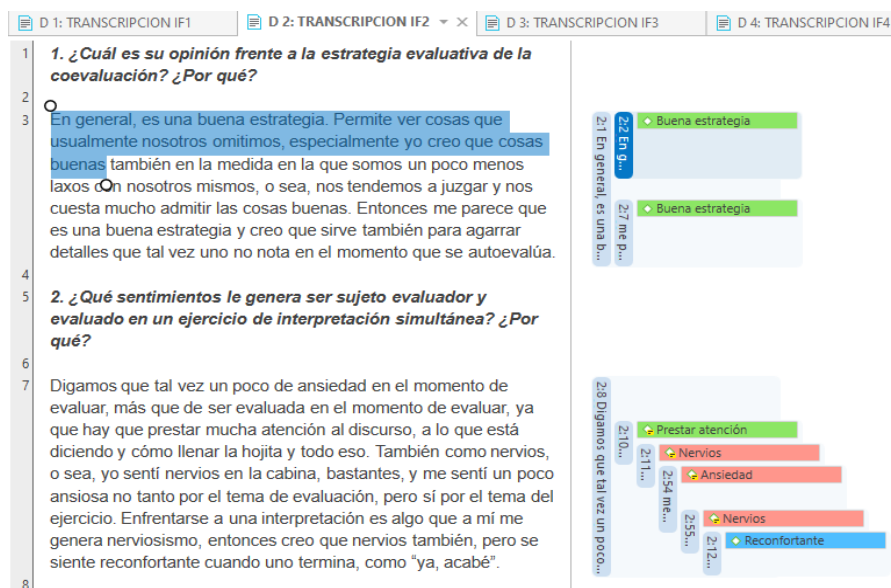
Complementando lo anterior, la segunda técnica tuvo que ver con la Teoría Fundamentada. Uno de los elementos clave que proporcionó esta técnica fue el proceso de

codificación abierta, axial y selectiva. Mediante estas tres etapas, lo que se realizó fue un proceso de codificación permitiera sistematizar los datos para su agrupación en términos de similitudes y diferencias, para posteriormente analizar sus propiedades y encontrar relaciones conceptuales relacionadas con las categorías. A continuación, se ve el proceso de codificación desde la codificación abierta, pasando por la axial y terminando en la selectiva, empleando el software Atlas.ti.

9.4.1 Codificación abierta: identificación de categorías y subcategorías

Una vez cargados los documentos correspondientes las transcripciones en Atlas.ti, se procedió a realizar la codificación abierta de los 8 documentos (1 documento por participante). Previo a esta primera codificación fue necesaria una descomposición de los datos en unidades de registro y contexto, como se puede apreciar en la siguiente imagen:

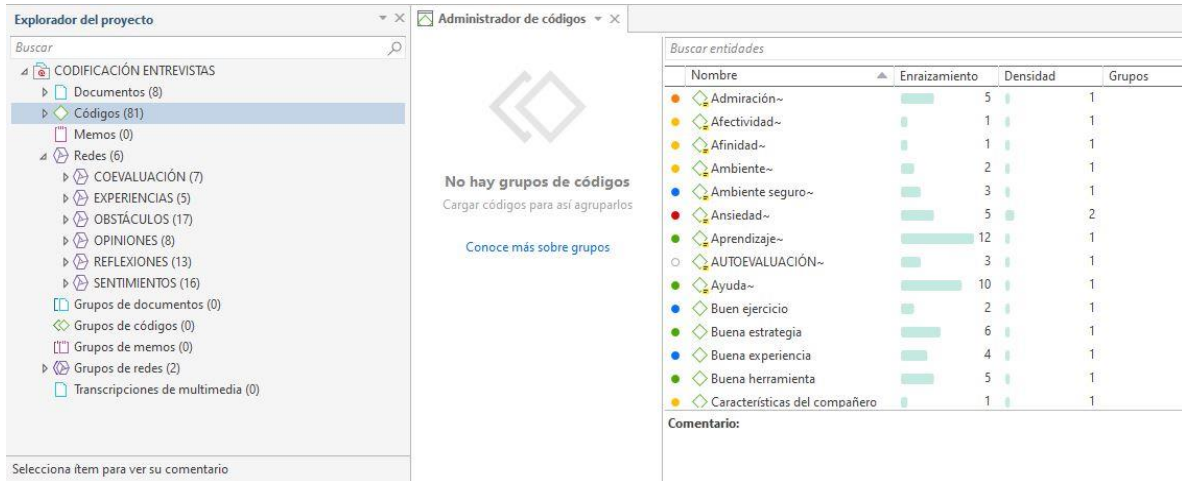
Figura 13. Proceso de codificación.



Fuente: Atlas.ti versión 9.

Posterior a esta descomposición, los datos estaban listos para la codificación abierta. Aquí, la tarea consistió en identificar los códigos que respondieran a los objetivos de cada pregunta (conceptos y palabras clave), obteniendo un total de 81 códigos clasificados entre categorías y subcategorías.

Figura 14. Proceso de categorización y relación entre categorías y subcategorías.



Fuente: Atlas.ti versión 9.

Haciendo uso del Método Comparativo Constante, los códigos fueron agrupados entre sí por las similitudes y propiedades de cada concepto. Esto permitió una saturación de los códigos aumentando el enraizamiento⁷ de cada uno de ellos, demostrando la aplicación de dos de las propiedades de codificación: la presencia y la frecuencia. Por último, el incremento en los valores de enraizamiento demostró, además de la presencia, un nivel de frecuencia de algunos códigos mayor a otros, indicando esto validez y solidez de las categorías y subcategorías.

9.4.2 Codificación axial: relación entre categorías y subcategorías

Una vez finalizado el proceso de codificación abierta con el objetivo de codificar todos los datos para la generación de categorías y subcategorías, se ejecutó la tarea de relacionar los códigos entre sí, también conocida como codificación axial. Esta relación de códigos conllevó la creación de redes, las cuales permiten visualizar tanto la interacción entre unos y otros como sus niveles de relación. Esta interacción es la que permite estructurar el conocimiento del fenómeno estudiado en el análisis de contenido cualitativo, permitiendo visualizar las propiedades y características del mismo. Además de las

⁷ **Enraizamiento:** también denominada fundamentación, es la amplitud de un concepto, indica la relevancia e importancia, validez, solidez y extensión de una categoría (Atlas.ti, versión 9).

interacciones, el número de vínculos entre categorías y subcategorías es de suma importancia, ya que este número indica el nivel de densidad⁸ de los códigos.

Durante esta etapa se establecieron 6 redes semánticas en total, las cuales están direccionadas por las categorías establecidas nombradas de la siguiente forma:

1. Red Semántica Coevaluación.
2. Red Semántica Opiniones.
3. Red Semántica Experiencias.
4. Red Semántica Sentimientos.
5. Red Semántica Reflexiones.
6. Red Semántica Obstáculos.

Uno de los objetivos de este proyecto de investigación consistió en describir el proceso de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea con intérpretes en formación. Para lograrlo, mediante la entrevista semiestructurada, se realizaron preguntas con el ánimo de conocer las opiniones, las experiencias, los sentimientos, las reflexiones y los obstáculos que presentaron los IF con relación a la coevaluación llevada a cabo.

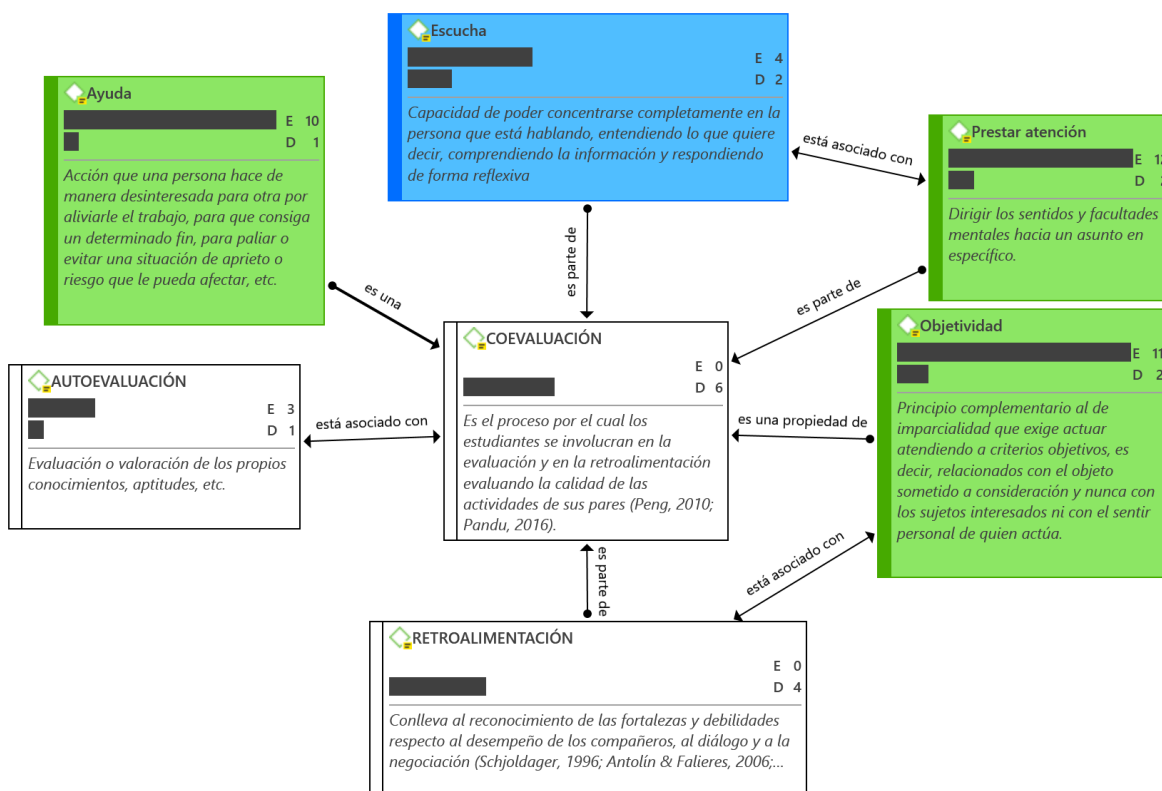
A continuación, se muestra el proceso de categorización y codificación realizado mediante las redes semánticas elaboradas:

9.4.2.1 Red Semántica Coevaluación

1. ¿Cuál es su opinión frente a la estrategia evaluativa de la coevaluación?

⁸ **Densidad:** el número de vínculos que genera cada código (Atlas.ti, versión 9).

Figura 15. Red Semántica Coevaluación.



Fuente: Atlas.ti versión 9.

En esta red semántica se encuentran relacionadas las categorías y subcategorías que hablan de las propiedades, los objetivos y las funciones implicadas en la coevaluación. Aquí, se encontró que la coevaluación es una estrategia evaluativa que es importante para el proceso formativo de los intérpretes en formación, siendo complemento de la autoevaluación. Profundizando en la coevaluación, una de las características más relevantes de esta estrategia es que es una ayuda, la cual le permite a un estudiante generar acciones para ayudar a su(s) par(es) a alcanzar un objetivo. Con lo anterior, en el contexto de investigación se presentan las siguientes voces:

- 1:5 IF1: es bueno implementarlo (...) y darnos como esa ese apoyo mutuo, esa ayuda mutua.
- 1:62 IF1: tienes en tus manos a alguien a quien tú vas a ayudar, a colaborar a que mejore.

- 1:30 IF1: ayudar con argumentos la actividad que él está realizando en este momento que es pues de interpretar.
- 3:2 IF3: Entonces eso puede ayudar mucho.
- 5:12 IF5: es bueno que esos espacios se den, y pues ese proceso nos ayuda tanto a mis compañeros como a mí.
- 5:5 IF5: Creo que nos ayuda a poder como hacer que ese proceso de aprendizaje sea efectivo.
- 5:49 IF5: El hecho que haya una rúbrica pues también lo ayuda a uno a pensar en qué cosas tiene que analizar de lo que la persona hizo.

Para poder alcanzar esta ayuda que brinda la coevaluación a los IF, es necesario que los evaluadores cumplan con requisitos muy estrictos para tener éxito en el desarrollo de la misma, y son una alta capacidad de atención y de escucha. Al ser la interpretación simultánea una actividad comunicativa que implica los sentidos de escucha y habla, en el contexto de coevaluación los IF son exigidos a tener una gran capacidad de escucha.

Respecto a esto, se tienen las siguientes voces:

- 1:28 IF1: prestar atención a lo que el otro está haciendo en ese momento, prestar atención a muchas cosas, a su tono de voz, a su forma de expresarse.
- 2:10 IF2: hay que prestar mucha atención al discurso, a lo que está diciendo y cómo llenar la hojita y todo eso.
- 3:3 IF3: uno va a prestar más atención a los detalles, también cosas que puede que se le pasen por alto a la persona, uno las va poder rescatar y se las va a poder decir.
- 4:17 IF4: poner mucha atención en la interpretación para poder entender bien qué era lo que se estaba diciendo allí.
- 5:35 IF5: Digamos que es como prestar más atención a lo que la persona está haciendo para que, con base a eso, lo que uno pueda hacer es dar una buena retroalimentación.
- 7:12 IF7: Bueno, comenzando, uno tiene que estar muy atento pues como para poder entender y llevar como todo el hilo.

- 7:14 IF7: Entonces, por ejemplo, mientras iba hablando los detalles, entonces yo tener ya en mente de que tengo que fijarme en esa estructura de que él habló de los detalles o de las ideas que fueron las principales, también las pausas que se realizaban.
- 1:29 IF1: es más como de escuchar a la persona que está hablando.
- 3:24 IF3: escuchar atentamente.
- 4:32 IF4: Mientras yo estaba escuchando, no lo sentí que estaba escuchando de forma pasiva, sino que estaba en mi mente siempre que es lo que tengo que escribir en la evaluación.
- 7:15 IF7: organizarse al momento de estar escuchándolo y de ir puntualmente de cómo “en esta parte escuché esto”, entonces ya sé qué puedo evaluar en este momento.

Con se mencionó anteriormente, los IF deben contar con capacidades de la atención y escucha, herramientas necesarias para realizar la coevaluación de una manera objetiva. La objetividad, como propiedad de la coevaluación, pretende que se aplique el principio de la imparcialidad atendiendo a criterios objetivos para poder brindar una retroalimentación que sea lo más objetiva posible, permitiéndole a los IF reconocer las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de sus compañeros. Para profundizar en esto, se cuenta con las siguientes voces:

- 2:37 IF2: vamos a hacer esto de la manera más objetiva porque pues es para mejorar la otra persona.
- 3:8 IF3: es más objetivo una coevaluación porque yo puedo verlo desde un punto de vista más objetivo, como “voy a ver en mi par cosas que posiblemente, errores que yo también cometa”.
- 3:26 IF3: también en el sentido ser objetivo: digamos, si yo veo que hay algo que tal vez a la persona no le vaya a gustar escuchar, uno tiene que tomar la decisión de que “si lo digo o no lo digo”.
- 6:3 IF6: la coevaluación nos permite ser objetivos con la evaluación.

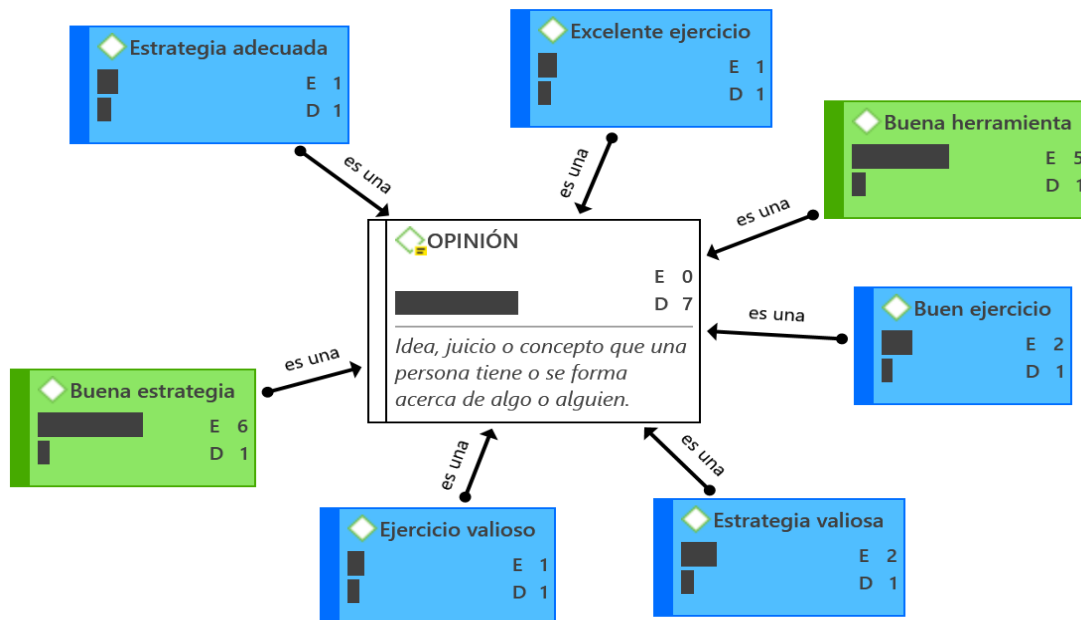
- 6:9 IF6: Pero por lo general, si es una coevaluación, sabemos que hay que ser objetivo. Si estuvo mal algún punto o algún campo de la interpretación, pues uno lo dice en la coevaluación.
- 8:40 IF8: Yo pues tomé como algunos apuntes como para poder tener como un orden en el ejercicio y tratar de ser como lo más objetivo.
- 8: 41 IF8: de alguna manera u otra pensaba quizás lo que es ser en el ejercicio lo más objetivo, lo más neutral posible.
- 1:32 IF1: escuchar para ayudar al otro en los aspectos, sus fortalezas, como sus debilidades también.
- 2:51 IF2: para ver en qué estás fallando y en qué puedes mejorar.
- 3:37 IF3: de cierta forma, identificar factores en los que yo podría también estar fallando.
- 5:40 IF5: no he leído los comentarios que me han hecho, pero probablemente si los lea, creo que definitivamente me ayudaran a pensar en si lo puedo hacer mejor, qué puedo hacer mejor, qué cosas no hice tan bien.
- 6:4 IF6: en la coevaluación uno utiliza los términos exactos, las palabras exactas para decir “estuvo bien, estuvo mal, estas fueron las fallas”.
- 6:16 IF6: yo creo que es la oportunidad de decirle a un compañero, que resaltar las características de esa interpretación o también decirle “aquí hubo fallas, aquí falló en esto o lo otro”.
- 8:3 IF8: también es chévere pues tener otras miradas, sobre todo los aspectos como a mejorar.
- 1:77 IF1: tenemos muy en cuenta lo que el otro dice, pues, para mejorar, obviamente desde la crítica constructiva.

8.4.2.1 Red Semántica Opiniones

A pesar de que en la voz de los IF reconocen la importancia del ser objetivos para brindar una retroalimentación a sus compañeros lo más objetiva posible, también tienen en cuenta de que hay factores que pueden influir en la misma o representar una dificultad. Así, tenemos las siguientes voces:

- 2:30 IF2: Hay que ser o intentar ser lo más objetivos posible, pero la relación puede afectar.
- 3:18 IF3: en nuestro grupo todos somos muy amigos, entonces usted ya tiene que aprender a ser objetivo.
- 8:16 IF8: Sí, bueno, no sé, es difícil tratar de ser muy muy imparcial, se le pueden a uno escapar cosas.

Figura 16. Red Semántica Opiniones.



Fuente: Atlas.ti versión 9.

Como complemento de lo anterior, en esta red semántica se encuentran relacionadas las categorías y subcategorías que hablan de las opiniones que tienen los participantes frente a la estrategia evaluativa de la coevaluación. Se entiende que una opinión es una idea, juicio o concepto que una persona tiene o se forma acerca de algo o alguien, en este caso, la estrategia evaluativa de la coevaluación. En este contexto, se tienen voces como:

- 1:3 IF1: Bueno, pienso que es una buena estrategia, creo que incluso sería bueno como implementarla en el salón de clase.

- 1:9 IF1: Sí, creo que es una buena herramienta, es una buena herramienta para ayudarnos entre unos a otros a mejorar.
- 1:4 IF1: Creo que es un excelente ejercicio y pienso que es bueno implementarlo no solamente en la interpretación, sino también en la traducción.
- 2:2 IF2: En general, es una buena estrategia. Permite ver cosas que usualmente nosotros omitimos, especialmente yo creo que cosas buenas.
- 2:20 IF2: Desde mi punto de vista, a mí me parece un ejercicio muy bueno.
- 3:7 IF3: Pues yo considero que es adecuada porque siempre entre nosotros si se maneja la actividad, va a servir.
- 4:4 IF4: Mi opinión me parece bueno a la medida en que podamos socializar las respuestas.
- 4:42 IF4: Y acerca de la evaluación, de coevaluar a un compañero, también creo que es una buena herramienta. Creo que es muy válido, aunque haya estos sentimientos que fueron expresados aquí.
- 5:2 IF5: Creo que es una buena herramienta porque creo que pues en el contexto en el que estábamos (educativo) pues digamos que, al tener la oportunidad de poder recibir los comentarios de mis compañeros y compañeras, pues me ayudan a mí a analizar cómo está mi proceso.
- 7:2 IF7: Para mí, siento que fue muy buena. Primero porque ya estábamos relacionados con ese tipo de coevaluación, bueno, tanto evaluación como coevaluación.
- 7:52 IF7: siento que es un buen ejercicio, además, pues porque ya son compañeros que ya nos conocemos.
- 8:66 IF8: Realmente encuentro muy valioso el ejercicio.
- 8:50 IF8: yo pertenezco a ese grupo de personas que sí les gusta este tipo de dinámicas, las encuentra valiosas y constructivas.

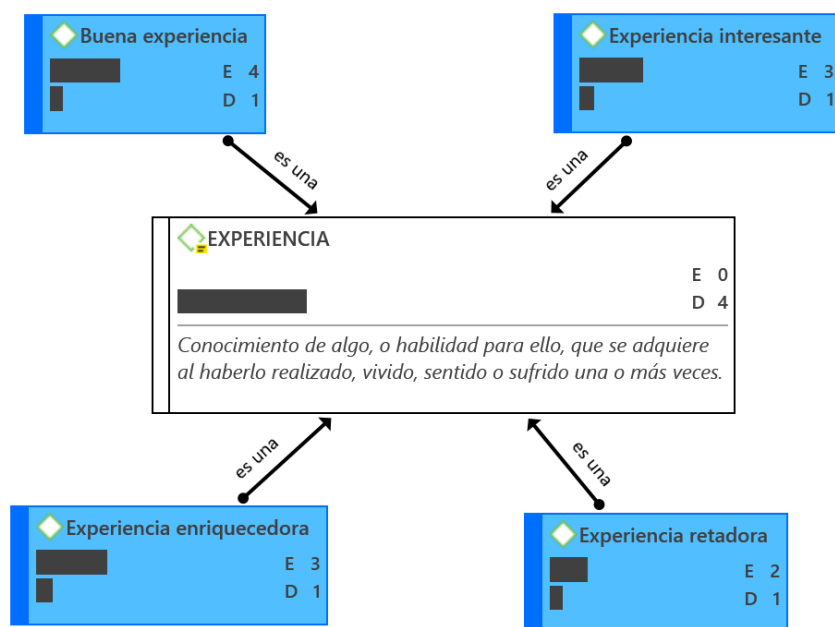
En general, se puede decir que los IF tienen opiniones positivas respecto a la coevaluación, ya que utilizan expresiones como “buena herramienta”, “buena estrategia”, “estrategia valiosa”, “estrategia adecuada”, “buen ejercicio”, “excelente ejercicio” y

“ejercicio valioso”. Esto indica que la estrategia evaluativa de la coevaluación tiene una buena recepción entre los participantes de esta investigación.

9.4.2.2 Red Semántica Experiencias

2. ¿Cómo fue la experiencia de coevaluar el desempeño realizado de un compañero a lo largo del ejercicio de interpretación simultánea?

Figura 17. Red Semántica Experiencias.



Fuente: Atlas.ti versión 9.

Continuando con la descripción del proceso de la coevaluación, en esta red semántica se encuentran relacionadas las categorías y subcategorías que hablan de las experiencias de los participantes al realizar la coevaluación durante el ejercicio de IS. Al hablar de esta categoría, se hace referencia al conocimiento, vivencias y/o habilidades adquiridas por la actividad realizada, en este caso, la coevaluación. En palabras de los participantes:

- 2:14 IF2: Para mí fue una buena experiencia.
- 3:46 IF3: es una buena experiencia.

- 5:10 IF5: Creo que la experiencia fue buena.
- 5:46 IF5: tener una experiencia en un contexto como en una situación que, pues, intenta hacer como real; entonces creo que es algo muy bueno.
- 1:34 IF1: Creo que sí es bastante interesante [silencio]. Creo que es bastante interesante poder tener este tipo de experiencias más seguido.
- 8:4 IF8: el hecho de que los pares de pronto puedan coincidir o sacar cosas nuevas siempre va a ser interesante.
- 8:7 IF8: las experiencias que hemos tenido han sido muy interesantes.
- 1:35 IF1: creo que son ese tipo de ejercicios que nos enriquecen más que otra cosa.
- 7:9 IF7: esa parte de que como que puedo recibir comentarios acerca de cómo estuvo mi interpretación o bueno, cómo estuvo mi trabajo, es la parte que siento que sí me gusta, porque es enriquecedora.
- 7:42 IF7: Es una experiencia muy enriquecedora, además, porque nos permite lo que decía, como que “yo poder ver en el otro qué podría aplicar para mí”.
- 7:17 IF7: retadora, retadora porque bueno, primero es complicado el digamos uno, o sea, es que no se trata de criticar, pero es ir a ver el trabajo de la otra persona.
- 7:18 IF7: también retador para uno mismo porque sabe que a uno también lo van a evaluar.

En lo anterior, se puede observar que los IF calificaron la experiencia vivida con expresiones como “buena experiencia”, “experiencia interesante”, “experiencia enriquecedora” y “experiencia retadora”. Lo anterior se debe a lo que experimentaron los IF al realizar la actividad de la coevaluación.

9.4.2.3 Red Semántica Sentimientos

3. ¿Qué sentimientos le genera ser sujeto evaluador y evaluado en un ejercicio de interpretación simultánea?

Por otra parte, al contrario de los sentimientos experimentados tomando el rol de evaluadores, los IF experimentan sentimientos totalmente contrarios al ser evaluados por sus pares. Dentro de los sentimientos experimentados, se evidencian unos que son sujeto de mayor atención, puesto que presentan un enraizamiento igual o mayor a 5, y son los sentimientos de ansiedad y nervios. Estos dos estados o situaciones están conectados entre sí, ya que mientras la ansiedad se manifiesta en inquietud e inseguridad, los nervios se ven reflejados en la incapacidad de funcionar o reaccionar con normalidad.

En ambos casos, la presencia de estos sentimientos puede representar una dificultad en la ejecución de un ejercicio de IS. En voces de los mismos IF, esto se evidencia de la siguiente forma:

- 1:58 IF1: La ansiedad de “¿será que voy a hacerlo bien, será que no?” por la poca práctica que se ha tenido en el ejercicio interpretar.
- 2:54 IF2: me sentí un poco ansiosa no tanto por el tema de evaluación, pero sí por el tema del ejercicio.
- 8:8 IF8: Claro, hablamos en algún punto de toda esta parte emocional, la ansiedad que genera el ejercicio.
- 1:25 IF1: nervios a la hora de ser evaluado.
- 1:79 IF1: pienso que cuando uno suena nervioso, da la impresión de que esa persona como que no está haciendo bien su trabajo.
- 2:11 IF2: nervios, o sea, yo sentí nervios en la cabina, bastantes.
- 2:55 IF2: Enfrentarse a una interpretación es algo que a mí me genera nerviosismo, entonces creo que nervios también.
- 3:15 IF3: no dejan de existir como los nervios al respecto.
- 7:10 IF7: al momento de, digamos, de realizar la interpretación y que sé que me están evaluando en ese momento, me causa muchos nervios.
- 8:10 IF8: pero claro, el nerviosismo, el nerviosismo de realmente poder comunicar bien, de saber que la persona que te está escuchando también conoce.

Es evidente, mediante las voces de los participantes, que un ejercicio de IS genera ansiedad y nerviosismo en los IF. Otros de los sentimientos experimentados como sujetos evaluados son el estrés, la vulnerabilidad, la curiosidad, la presión y el miedo. En este contexto, en sus propias voces se obtuvo lo siguiente:

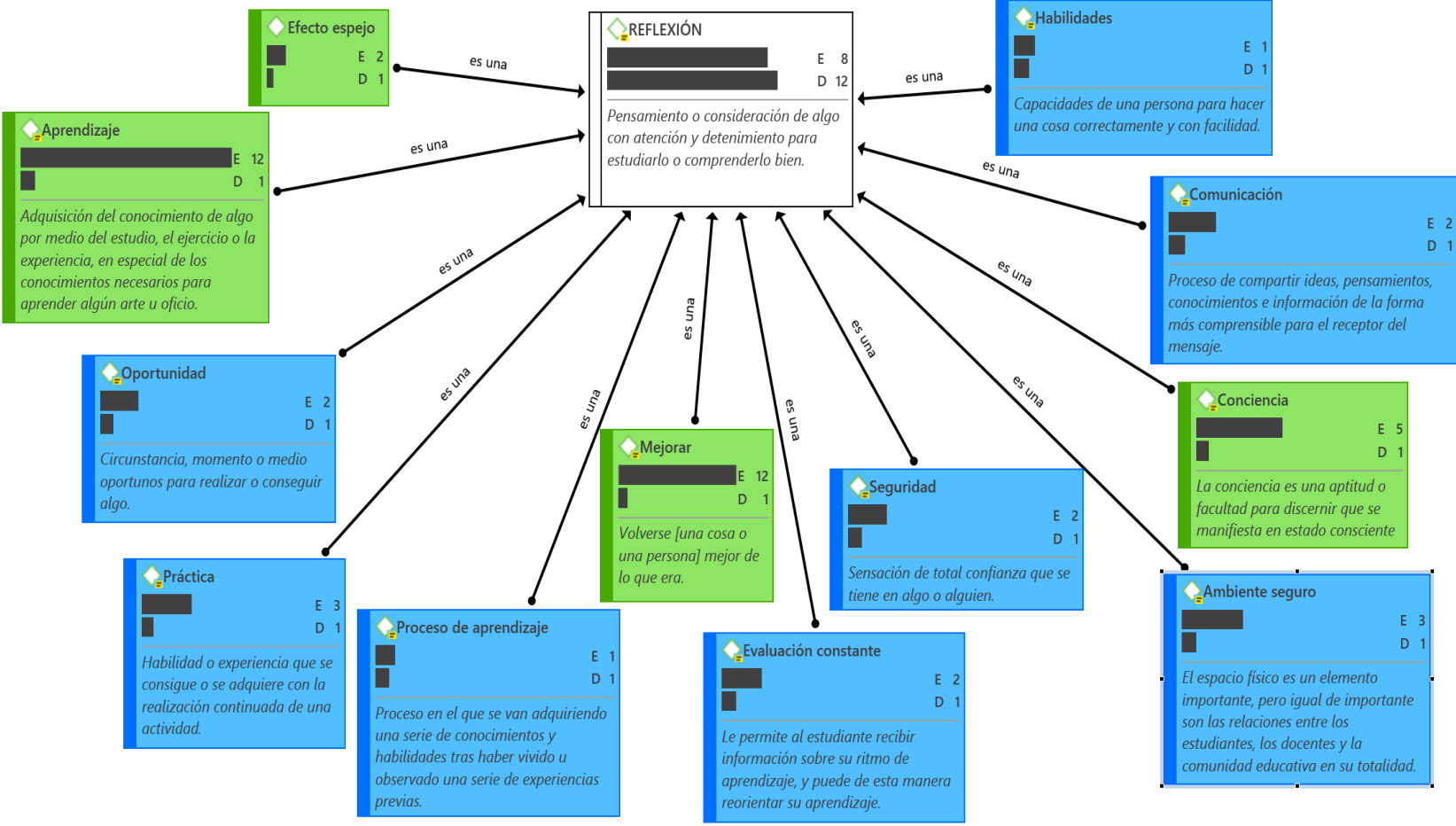
- 1:21 IF1: Ya como evaluado ya es diferente, pasa completamente diferente, el estrés tal vez.
- 4:15 IF4: me hizo sentir vulnerable, expuesta. Ya he hecho interpretaciones otras veces, pero nunca nadie, nunca supe que después alguien iba a calificar mi trabajo, el trabajo.
- 6:22 IF6: Me da curiosidad, me genera curiosidad en saber cómo me fue desde el punto de vista precisamente de una persona que ya tiene experiencia trabajando en esto, que fue IF2.
- 2:17 IF2: comentarios que escuché después de haber hecho el ejercicio como “se siente mucha presión”.
- 7:7 IF7: Me siento bajo presión de que alguien más me está escuchando y no me gusta que me escuchen.
- 1:24 IF1: Y creo que la falta de experiencia le hace dar a uno mucho temor.
- 3:12 IF3: Pues da miedo cuando uno es evaluado porque uno no sabe que le van a decir.
- 4:14 IF4: Como evaluada me dio susto, me dio miedo.
- 8:11 IF8: Entonces ese miedo al error, diría uno.

A pesar de estos sentimientos experimentados, los mismos no significaron un impedimento como tal en la realización de la tarea, ya que todos los sujetos participantes pudieron realizar completamente el ejercicio.

8.4.2.2 Red Semántica Reflexiones

4. ¿Considera que esta actividad le permite reflexionar y adquirir herramientas para su propio aprendizaje?

Figura 19. Red Semántica Reflexiones.



Fuente: Atlas.ti versión 9.

En esta red semántica se encuentran relacionadas las categorías y subcategorías que hablan de las reflexiones y herramientas adquiridas por los sujetos participantes en la coevaluación. Las reflexiones son un interesante objeto de análisis en el contexto de esta investigación, pues además de que son pensamientos o consideraciones sobre la actividad de la coevaluación, muestran un acto reflexivo sobre todo lo que esta le puede aportar a los IF en su proceso formativo.

Dentro de todas estas reflexiones expresadas por los IF, hay 2 categorías que tienen un mayor enraizamiento que las demás, lo que significa que son conceptos muy relevantes dentro de las reflexiones: el aprendizaje y la coevaluación como actividad para mejorar. Dentro de este contexto, se presentan las siguientes voces:

- 1:61 IF1: Nosotros a veces aprendemos mucho más de nuestros pares.
- 3:28 IF3: es un proceso en el que uno puede, yo lo tomo más como algo espejo donde uno aprende a través del otro.
- 4:44 IF4: Al hacerlo con un compañero estamos haciendo con nosotros mismos, porque obviamente vamos a querer tener en cuenta en nuestra interpretación eso que nosotros señalamos del otro compañero.
- 5:4 IF5: puedo pues como intentar aprender y utilizar como sus comentarios y todas esas opiniones para poder también ayudar a construir conocimiento propio.
- 5:42 IF5: Yo creo que siempre es bueno escuchar comentarios de otros y tener la posibilidad de poder escucharlos y aprender de sus comentarios.
- 8:49 IF8: Entonces en términos de evaluación, pues [silencio], yo digo que es lo que siempre necesita el estudiante, estar en ese proceso para saber qué tanto pues ha aprendido, qué sabe hacer.
- 1:50 IF1: te va a ayudar a mejorar en la interpretación cuando tu estés en la cabina, vas a tener tus puntos a mejorar.
- 2:27 IF2: la evaluación es un mecanismo, o sea, en este caso es para mejorar.
- 2:46 IF2: no necesariamente una evaluación te va a calificar como bueno o malo, solamente te va a dar cosas por mejorar, en especial si es un ambiente que estés seguro.

- 4:30 IF4: Yo creo que hay que hacerlo porque eso nos ayuda a aumentar nuestro ser crítico.
- 5:3 IF5: qué cosas puedo mejorar, qué cosas puedo quizás también entender que estoy haciendo mal.
- 5:39 IF5: cosas que quizás uno tenga que evaluar y como que analizar y decir como “en la próxima tengo que hacer esto mejor”.
- 8:21 IF8: Y en serio, al aplicarlo, aplicar estas cosas de nuestras coevaluaciones, sí, uno se fortalece.

Otras de las reflexiones registradas en voces de los IF son las siguientes:

- 3:10 IF3: Entonces también sirve como una forma de espejo: yo lo evalúo, aprendo y pues soy objetivo respecto a lo que veo.
- 5:50 IF5: adquirir también, pues, como nuevas habilidades.
- 8:23 IF8: este grupo en particular, no sé, de alguna manera u otra nos hemos podido como comunicar muy bien, y a través de la buena comunicación han fluido muchas cosas.
- 7:41 IF7: En este momento lo estábamos haciendo como hacia otro compañero, pero, digamos, que el poder ver el proceso de otra persona también nos hace ser conscientes de lo que nosotros estamos haciendo o no estamos haciendo.
- 8:46 IF8: Cuando uno puede hacer este tipo de ejercicios, se vuelve más consciente, hace el proceso metacognitivo.
- 2:48 IF2: si es un ambiente seguro en el que estás precisamente formándote, creo que es necesario.
- 5:44 IF5: Creo que mientras uno esté en contexto educativo, pues uno tiene que ir como con toda la intención de aprender.
- 1:64 IF1: No sabría cómo explicarte a ciencia cierta, pero es interesante cuando una persona muestra seguridad cuando habla, cuando se expresa, cuando en su expresión corporal se refleja esto.

- 2:49 IF2: hacer estos ejercicios de manera periódica (ya sea como autoevaluación o como coevaluación) es importante porque a veces suele uno identificar ciertas cosas o utiliza ciertas cosas, y ya le quedan a uno como “ciertas mañas” que, si no las ve o no las identifica a tiempo, pues no las cambia.
- 6:38 IF6: Todo ese proceso es como “a esto me voy a enfrentar después a manera profesional”, pero eso es como ir poco a poco.
- 5:19 IF5: utilizar estos espacios para poder sacar el máximo de esas oportunidades que tenemos.
- 5:11 IF5: Siempre que nos ponen a practicar en las cabinas, creo que es un momento muy importante para poder practicar y aprender.

Teniendo en cuenta las voces previas, es evidente que todo proceso y actividad enfocada a los procesos de enseñanza/aprendizaje genera reflexiones. En este caso, la coevaluación en la interpretación simultánea no es la excepción, evidenciando sobre todo que es una herramienta valiosa de aprendizaje y que está diseñada para que los IF mejoren su desempeño a lo largo de sus procesos formativos.

9.4.2.4 Red Semántica Obstáculos

Otros de los elementos que son relevantes en este estudio para la descripción y comprensión del fenómeno de la coevaluación, en especial la etapa de la retroalimentación, son las dificultades y los obstáculos. Para su identificación, dentro de la entrevista semiestructurada se estableció la siguiente pregunta:

1. ¿Qué factores considera que influyen u obstaculizan la retroalimentación (como actividad) de los ejercicios de interpretación simultánea?

Figura 20. Red Semántica Obstáculos.



Fuente: Atlas.ti versión 9.

En esta red semántica se encuentran relacionadas las categorías y subcategorías que hablan de los factores que influyen u obstaculizan la retroalimentación (como actividad) de los ejercicios de interpretación simultánea. En este contexto, se evidenció que existen diversos factores u obstáculos que en las voces de los mismos IF dificultan la tarea de la retroalimentación.

Uno de los factores más relevantes, y de especial consideración, es la relación personal, ya que muestra un enraizamiento de 7 y una densidad de 8. En otras palabras, este es un factor que obstaculiza esta actividad debido a su alta presencia y frecuencia. Dentro de las voces de los participantes, esto se evidencia en lo siguiente:

- 2:23 IF2: la relación que tienes con la persona puede influir.
- 2:32 IF2: siento que la relación personal que tienes con la persona puede afectar también dependiendo del concepto que tienes del proceso de coevaluación.
- 4:50 IF4: Entonces siento que hacerlo con IF8 o con mis compañeros tiene un peso más grande que hacerlo con otra persona.
- 4:52 IF4: quería ser fiel a lo que fue realizado, la interpretación, pero no ser demasiado crítica por la persona que era.
- 7:28 IF7: también siento que es un obstáculo que yo ya he estado con él, como que ya hemos hecho otros ejercicios y sé del proceso.
- 7:29 IF7: se vienen factores como de ese compañerismo y de esa relación que uno tiene con esa persona.

Aquí se presenta una situación muy particular, y es que dentro de las relaciones personales que más influye, una de las que más está presente en este contexto es la amistad. Esta relación tiene la característica de que entre pares se crean estos lazos, pero en actividades de tipo evaluativas, como la coevaluación, esto puede llevar a que los pares sean laxos los unos con los otros afectando la coevaluación, y por ende la retroalimentación. En este sentido, se tienen las siguientes voces:

- 2:24 IF2: muy seguramente si hubiera evaluado a mi mejor amiga, hubiese sido más laxa o se me hubiesen pasado detalles sin querer, o sea, de una manera inconsciente.

- 3:53 IF3: Ahí es donde raya lo de “soy objetivo o soy amable porque es mi amigo”, es un factor en la parte emocional.
- 4:36 IF4: la amistad que tengo yo con mi compañero.
- 7:4 IF7: Entonces siento que el tener esa relación de amistad como que ya influye.
- 2:36 IF2: muy probablemente buscamos esa cercanía social con otras personas. Tal vez eso implica ser un poco más laxo con ciertas cosas.
- 4:51 IF4: Ok. [silencio] No ser tan dura, tan crítica, tan rígida, en otras palabras mejores, esto, no ser tan crítica con mi compañero.
- 6:42 IF6: es posible que otra persona se limite a calificar todo bien.
- 7:48 IF7: siento que uno, te dejas llevar porque bueno, “si es mi compañero, entonces como que no le demos tan duro”.

Adicional a lo anterior, otro de los factores que presenta un alto enraizamiento es la recepción de los comentarios. Esta categoría tiene algo en particular, y es que, al momento de retroalimentar, los IF ponen en juicio la forma en la que sus pares recibirán y asimilarán la retroalimentación. Esto se puede ver reflejado en las siguientes voces:

- 1:69 IF1: Tal vez que el otro compañero se vaya a sentir mal o se vaya a sentir ofendido o vaya a creer que es algo por atacarlo como persona, más no como actividad, tal vez creo que eso sería como un obstáculo.
- 3:51 IF3: a veces no todo lo que se escribe se entiende o expresa la misma intención de lo que se quiso escribir.
- 3:58 IF3: con las palabras yo puedo manejar como la sutileza y, o sea, utilizar toda esa paralingüística para ayudar a entender que mi intención no era mala o que me permite expresar mejor.
- 4:41 IF4: yo percibí que él estaba un poco en la expectativa de lo que podía estar pasando, de lo que podría estar escribiendo.
- 8:29 IF8: va a influir o influyó mucho, yo creo que, como la disposición, la apertura a, pues, a la crítica.

También, otros factores que para los IF resulta ser influyente al momento de retroalimentar el desempeño de un compañero son la profesión y la admiración. En palabras de los mismos participantes, se evidencia lo siguiente:

- 3:19 IF3: eso hace parte mucho, pues digamos, de mi profesión que es ser profesor.
- 8:37 IF8: de pronto [silencio], no sé, quizás se me ocurriría, no sé, ser de líneas diferentes, de pronto, que ella es, bueno, aunque IF4 es periodista y yo pues estudié lenguas.
- 8:38 IF8: me imagino a alguien desde una línea académica de pronto muy diferente a las humanidades que esté haciendo el programa y que de pronto tenga otro tipo de parámetros o cosas para para evaluar, para un ejercicio de estos.
- 6:27 IF6: yo pude notar que la ventaja que tiene por la experiencia que tiene ya haciendo interpretación, es muy buena haciendo interpretación simultánea. Entonces, la verdad, sí me admiró.
- 8:27 IF8: Entonces digamos que ya que pues cómodo, pues chévere hacer el ejercicio con IF4. Yo a ella la respeto muchísimo, es una chica supremamente pilosa.

Además de lo anterior, también aparecen factores que pueden obstaculizar tanto la coevaluación como la retroalimentación de la misma, y son el tiempo, la presencia del público, el ambiente y el ruido. Estos elementos tienen algo en común y es que están relacionados con el factor contexto. Así, se registran las siguientes voces:

- 3:32 IF3: Bueno, digamos un factor ya podría ser también el tiempo. Esa retroalimentación fue hecha de afán.
- 4:22 IF4: Un factor externo, podemos hablar, fue el tiempo para la evaluación. Yo siento que yo al final yo tuve que hacerlo más rápido porque ya era el momento de hacer la otra interpretación.
- 6:15 IF6: Entonces, es posible que alguien califique todo bien o todo a medias por terminar rápido la actividad.

- 7:35 IF7: uno empieza a tratar de responder rápido o como de sintetizar, entonces de pronto uno no pone todas las ideas que tenía en mente por ese tiempo que a uno le queda.
- 4:26 IF4: yo me puse un poco incómoda cuando IF8 se acercó al momento en que yo estaba escribiendo los comentarios.
- 6:19 IF6: al momento de yo hacer la coevaluación tenía a IF2 al lado, ella estaba haciendo como otra actividad al lado, estaba sentada a mi lado.
- 7:33 IF7: Al uno ver la persona que está interpretando y escuchándolo, es algo que da emoción, pero al tiempo es como “no, concéntrate, concéntrate porque tu tarea es otra”.
- 7:25 IF7: si uno está de pronto en un ambiente donde hay mucho ruido, uno puede distraerse.

Consecuentemente, otros factores que influyen u obstaculizan la retroalimentación son la experiencia previa y el conocimiento previo, ya sea porque cuentan con esto o no lo tienen. En palabras de los IF, esto se refleja en las siguientes voces:

- 2:40 IF2: Sí, claro, tanto en la retroalimentación como en el desempeño. O sea, creo que en la retroalimentación porque es algo que a mí, a mí me evaluaban de esa manera. Entonces también tengo muy sesgada la forma de evaluar.
- 5:23 IF5: La experiencia, creo que en este tipo de ejercicios la experiencia es vital para poder retroalimentar bien a una persona.
- 1:45 IF1: la falta de experiencia del que está retroalimentando.
- 5:21 IF5: creo que algo que podría de pronto obstaculizar los comentarios que yo le pude dar a la persona a la que estaba evaluando, es (por lo menos lo digo desde mi caso) la falta de experiencia.
- 1:73 IF1: Sí, porque no considero, eh [silencio], tal vez el que tú no estás familiarizado primero con el audio, con el video como tal antes de.

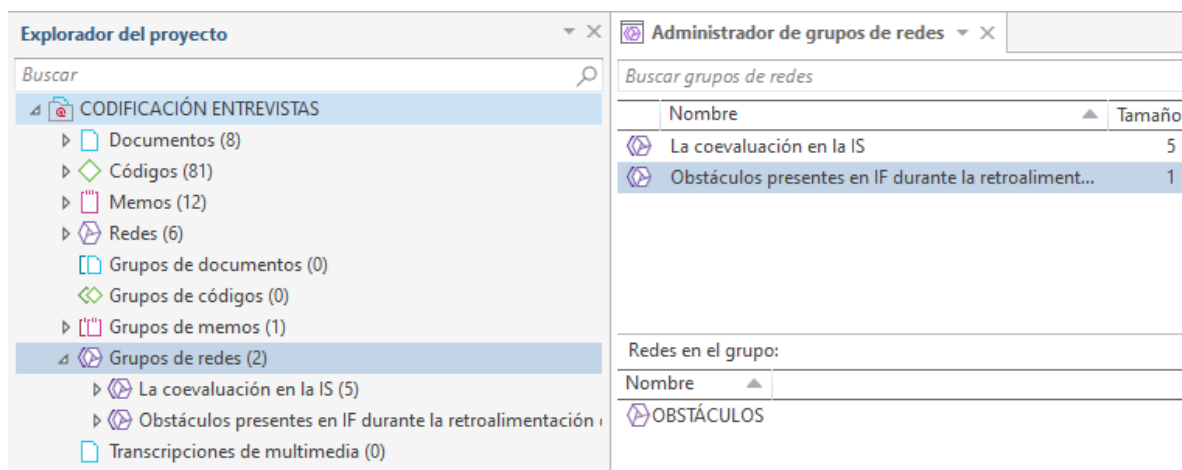
- 2:62 IF2: O sea, para mí es muy difícil decir si una persona tiene todas las ideas principales si yo no sé cuáles son las ideas principales, o sea, yo puedo decir que sí, pero yo no tengo conocimiento de cuáles son.

Finalmente, otros factores que presentan un menor enraizamiento son la evaluación, la distracción, la memoria, las características del compañero, la toma de decisiones y la omisión. En palabras de los IF participantes, se evidencia a continuación:

- 2:22 IF2: el saber que es una evaluación puede influir.
- 7:26 IF7: como que “yo no me acuerdo acá o me distraje, pongámosle esto”, porque pues como por salir del paso.
- 7:22 IF7: siento que un obstáculo puede ser de que de pronto en algún momento yo escuché algo y hubiera querido retroalimentarlo, pero ya el momento de empezar a llenar el formato se me olvide.
- 6:13 IF6: puede obstaculizar las características de la otra persona o del grupo.
- 3:47 IF3: Lo otro sería también como mi toma de decisiones.
- 3:54 IF3: Entonces pues sería una retroalimentación inadecuada si yo no evalué todo, exactamente todo lo que tenía que haber hecho porque yo lo pasé por alto.

9.4.3 Codificación selectiva: categorías centrales

Figura 21. Proceso de codificación selectiva.



Fuente: Atlas.ti versión 9.

Continuando con el proceso de codificación para la integración y relacionamiento entre las categorías encontradas en la codificación axial, la codificación selectiva busca la integración total para la determinación de categorías centrales. Estas categorías se muestran en un nivel jerárquico superior, pues son aquellas que conllevan al cumplimiento de los objetivos. En este orden de ideas, se pudo establecer dos categorías centrales:

9.4.3.1 La Coevaluación en la IS: opiniones, experiencias, sentimientos y reflexiones

En esta investigación, existe un interés investigativo respecto a la coevaluación como estrategia evaluativa. Desde la teoría, se concibe la coevaluación como el proceso por el cual los estudiantes se involucran en la evaluación y en la retroalimentación evaluando la calidad de las actividades de sus pares (Peng, 2010; Pandu, 2016). Profundizando en este proceso, existen ciertos factores que están presentes a lo largo de la actividad, como las opiniones que tienen los IF respecto a la coevaluación, la experiencia adquirida, los sentimientos generados y las reflexiones y aprendizajes logrados. Estas categorías se muestran, además, como propiedades y características de la coevaluación en la IS.

9.4.3.2 Obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación

A lo largo del proceso de la coevaluación, dentro de las mismas voces se pudo evidenciar que se presentan ciertos factores que reflejan algún tipo de dificultad u obstáculo en la realización de la coevaluación. La presencia de obstáculos, en especial en la etapa de la retroalimentación, es el objeto de estudio principal de esta investigación, ya que no se cuenta con una tipificación de obstáculos presentes en IF durante la retroalimentación de la coevaluación.

Empleando aportes teóricos y las voces de los IF, se pretende realizar una tipología de obstáculos, ya que, aunque hay autores que son conscientes de que los IF presentan dificultades para realizar la actividad con normalidad, es decir, sin factores que obstaculicen la coevaluación, la retroalimentación entre pares no es ajena a ello (Marín García, 2009; Black et al., 2013). Es por esto que, a diferencia de las categorías de las

opiniones, las experiencias, los sentimientos y las reflexiones, la categoría de obstáculos toma la propiedad de categoría central.

9.5 TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

Como se dijo anteriormente, en el capítulo de la metodología, especialmente en el plan de análisis, para acentuar los resultados como tal del trabajo de investigación se requiere un proceso de triangulación. Precisamente, para alcanzar estos resultados finales se tomarán las redes semánticas (que contienen las voces de los IF), los memos teóricos y la posición del investigador. Por último, se determinarán ciertas conclusiones que den respuestas claras y lo suficientemente válidas respecto a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos.

9.5.1 La Coevaluación en la IS: opiniones, experiencias, sentimientos y reflexiones

Como se puede observar, a lo largo de esta investigación se ha concebido la coevaluación como una estrategia evaluativa que implica un proceso y no se refiere simplemente a un resultado. Con el interés de mostrar el carácter formativo de la misma, una de las teorías que rigen la coevaluación como estrategia evaluativa es la teoría de la evaluación formativa desarrollada por Gile, quien establece que “la evaluación formativa para el aprendizaje no sólo debe centrarse en el producto, sino en el proceso” (1995:10-11; 2001:381).

Durante este proceso, tanto los estudiantes como sus pares se encuentran involucrados en esta estrategia evaluativa directamente, tanto en la evaluación de criterios como en la coevaluación (Peng, 2010; Pandu, 2016). Para poder llegar a este último punto, se tuvo que hacer todo un recorrido del proceso de la coevaluación, pues además que integra a todos los compañeros como tal, también es necesario, como argumenta Morelli (2008), tener en cuenta las actitudes, expectativas, intereses y objetivos de los estudiantes que influyen en la misma.

Por esto, para esta investigación es muy importante dar a conocer cada uno de estos elementos, para que tanto investigadores como docentes dedicados la didáctica de la

interpretación simultánea tengan en cuenta tanto en sus procesos evaluativos como formativos. Estos son:

1. Opiniones y experiencias sobre la coevaluación.

Para empezar, al preguntar por la opinión que tienen los IF respecto a la coevaluación, los mismos brindaron diferentes repuestas. En un inicio, se pudo encontrar que, respecto a la coevaluación como tal, los IF concibieron esta como una herramienta que ayuda a los estudiantes a mejorar en su proceso formativo:

1:30 IF1: ayudar con argumentos la actividad que él está realizando en este momento que es pues de interpretar.

5:5 IF5: Creo que nos ayuda a poder como hacer que ese proceso de aprendizaje sea efectivo.

Desde la perspectiva de Antolín & Falieres (2006), la coevaluación está encaminada a la transformación dentro del aula, ella debe permitir en cada estudiante innovar y buscar alternativas que le permitan mejorar en su proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo ayudar en el proceso del otro.

Esto implica que la coevaluación se debe mostrar más que una estrategia evaluativa, método evaluativo o simplemente tipo de evaluación, como una herramienta de ayuda dinámica y cooperativa donde los IF pueden ayudarse los unos a los otros a lograr el mismo fin, el cual es tener un proceso de aprendizaje efectivo para todos.

También, se encontró que durante la coevaluación de la IS se ven implicadas habilidades cognitivas. Especialmente, se requiere de un alto nivel de atención y una buena habilidad de escucha para poder realizar una coevaluación objetiva:

5:35 IF5: Digamos que es como prestar más atención a lo que la persona está haciendo para que, con base a eso, lo que uno pueda hacer es dar una buena retroalimentación.

7:15 IF7: organizarse al momento de estar escuchándolo y de ir puntualmente de cómo “en esta parte escuché esto”, entonces ya sé qué puedo evaluar en este momento.

De acuerdo con Hall (1995), una de las propiedades más interesantes de la coevaluación es que promueve el desarrollo de habilidades socio-críticas enfocadas a la crítica constructiva, la escucha, la atención y la comunicación. Estas habilidades se ven reflejadas tanto en la asertividad de la evaluación de los criterios como de la retroalimentación.

Al ser la IS una actividad compleja por todos los subprocesos implicados (Moser-Mercer, Kunzli & Korac, 1998), la aplicación de la coevaluación para ejercicios de IS de manera constante es necesaria y apropiada, además de ventajosa, ya que estas habilidades también se desarrollan gracias al aprendizaje colaborativo que se promueve entre los IF al momento de brindar una crítica constructiva y a la constancia de la misma.

Otras de las opiniones comunes que se identificaron fueron que la coevaluación es una buena herramienta, una buena estrategia, una estrategia valiosa, adecuada, es un buen ejercicio, un excelente ejercicio, un ejercicio valioso. Todas las anteriores valoraciones fueron de tipo positiva, reflejando una buena recepción de este tipo de evaluación que emplea para ejercicios de IS:

1:9 IF1: Sí, creo que es una buena herramienta, es una buena herramienta para ayudarnos entre unos a otros a mejorar.

2:20 IF2: Desde mi punto de vista, a mí me parece un ejercicio muy bueno.

8:50 IF8: yo pertenezco a ese grupo de personas que sí les gusta este tipo de dinámicas, las encuentra valiosas y constructivas.

3:56 IF3: Entonces es un proceso que me permite también autoevaluar mi desempeño.

Similar a lo anterior, los IF evaluaron su experiencia de la coevaluación en un ejercicio de IS como una buena experiencia, una experiencia interesante, enriquecedora y retadora:

5:46 IF5: tener una experiencia en un contexto como en una situación que, pues, intenta hacer como real; entonces creo que es algo muy bueno.

8:4 IF8: el hecho de que los pares de pronto puedan coincidir o sacar cosas nuevas siempre va a ser interesante.

7:9 IF7: esa parte de que como que puedo recibir comentarios acerca de cómo estuvo mi interpretación o bueno, cómo estuvo mi trabajo, es la parte que siento que sí me gusta, porque es enriquecedora.

7:18 IF7: retadora, retadora porque bueno, primero es complicado el digamos uno, o sea, es que no se trata de criticar, pero es ir a ver el trabajo de la otra persona.

Estas apreciaciones por parte de los IF concuerdan con lo que investigadores como Nicholson (1993) y Sommers (1980) proponen acerca de la coevaluación. Para ambos, la coevaluación está diseñada para potenciar la participación y reflexión activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, tanto propio como colaborativo, siendo altamente beneficiosa y valiosa para los procesos formativos de los IF.

Lo anterior reafirma la postura investigativa respecto a la coevaluación, la cual es de carácter valiosa y beneficiosa para la formación de los IF. Además de fomentar el aprendizaje colaborativo, la coevaluación resulta en la oportunidad para desarrollar en cada uno la capacidad de valorar su propio aprendizaje favoreciendo la autonomía y la autorregulación para el desarrollo de las competencias y habilidades requeridas (Quinquer, 2005).

2. Sentimientos generados en la coevaluación.

Continuando con la descripción del proceso de la coevaluación, otro de los factores que permiten comprender mejor este contexto de investigación son los sentimientos

generados. Normalmente, un sentimiento es un estado de ánimo o disposición emocional hacia una cosa, un hecho o una persona, o que surge como una reacción. Mediante la entrevista semiestructurada se logró evidenciar que la coevaluación genera una serie de sentimientos y emociones las cuales se pudieron clasificar en dos tipos en función del doble rol de los participantes, 1) como sujeto evaluador y 2) como sujeto evaluado.

- Como sujeto evaluador, los sentimientos y emociones generadas son la tranquilidad, la responsabilidad, la transparencia, la comodidad y el ser racional:

1:12 IF1: Bueno, respecto a ser evaluador, pues uno se siente muy tranquilo. Es un ejercicio tranquilo, de calma.

6:20 IF6: yo sentí la tranquilidad de coevaluarla de acuerdo a lo que yo, al rendimiento que vi, que dio como resultado en la interpretación.

1:14 IF1: también de responsabilidad, porque tienes en tus manos a alguien a quien tú vas a ayudar.

3:17 IF3: cuando uno evalúa, pues también es como una gran responsabilidad.

4:12 IF4: un sentimiento de ser transparente, buscar ser verdadera independiente de quien sea la persona que yo esté evaluando.

8:26 IF8: sí, se genera como toda la atmósfera para que sea pues muy cómodo, yo lo sentí así.

7:5 IF7: no dejarse llevar como por quien es la persona, sino ir más a lo racional.

- Como sujeto evaluado, los sentimientos y emociones generadas son la ansiedad, los nervios, la presión, el miedo, el estrés, la curiosidad y la vulnerabilidad.

1:58 IF1: La ansiedad de “¿será que voy a hacerlo bien, será que no?” por la poca práctica que se ha tenido en el ejercicio interpretar.

8:8 IF8: Claro, hablamos en algún punto de toda esta parte emocional, la ansiedad que genera el ejercicio.

2:55 IF2: Enfrentarse a una interpretación es algo que a mí me genera nerviosismo, entonces creo que nervios también.

7:10 IF7: al momento de, digamos, de realizar la interpretación y que sé que me están evaluando en ese momento, me causa muchos nervios.

7:7 IF7: Me siento bajo presión de que alguien más me está escuchando y no me gusta que me escuchen.

3:12 IF3: Pues da miedo cuando uno es evaluado porque uno no sabe que le van a decir

1:21 IF1: Ya como evaluado ya es diferente, pasa completamente diferente, el estrés tal vez.

6:22 IF6: Me da curiosidad, me genera curiosidad en saber cómo me fue desde el punto de vista precisamente de una persona que ya tiene experiencia trabajando en esto, que fue IF2.

4:15 IF4: me hizo sentir vulnerable, expuesta. Ya he hecho interpretaciones otras veces, pero nunca nadie, nunca supe que después alguien iba a calificar mi trabajo, el trabajo.

Para teóricos como Hurtado (2001), en la interpretación simultánea convergen cantidad de subprocesos, como los cognitivos, metacognitivos, comunicativos e incluso socioculturales. Dentro de estos se pueden ubicar los sentimientos, ya que son generados a partir tanto de una interacción comunicativa como sociocultural, mostrando que la dimensión emocional de los IF es un elemento importante dentro de los ejercicios de interpretación simultánea, más cuando esta se desarrolla en términos de evaluación.

Sí bien los sentimientos no son un elemento clave que conlleve a la resolución del problema de investigación, estos sí ayudan a entender lo que sucede detrás de la coevaluación de un ejercicio de IS. Tener en cuenta los sentimientos, sobre todo los que se generan cuando los IF son evaluados, permite entender que sentimientos como la ansiedad

y el nerviosismo pueden obstaculizar el normal desarrollo de una interpretación simultánea. Contrario a lo anterior, y a pesar de que la coevaluación implica una gran responsabilidad, en este contexto de investigación los participantes se sienten tranquilos al poder desarrollar este tipo de evaluación con sus compañeros.

3. Reflexiones sobre la coevaluación

Al igual que muchos otros procesos formativos, la coevaluación es un proceso que deja como resultado diversas reflexiones entre los IF. A lo largo de las entrevistas es posible identificar que los participantes van reflexionando acerca de los aprendizajes obtenidos y las oportunidades de mejora para ser más conscientes del proceso. Estas son las reflexiones compartidas por los IF al final del ejercicio:

2:46 IF2: no necesariamente una evaluación te va a calificar como bueno o malo, solamente te va a dar cosas por mejorar, en especial si es un ambiente que estés seguro.

5:26 IF5: probablemente sí voy a tener como unos comentarios que van a ayudarme a mejorar.

1:61 IF1: Nosotros a veces aprendemos mucho más de nuestros pares.

3:13 IF3: Yo por lo menos no me tomo tan mal el feedback porque a mí me gusta aprender, entonces considero que uno siempre tiene que estar dispuesto a la retroalimentación.

5:42 IF5: Yo creo que siempre es bueno escuchar comentarios de otros y tener la posibilidad de poder escucharlos y aprender de sus comentarios.

7:41 IF7: En este momento lo estábamos haciendo como hacia otro compañero, pero, digamos, que el poder ver el proceso de otra persona también nos hace ser conscientes de lo que nosotros estamos haciendo o no estamos haciendo.

8:46 IF8: Cuando uno puede hacer este tipo de ejercicios, se vuelve más consciente, hace el proceso metacognitivo.

Además de lo anterior, como característica propia de la coevaluación es su efecto espejo:

3:28 IF3: es un proceso en el que uno puede, yo lo tomo más como algo espejo donde uno aprende a través del otro.

Otra reflexión interesante de este proceso es que la práctica in situ de la coevaluación en un ejercicio de IS representa un ambiente seguro para tener un acercamiento real:

5:11 IF5: Siempre que nos ponen a practicar en las cabinas, creo que es un momento muy importante para poder practicar.

5:19 IF5: utilizar estos espacios para poder sacar el máximo de esas oportunidades que tenemos.

5:44 IF5: Creo que mientras uno esté en contexto educativo, pues uno tiene que ir como con toda la intención de aprender.

Por último, los IF reconocen la importancia de la constancia del proceso de la coevaluación para el desarrollo de las habilidades requeridas para un intérprete simultáneo:

6:38 IF6: Todo ese proceso es como “a esto me voy a enfrentar después a manera profesional”, pero eso es como ir poco a poco.

2:45 IF2: Siempre es bueno evaluarse y creo que es un ejercicio que debe hacerse de manera más constante.

8:56 IF8: Entonces sería más chévere hacerlos con frecuencia precisamente para poder generar una idea más crítica, entonces pues yo las apoyo.

5:50 IF5: adquirir también, pues, como nuevas habilidades.

Para Arumí, Dogan & Mora-Rubio (2006, p. 17), la evaluación entre iguales o coevaluación “is a retrospective evaluation of one or more student(s) provided to the other students about their performance in class, which ultimately contributes to the student’s

metacognitive analysis to ensure improvement”. Esto claramente demuestra que el ejercicio metacognitivo debe generar reflexiones que conlleven a la mejora del proceso formativo.

También, Ponce (2011) define que “la evaluación formativa permite que el alumno exponga una visión autocrítica de los resultados obtenidos, además de permitirle tomar conciencia sobre los parámetros de evaluación y los procesos mediante el acompañamiento siempre desde un prisma de crítica constructiva, cuyo objetivo no es otro que la mejora de las competencias”. Para lograr esto, Krsul (2019) establece que esta evaluación es de carácter progresiva, constante y a lo largo del proceso.

Por lo anterior, es posible determinar que la coevaluación como evaluación formativa para IF en un ejercicio de IS sí genera reflexiones importantes. Mediante la habilidad metacognitiva de los IF (Arumí, 2009), estos son capaces de generar reflexiones que los conllevan a pensar principalmente en el aprendizaje o aprendizajes obtenidos, pudiendo así considerar oportunidades de mejora para aplicar en situaciones futuras de IS. Pero esto no es algo que se logra en un corto tiempo, ya que el proceso formativo es precisamente un proceso, y como tal requiere de constancia y continuidad para asegurar el desarrollo de habilidades y competencias.

9.5.2 Obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación

En este apartado se muestran también los factores que influyen u obstaculizan la etapa de la retroalimentación de la coevaluación. Esta retroalimentación entre pares, como se ha hablado antes, tiene un especial interés investigativo, ya que esta tiene especial importancia porque conlleva al reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros, al diálogo y a la negociación (Schjoldager, 1996; Antolín & Falières, 2006; Motta, 2011) mediante la crítica reflexiva (Roberts, 2006). Dentro de las mismas voces de los IF, se puede evidenciar lo siguiente:

1:61 IF1: Nosotros a veces aprendemos mucho más de nuestros pares.

Por otra parte, se ha evidenciado desde la teoría que la producción de una crítica reflexiva, de una retroalimentación entre pares, no es sencilla. Como todo proceso, la retroalimentación entre pares está obstaculizada muchas veces por diversos factores, como lo pueden ser los factores de género y amistad (Black et al., 2013), lo cual puede verse reflejado en una retroalimentación sesgada.

Partiendo de lo anterior, en esta investigación se logró identificar que dentro de los IF se presentan factores que influyen u obstaculizan el proceso de retroalimentación. Durante el análisis de datos y la etapa de codificación y categorización, se encontró que los factores de la relación personal, la amistad, la recepción de los comentarios y el contexto son los que presentan un mayor obstáculo en el momento de retroalimentar. Por consiguiente, se identificaron las siguientes voces:

2:32 IF2: siento que la relación personal que tienes con la persona puede afectar también dependiendo del concepto que tienes del proceso de coevaluación.

7:28 IF7: también siento que es un obstáculo que yo ya he estado con él, como que ya hemos hecho otros ejercicios y sé del proceso.

2:24 IF2: muy seguramente si hubiera evaluado a mi mejor amiga, hubiese sido más laxa o se me hubiesen pasado detalles sin querer, o sea, de una manera inconsciente.

3:53 IF3: Ahí es donde raya lo de “soy objetivo o soy amable porque es mi amigo”, es un factor en la parte emocional.

7:4 IF7: Entonces siento que el tener esa relación de amistad como que ya influye.

2:36 IF2: muy probablemente buscamos esa cercanía social con otras personas. Tal vez eso implica ser un poco más laxo con ciertas cosas.

7:48 IF7: siento que uno, te dejas llevar porque bueno, “si es mi compañero, entonces como que no le demos tan duro”.

1:69 IF1: Tal vez que el otro compañero se vaya a sentir mal o se vaya a sentir ofendido o vaya a creer que es algo por atacarlo como persona, más no como actividad, tal vez creo que eso sería como un obstáculo.

3:39 IF3: a mí me pasa mucho que yo en mi cabeza yo pienso que la gente lo va a tomar bien y resulta que no, entonces es mejor utilizar las palabras.

4:41 IF4: yo percibí que él estaba un poco en la expectativa de lo que podía estar pasando, de lo que podría estar escribiendo.

3:32 IF3: Bueno, digamos un factor ya podría ser también el tiempo. Esa retroalimentación fue hecha de afán.

4:22 IF4: un factor externo, podemos hablar, fue el tiempo para la evaluación. Yo siento que yo al final yo tuve que hacerlo más rápido porque ya era el momento de hacer la otra interpretación.

7:35 IF7: uno empieza a tratar de responder rápido o como de sintetizar, entonces de pronto uno no pone todas las ideas que tenía en mente por ese tiempo que a uno le queda.

4:26 IF4: yo me puse un poco incómoda cuando IF8 se acercó al momento en que yo estaba escribiendo los comentarios.

7:33 IF7: Al uno ver la persona que está interpretando y escuchándolo, es algo que da emoción, pero al tiempo es como “no, concéntrate, concéntrate porque tu tarea es otra”.

2:16 IF2: Pues yo creo que el ambiente, el ambiente puede influir.

7:25 IF7: si uno está de pronto en un ambiente donde hay mucho ruido, uno puede distraerse.

Adicional a los obstáculos anteriores, también se pudo encontrar factores como la profesión, la admiración, la falta conocimiento y la falta de experiencia:

3:19 IF3: eso hace parte mucho, pues digamos, de mi profesión, que es ser profesor.

8:37 IF8: de pronto [silencio], no sé, quizás se me ocurriría, no sé, ser de líneas diferentes, de pronto, que ella es, bueno, aunque IF4 es periodista y yo pues estudié lenguas.

6:27 IF6: yo pude notar que la ventaja que tiene por la experiencia que tiene ya haciendo interpretación, es muy buena haciendo interpretación simultánea. Entonces, la verdad, sí me admiró.

8:27 IF8: Entonces digamos que ya que pues cómodo, pues chévere hacer el ejercicio con IF4. Yo a ella la respeto muchísimo, es una chica supremamente pilosa.

1:71 IF1: la falta de conocimiento del que está evaluando, del que está retroalimentando también, pues creo que influye muchísimo.

3:31 IF3: Y el [silencio], pues el desconocimiento también, porque uno a veces pasa por alto cosas que uno también desconoce o cosas que para mi están bien por la misma ignorancia.

1:45 IF1: la falta de experiencia del que está retroalimentando.

5:21 IF5: creo que algo que podría de pronto obstaculizar los comentarios que yo le pude dar a la persona a la que estaba evaluando, es (por lo menos lo digo desde mi caso) la falta de experiencia.

Otros de los obstáculos identificados son la evaluación, las características del compañero, la memoria, la distracción y la toma de decisiones:

2:22 IF2: el saber que es una evaluación puede influir.

6:13 IF6: puede obstaculizar las características de la otra persona o del grupo.

7:22 IF7: siento que un obstáculo puede ser de que, de pronto en algún momento, yo escuché algo y hubiera querido retroalimentarlo, pero ya el momento de empezar a llenar el formato se me olvide.

7:26 IF7: como que “yo no me acuerdo acá o me distraje, pongámosle esto”, porque pues como por salir del paso.

3:54 IF3: Entonces pues sería una retroalimentación inadecuada si yo no evalué todo, exactamente todo lo que tenía que haber hecho porque yo lo pasé por alto.

Retomando la postura teórica de Black et al. (2013), en la retroalimentación de la IS se pueden presentar obstáculos relacionados con el género y la amistad. Similar a esto, en el campo desde las ciencias sociales y humanas, teóricos como Fahr et al. (1991, p. 368) y Gómez et al. (2000) determinan los factores de halo, indulgencia, raza, género, edad, nacionalidad y grupos sociales.

Al comparar los resultados con la teoría, se confirma la presencia de obstáculos durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de IS. Indudablemente, el factor amistad es uno de los factores que más obstaculiza la objetividad en la retroalimentación entre pares, pues se ve que entre amigos no hay rigurosidad suficiente, más bien comentarios laxos respecto a su desempeño realizado. Incluso, sí se pudo evidenciar que la admiración, o el halo, obstaculiza la tarea del evaluador al anteponer las características del compañero. Particularmente, no se evidenciaron obstáculos relacionados con prejuicios socioculturales, pero sí es, para los IF, la profesión de cada uno.

Por otro lado, para Ibarra et al. (2012) y Arumí, Dogan & Mora-Rubio (2006, p. 17), la falta de experiencia y de conocimiento afectan la realización de una retroalimentación adecuada. Esto puede verse algo contradictorio respecto al contexto de investigación de este trabajo, ya que los sujetos participantes son IF, es decir, la experiencia previa no se considera como factor fundamental.

No obstante, los IF aseveran que tanto la falta de experiencia como de conocimiento limitan u obstaculizan la retroalimentación entre pares, ya que al compararse con quienes sí

lo tienen, estos consideran que la falta de estos elementos es un obstáculo, puesto que son factores que facilitan, además de la realización del ejercicio de IS, la tarea de retroalimentar el desempeño de sus pares.

En cuanto a Marín García (2009), se presentan obstáculos técnicos durante la etapa de la retroalimentación. Factores como la exigencia de entrenamiento previo, el tiempo de dedicación del estudiante, su necesidad de apoyo técnico, la aceptación por el estudiante como un medio de aprendizaje, así como la elección de criterios explícitos, claros y sencillos obstaculizan la retroalimentación entre pares.

Aquí, se encuentra que al igual que los anteriores postulados, la falta de experiencia y conocimiento son factores que obstaculizan el desarrollo de la ejecución. Además, se encuentra que factores del contexto como el tiempo, el ruido y el ambiente sí obstaculizan la retroalimentación. Esto se debe a que, como parte del proceso, se requiere que el ambiente sea cómodo para todos y cada uno, y como es un proceso formativo, los IF requieren de un tiempo prudente y acorde a su realidad de que es un proceso formativo. Así, las evaluaciones como la coevaluación deben de garantizar las condiciones técnicas más adecuadas para su realización, aún más si se trata de intérpretes en formación.

Sin dejar de lado los otros obstáculos identificados, también existen factores personales que pueden obstaculizar la retroalimentación. En este sentido, aparecen factores como el concepto que cada uno ha desarrollado sobre la coevaluación, la memoria, la distracción y la toma de decisiones. Estos factores, que son más de tipo interno, es decir, que dependen de la cognición de los IF pueden verse reflejados en los comentarios y la retroalimentación que puedan ofrecerle a sus pares.

10 CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados y los objetivos planteados, se puede establecer las siguientes conclusiones:

1. La coevaluación es un proceso complejo dentro del cual el rol y la posición del intérprete en formación es crucial para aspectos investigativos.
2. Para entender el proceso de la coevaluación, es necesario aclarar que convergen subprocesos cognitivos, metacognitivos, comunicativos e incluso socioculturales, por lo cual los investigadores y docentes no solo deben referirse al producto.
3. En este sentido de comprensión del proceso de la coevaluación, tanto las opiniones, las experiencias, los sentimientos y las reflexiones permiten tener un acercamiento académico e investigativo al contexto de estudio.
4. Respecto a los factores que influyen u obstaculizan la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea, se identifican los siguientes: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto (tiempo, ambiente, ruido), la profesión, la admiración (efecto halo), el conocimiento, la experiencia, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.
5. Finalmente, los tipos de obstáculos⁹ presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea son de tipo técnico y socioculturales. Estos obstáculos se evidencian en lo siguiente: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto, la profesión, la admiración, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.
6. Para alcanzar el éxito de esta actividad, el proceso de la coevaluación estuvo dirigido por las instrucciones del investigador, acompañado del instrumento de evaluación y las facilidades técnicas de las cabinas.

⁹ Los factores de falta de conocimiento y falta de experiencia no se consideran como obstáculos, pues los factores de conocimiento y experiencia previa no son criterios de inclusión/exclusión para los participantes. A pesar de que para ellos sea un obstáculo, esto iría en contra de la calidad de participantes como intérpretes en formación.

11 RECOMENDACIONES

A pesar de que esta investigación evidencia un estudio de caso, los resultados se limitan a un grupo con condiciones y características similares, lo que sería interesante mostrar una diferenciación entre intérpretes en formación con experiencia y sin experiencia.

Es necesario aclarar que el ejercicio de interpretación simultánea y coevaluación se llevó a cabo en un horario cercano al medio día por limitaciones del tiempo. Lo anterior cabe lugar a considerar el espacio de la jornada para que este factor no sea un obstáculo externo en futuras investigaciones.

Además del tiempo de aplicación, algunos participantes hicieron recomendaciones sobre la realización de la interpretación simultánea y la coevaluación en el mismo lugar. Si bien no debería de implicarles una molestia por sus condiciones y características de grupo, sí sería interesante preparar un lugar externo donde los participantes puedan realizar su coevaluación sin la presencia de los intérpretes.

En lo que se refiere a los alcances de la investigación, la comprensión del fenómeno se pudo llevar a cabo. No obstante, se plantearía la posibilidad de hacer estudios comparativos, de género, incluir intérpretes formados o incluso estudios médicos/neuronales para relacionar las condiciones físicas o emocionales con la coevaluación y la retroalimentación entre pares.

También, este estudio se puede complementar con la socialización de la retroalimentación realizada entre pares para conocer las reacciones, las reflexiones y acciones posteriores a la coevaluación. Incluso, se podría considerar la efectividad de la retroalimentación entre pares mediante la reflexión y los planes de acción generados para aplicar un segundo ejercicio de interpretación simultánea. Con esto, se podría evaluar la capacidad de mejora de los intérpretes en formación en la modalidad simultánea.

Finalmente, el establecimiento de estos tipos de obstáculos supone apenas la puerta de entrada a una investigación que conlleve a la proposición de soluciones o planes de acción. Por esto, se recomienda que tanto docentes como estudiantes tomen estos hallazgos

como punto de partida para profundizar en las prácticas evaluativas y en la investigación en didáctica de la interpretación simultánea, ya que así, pueden tener una base para la planeación de estrategias y actividades de coevaluación más efectivas y con un aprendizaje significativo.

12 REFERENCIAS

- Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10, n. 2, pp. 1-34, 2000.
Recuperado de: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>
- Arumí, M. (2008). *La práctica reflexiva en la formación de intérpretes*. Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, Páginas 441-454. ISBN 978-84-477-1027-0. Recuperado de internet: http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_MAR_Practica.pdf.
- Arumí, M. (2009). *Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula*. TRANS. Revista de Traductología 13, 2009, Páginas 149 – 162. Recuperado de internet: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2009.v0i13.3163>
- Arumí, M. & Domínguez, L. (2013). *Sobre la necesidad de investigar la evaluación en el aula de interpretación: ejemplo de un estudio de caso*. Cuadernos de ALDEEU 25, Páginas 191 – 214. Recuperado de internet: <https://ddd.uab.cat/record/132146>
- Ahmed, S. (2020). *Quality Assessment of Simultaneous Interpreting: Teaching and Learning Perspective to English and Arabic Renditions*. Manchester Journal of Artificial Intelligence & Applied Sciences, Volume 1, no: 1, Pages 55 – 61, 2020.

Recuperado de internet:

https://www.researchgate.net/publication/360001280_Quality_Assessment_of_Simultaneous_Interpreting_Teaching_and_Learning_Perspective_to_English_and_Arabic_Renditions

Bautista-Cerro Ruiz, M. & Murga, M. (2011). *La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. estudio de caso*. Artículo de conferencia. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación CITE, Universitat de Barcelona, 2011.

Recuperado de internet:

https://www.researchgate.net/publication/274894143_La_evaluacion_por_pares_una_tecnica_para_el_desarrollo_de_competencias_civicas_autonomia_y_responsabilidad_en_contextos_formativos_no_presenciales_Estudio_de_caso

Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. Cinta moebio 57, Páginas 305-315. Recuperado de internet: 10.4067/S0717-554X2016000300006

Cárdenas, P., Delso, M. & Pavez, P. (2016). *Propuesta de pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea en la PUCV, basada en las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011)*. Trabajo de grado. Recuperado de internet:

http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5500/UCD5906_01.pdf

Collados, Á. (2010). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: pautas evaluadoras según usuarios*. Libro “Lengua, traducción, recepción en honor de

- Julio César Santoyo”. Vol. 1, Páginas 67-90. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales. 2010.
- Collados, Á. (2016). *Evaluación de la calidad y entonación del intérprete de simultánea: pautas evaluadoras*. MonTI Special Issue 3, 2016, Páginas 213-238. Recuperado de internet: <http://hdl.handle.net/10045/73057>
- Cuñat, R. (2007). *Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 2, 2007 (Comunicaciones), Página 44. Recuperado de internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Delgado, J., Medina, N., Becerra, M. (2020). *La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios*. Rehuso, 5(2), Páginas 14-26. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Editorial Papiro. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11059/3365>
- Díaz, C. (2017). *Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum*. Revista General de Información y Documentación, ISSN: 1132-1873. Rev. gen. inf. doc. 28(1) 2018, Páginas 119-142. Recuperado de internet: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domínguez, L. & Arumí, M. (2015). *La evaluación para el aprendizaje de interpretación de competencias: concepciones y prácticas de docentes y discentes en tres cursos de*

postgrado de Cataluña, Portugal y Canarias. Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios de Asia Orienta, Universidad Autónoma de Barcelona.

Recuperado de internet:

https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_317965/lda1de1.pdf

González-Teruel, Aurora (2015). *Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso*. *El profesional de la información*, v. 24, n. 3, pp. 321 - 328.

Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.mar.12>

Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana

Ismailia, T. & Susanti, N. (2018). *Peer-assessment on the students' performance of interpreting prose text*. *Journal of English in Academic and Professional Communication JEAPCo*, 5 (1) 2018, Pages 12-22. ISSN: 2356-2862. Recuperado de internet: <https://publikasi.polije.ac.id/index.php/jeapco/article/view/1260>

Jiménez-Chaves, V. (2012). *El estudio de caso y su implementación en la investigación*. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, ISSN 2225-5117, ISSN-e 2226-4000, Vol. 8, Nº. 1, 2012, págs. 141-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>

Krsul, S. (2019). *Programa Interpretación Simultánea I (TI), 2019*. INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS “Juan Ramón Fernández”,

Buenos Aires, Argentina. Recuperado de internet: [https://ieslvf-caba.infed.edu.ar uploads > 2019/08](https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/uploads/2019/08)

Lugo, P. (2018). *La Coevaluación como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía*. Tesis de Maestría. Recuperado de internet: <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/958>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Ostafichuk, P. & Sibley, J. (2019). *Self-Bias and Gender-Bias in Student Peer Evaluation: An expanded study*. Conference Proceedings 2019 Canadian Engineering Education Association (CEEA-ACEG19). CEEA19; Paper 199, University of Ottawa; June 9 – 12, 2019. Recuperado de internet: <http://dx.doi.org/10.24908/pceea.vi0.13864>

Palacios, A. (2020). *Estudio descriptivo e interpretativo de las trayectorias letradas y de formación académica de dos docentes de lenguaje y su incidencia en las concepciones y prácticas de enseñanza y evaluación de textos en básica secundaria*. Tesis de Maestría. Recuperado de internet: <http://hdl.handle.net/10893/18000>

Pérez-Luzardo, J. (2005). *Didáctica de la Interpretación Simultánea*. Tesis doctoral. Recuperado de internet: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/1993>

Pérez-Luzardo, J.; Iglesias, E; Jiménez, A & Blasco, María (2005). *Presentación y discusión de algunos parámetros de investigación en la evaluación de la calidad en*

interpretación simultánea, en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] II AIETI.

Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI, Páginas 1133-1154. ISBN 84-8468-151-3. Recuperado de internet:

http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_JPLD_EIF_AJY_MJB_Presentacion.pdf

Pöchhacker, F. (1995). *Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective*. Hermes, Journal of Linguistics no. 14 – 1995, Pages 31 – 54. Recuperado de internet:

<https://doi.org/10.7146/hjlc.v8i14.25094>

Salas, M. (2019). *Estrategia Didáctica para contribuir con el desarrollo del perfil profesional en estudiantes de Interpretación Francés IV en una universidad privada de Lima*. Escuela de postgrado, Maestría en Educación, Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de internet: <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/9330>

Santamaría, L. (2015). *Manual de Buenas Prácticas Docentes para la Formación del Intérprete de Conferencias*. Recuperado de internet:

https://www.researchgate.net/publication/325566804_Manual_de_buenas_practicas_docentes_en_interpretacion

Sáenz, C. (2018). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: percepción de los errores*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Pontificia

Comillas. Recuperado de internet: <http://hdl.handle.net/11531/31468>

Seeber, K. (2015). *Simultaneous Interpreting*. Routledge handbook of interpreting, Pages 79-95, Chapter 5. Publisher: Taylor and Francis Editors: Holly Mikkelson, Renée

- Jourdenais. Recuperado de internet:
https://www.researchgate.net/publication/312611562_Simultaneous_Interpreting
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata, S. L. Recuperado de internet: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Strauss, A & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus - Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Recuperado de internet: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Stonewall, J., Dorneich, M. & Rongerude, J. (2018). *A Review of Bias in Peer Assessment*. CoNECD - The Collaborative Network for Engineering and Computing Diversity Conference: Crystal City, Virginia, April 29, 2018. Recuperado de internet: <https://peer.asee.org/a-review-of-bias-in-peer-assessment.pdf>
- Su, W. (2019). *Interpreting quality as evaluated by peer students*. The Interpreter and Translator Trainer, Volume 13, 2019 - Issue 2, Pages 177 – 189. Recuperado de internet:
https://www.researchgate.net/publication/330196435_Interpreting_quality_as_evaluated_by_peer_students

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Tucker, R. (2017). *Prejudicial Evaluation: Bias in Self-and-Peer-Assessments of Teamwork Contributions to Design*. Collaboration and Student Engagement in Design Education, Chapter 4, Pages 76 – 104. Recuperado de internet: https://www.researchgate.net/publication/311995121_Prejudicial_Evaluation_Bias_in_Self-and-Peer-Assessments_of_Teamwork_Contributions_to_Design
- Vanhecke, K. (2008). *La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: Análisis de aptitudes para la interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España*. Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Málaga. Recuperado de internet: <http://hdl.handle.net/10630/2722>
- Wasiluk, J. (2015). *Transferencia de los instrumentos de evaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras a la didáctica en la interpretación y a la calidad en la interpretación*. Universidad de Granada. *Redit - Revista Electrónica De Didáctica De La Traducción Y La Interpretación*, (9), Páginas 47-65. Recuperado de internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407997>

13 ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado (adaptado).

GRUPO DE INVESTIGACIÓN CITERM

Título: TIPOS DE OBSTÁCULOS PRESENTES EN INTÉRPRETES EN FORMACIÓN DURANTE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA COEVALUACIÓN EN UN EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____, una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a Juan Camilo Penagos Alvarán, estudiante de la Universidad Autónoma de Manizales, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Encuesta sociodemográfica.
2. Ejercicio de interpretación simultánea en las cabinas de interpretación en la UAM.
3. Entrevista semiestructurada.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar los procesos investigativos relacionados con la didáctica de la interpretación en la UAM.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad Autónoma de Manizales bajo la responsabilidad de los investigadores.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma

Documento de identidad _____ No. _____ de _____

Huella Índice derecho:

HUELLA

Proyecto aprobado por el comité de Bioética de la UAM, según consta en el acta No 144 del 08 de febrero de 2023.

Anexo 2. Coevaluación realizada por el participante IF1.

INTERPRETED OUTPUT - Language [S _p]	disagree	1	2	3	4	5	agree
Content							
• All main ideas were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All secondary ideas were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All the details were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no contre-sens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• There were no omissions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no distortions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• There were no embellishments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Language							
• The register was appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• The grammar and syntax were correct (articles, tenses, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• The terminology and vocabulary were appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Pronunciation did not impede understanding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Presentation							
• The delivery was as engaging as the original.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• Body language / Microphone etiquette was appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	

INTERPRETED OUTPUT

Content

La idea principal se conserva, se entiende el propósito del mensaje. Las ideas secundarias se entienden, aunque parece por sus pausas, que omite algunos detalles, ya que no escuchamos al audio original, se puede inferir lo anterior.

Language

Algunos pausas, dice a menudo cambia palabras para mejorar las ideas. Su pronunciación es clara, aunque la voz un poco baja.

Presentation

Nerviosa, se nota en su voz, tal vez por la poca práctica que hemos tenido. Habla de forma pausada, clara. interpreta.

Anexo 3. Coevaluación realizada por el participante IF7.

INTERPRETED OUTPUT - Language [Sp]		disagree	1	2	3	4	5	agree
Content								
• All main ideas were conveyed.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• All secondary ideas were conveyed.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• All the details were conveyed.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• There were no contre-sens.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• There were no omissions.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• There were no distortions.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• There were no embellishments.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Language								
• The register was appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• The grammar and syntax were correct (articles, tenses, etc.).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• The terminology and vocabulary were appropriate.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Pronunciation did not impede understanding.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentation								
• The delivery was as engaging as the original.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Body language / Microphone etiquette was appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Length: ____ mins ____ s.						
Quality: Overall, the interpretation was...		substandard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	excellent

INTERPRETED OUTPUT

Content *registros - protuberancia* *decreciente*

Las ideas principales fueron expuestas de manera adecuada, algunos detalles se omitieron lo que hizo que algunas ideas quedaran "incompletas".

No se escucharon contravencidos, hubo fluidez y claridad en la entrega.

Aunque se encontraron omisiones estas no influyeron en la comprensión del mensaje en general.

Las pausas fueron pocas.

Language

Hubo una interferencia del inglés, ya que la palabra pronunciada no es la adecuada. ⁷ fue más un calco "decreciente".

En cuanto al registro, fue el adecuado. Aunque se hubiera podido dar con una entonación que denotara un poco más de emoción, esta no influyó en la entrega.

Presentation

La entrega se dio de manera adecuada, respetando el sentido del original.

El uso del micrófono fue el adecuado, manejó un muy buen volumen de la voz.

Anexo 4. Coevaluación realizada por el participante IF3.

INTERPRETED OUTPUT - Language [Sp] disagree 1 2 3 4 5 agree

Content

- All main ideas were conveyed. 1 2 3 4 5
- All secondary ideas were conveyed. 1 2 3 4 5
- All the details were conveyed. 1 2 3 4 5
- There were no contrè-sens. 1 2 3 4 5
- There were no omissions. 1 2 3 4 5
- There were no distortions. 1 2 3 4 5
- There were no embellishments. 1 2 3 4 5

Language

- The register was appropriate. 1 2 3 4 5
- The grammar and syntax were correct (articles, tenses, etc.). 1 2 3 4 5
- The terminology and vocabulary were appropriate. 1 2 3 4 5
- Pronunciation did not impede understanding. 1 2 3 4 5

Presentation

- The delivery was as engaging as the original. 1 2 3 4 5
- Body language / Microphone etiquette was appropriate. 1 2 3 4 5

Length: 6 mins 12 s.

Quality: Overall, the interpretation was... substandard 1 2 3 4 5 excellent

INTERPRETED OUTPUT

Content El contenido del video no estaba tan complicado. Había uno que otro término que necesitaba referencia de contexto pero a nivel general era simple. No obstante en la rendición hubo bastantes omisiones, parecía como si el intérprete tuviese problemas técnicos pues el video sonaba y había muchas pausas. A nivel general se entendía de que se hablaba pero algunos detalles fueron cambiados, no hubo ningún tipo de embellecimiento, lo que primó fue la omisión.

Language Fue adecuado, no hubo problemas para entender los términos, la articulación de los mismos fue correcta y no se percibieron errores gramaticales.

Presentation No se promovió una conexión como con el original pues la atención podía perderse dado que hubo muchas pausas.

Anexo 5. Coevaluación realizada por el participante IF5.

INTERPRETED OUTPUT - Language [Sp]		disagree	1	2	3	4	5	agree
Content								
• All main ideas were conveyed.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All secondary ideas were conveyed.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All the details were conveyed.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no contre-sens.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no omissions.		<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no distortions.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no embellishments.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Language								
• The register was appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• The grammar and syntax were correct (articles, tenses, etc.).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• The terminology and vocabulary were appropriate.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Pronunciation did not impede understanding.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Presentation								
• The delivery was as engaging as the original.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Body language / Microphone etiquette was appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
		Length: ____ mins ____ s.						
Quality: Overall, the interpretation was...		substandard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	excellent

INTERPRETED OUTPUT

Content el contenido de la interpretación fue claro en ciertos momentos cuando las ideas que se estaban interpretando se decían con seguridad

Language en cuanto al uso del lenguaje pude evidencia que no entendí algunos de las palabras usadas como: Acontibaciones, Aventores, Baquetas y Pick. dentro de la interpretación estas palabras no fueron muy claras con el discurso.

Presentation Logre evidenciar que la interprete tenía dudas con respecto a lo que decía en español, lo cual hizo tener la sensación de que no estaba muy segura de lo que decía.

Anexo 6. Coevaluación realizada por el participante IF6.

INTERPRETED OUTPUT - Language [5p]	disagree	1	2	3	4	5	agree
Content							
• All main ideas were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• All secondary ideas were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• All the details were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no contre-sens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• There were no omissions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no distortions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no embellishments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
Language							
• The register was appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• The grammar and syntax were correct (articles, tenses, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• The terminology and vocabulary were appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• Pronunciation did not impede understanding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
Presentation							
• The delivery was as engaging as the original.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Body language / Microphone etiquette was appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Length: _____ mins _____ s.							
Quality: Overall, the interpretation was...	substandard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	excellent

INTERPRETED OUTPUT

Content

③ Contenido claro y sencillo. ^{buen} Manejo de pausas e ideas bien desarrolladas

② Buena pronunciación, se evidencia buen manejo de ideas y producción

Language

claridad y consistencia de las ideas

Presentation

bien desarrollada

Anexo 7. Coevaluación realizada por el participante IF2.

INTERPRETED OUTPUT - Language [5 ₄]		disagree	1	2	3	4	5	agree
Content								
• All main ideas were conveyed.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All secondary ideas were conveyed.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All the details were conveyed.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no contre-sens.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no omissions.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no distortions.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no embellishments.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
Language								
• The register was appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• The grammar and syntax were correct (articles, tenses, etc.).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• The terminology and vocabulary were appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Pronunciation did not impede understanding.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
Presentation								
• The delivery was as engaging as the original.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Body language / Microphone etiquette was appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
		Length: ____ mins ____ s.						
Quality: Overall, the interpretation was...		substandard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	excellent

INTERPRETED OUTPUT

Content Estaban la mayoría de ideas principales, las secundarias no estuvieron todas pero en la mayoría se mantuvo el sentido, hubo omisiones pero logró conectar las ideas (no perdió el hilo)

Language tuvo un buen registro uso de gramática solo unos términos sonaban bastante literales como: autocontratación / cadenas de proveer,

Presentation Todo el tiempo mantuvo la calma no se le notó nerviosa & fue una buena presentación en general, hubo un momento de silencio largo donde se perdieron un par de ideas, pero en cuanto a su presentación sonó bien solo no tan "engaging" como el original.

Anexo 8. Coevaluación realizada por el participante IF4.

INTERPRETED OUTPUT - Language [Sp]		disagree	1	2	3	4	5	agree
Content								
• All main ideas were conveyed.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All secondary ideas were conveyed.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All the details were conveyed.		<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no contre-sens.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no omissions.		<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no distortions.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no embellishments.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
Language								
• The register was appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• The grammar and syntax were correct (articles, tenses, etc.).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• The terminology and vocabulary were appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Pronunciation did not impede understanding.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
Presentation								
• The delivery was as engaging as the original.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Body language / Microphone etiquette was appropriate.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
		Length: _____ mins _____ s.						
Quality: Overall, the interpretation was...		substandard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	excellent

INTERPRETED OUTPUT

Content

Se entendió el asunto principal, pero los argumentos según varios no estaban claros. muchas oraciones no fueron concluidas muchos detalles fueron omitidos. no se evidencio una progresión de argumentos clara y coherente. Sin embargo, 4 partes del discurso fueron muy claras, pero no se conectaban muy bien con lo anterior o posterior.

Language

El vocabulario fue apropiado para el tema. El uso de la terminología fue adecuada. La pronunciación estuvo clara.

Presentation

El discurso estuvo cortado en muchos momentos y el interprete decía palabras como "no" y "disculpa" antes de seguir.

Anexo 9. Coevaluación realizada por el participante IF8.

INTERPRETED OUTPUT - Language [Sp]	disagree	1	2	3	4	5	agree
Content							
• All main ideas were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All secondary ideas were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• All the details were conveyed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no contre-sens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
• There were no omissions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no distortions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• There were no embellishments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Language							
• The register was appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• The grammar and syntax were correct (articles, tenses, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• The terminology and vocabulary were appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Pronunciation did not impede understanding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Presentation							
• The delivery was as engaging as the original.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
• Body language / Microphone etiquette was appropriate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Length: ____ mins ____ s.							
Quality: Overall, the interpretation was...	substandard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	excellent

INTERPRETED OUTPUT

Content

Las ideas centrales son expresadas asertivamente, así como las secundarias, algunos detalles no se pudieron comunicar más otros sí, (omisión), no se evidencian contra sentidos y distorsiones o embellecimientos.

Language

Se evidencia un registro apropiado, así como la terminología y pronuncia, aunque algunos aspectos gramaticales no son fueron los más adecuados, no interfirió con la comprensión de las ideas.

Presentation

Se evidencia la misma intención comunicativa en la interpretación, así como el sonido de los instrumentos utilizados (microfono).