

Propuesta para la evaluación de interpretaciones en la formación universitaria

Carolin Isabel Adam

RESUMEN

En la formación universitaria de intérpretes, es imprescindible evaluar las interpretaciones de los estudiantes, no solamente en el marco de exámenes, sino también durante las clases, para así entregar un *feedback* y lograr que los estudiantes progresen. Si bien en los últimos años varios autores han tratado el tema de la evaluación, no existe un consenso claro acerca de cómo se puede evaluar la calidad de una interpretación consecutiva o simultánea. La dificultad reside en el hecho de que una interpretación se puede evaluar desde distintas perspectivas. Según Moser-Mercer, éstas son el intérprete, el público, el organizador de la conferencia, el colega en la cabina, el profesor o el científico. Cada una de estas personas posee su propia visión respecto de lo que considera una buena interpretación. Por consiguiente, los criterios para la evaluación del rendimiento del intérprete pueden ser divergentes. Otro problema es la falta de objetividad acerca de lo que constituiría una interpretación lograda. Algunos de los criterios establecidos en el pasado, como “tener una voz agradable”, no son lo suficientemente claros y dejan lugar a apreciaciones subjetivas.

Este trabajo se centra en el profesor, quien tiene un rol multifacético, asumiendo varias funciones a la vez. Es la persona que forma a los futuros intérpretes, y en tal función, suele ser particularmente crítico frente al rendimiento de sus estudiantes. Por otra parte, tiene que ponerse tanto en el lugar del público como en el lugar del organizador de la conferencia, para así asumir el rol del cliente, todavía ausente durante el período de formación.

Basándose en criterios de calidad recogidos de algunos de los trabajos recientes sobre este tema y en la experiencia de la autora como profesora de Interpretación en la Universidad de Concepción, este trabajo se propone establecer una pauta de criterios para evaluar una interpretación consecutiva o simultánea. Esta pauta pretende ser una ayuda en la labor docente con el fin de evaluar las interpretaciones de forma más objetiva y así explicar de manera más transparente a los estudiantes cuáles son sus fortalezas y debilidades.

Palabras clave: interpretación, evaluación, calidad de la interpretación, formación de intérpretes.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de las interpretaciones ha constituido un tema algo controvertido en la literatura. Numerosos autores han recopilado características que podrían ayudar a determinar si una interpretación es bien lograda o no y se han enumerado aspectos que podrían servir de índices de

la calidad de una interpretación. La dificultad reside en el hecho de que, muchas veces, la calidad de una interpretación es algo que se percibe de manera subjetiva, y depende de la perspectiva que el evaluador tiene y de los intereses que defiende. Por ende, una interpretación considerada bien lograda por una persona podría ser considerada deficiente por otra.

Además del problema de la subjetividad, se presenta el de la definición de las características de lo que constituye una buena interpretación. En los principios de la investigación en el área de la interpretación, frecuentemente se citaban como ejemplos de una interpretación bien lograda características como “una voz agradable”, sin especificar en qué consiste exactamente. Según Shlesinger (1997, pp. 124-125), en las obras tempranas sobre la interpretación se veía al intérprete de una forma idealizada, y los criterios de lo que constituiría una buena interpretación se reducían a generalidades muy poco tangibles.

El objetivo del presente trabajo es analizar los criterios para la evaluación de la interpretación, establecidos por diversos autores en los últimos años, concretizarlos en el contexto de la formación universitaria y, sobre esta base, elaborar una pauta que pueda servir al profesor universitario para evaluar el desempeño de los estudiantes.

La autora ha optado por la perspectiva del profesor universitario por su papel multifacético: por un lado, debe ponerse en el lugar del intérprete (en muchos casos, el profesor también es intérprete); por otro lado, tiene que evaluar las interpretaciones de los estudiantes en distintas ocasiones, que van desde las clases, pasando por simulacros de conferencias, hasta los exámenes finales. Esa evaluación debe desarrollarse de tal forma que se les permita un aprendizaje, por lo que debe ser clara, transparente, y debe incluir tanto aspectos positivos como negativos para que los estudiantes tengan un punto de referencia claro a partir del cual puedan mejorar su rendimiento y trabajar en los aspectos en los que aún existan deficiencias.

2. CONCEPTOS DE CALIDAD EN INTERPRETACIÓN

2.1. Las diferentes perspectivas de evaluación

Considerando las fuentes referidas a la interpretación, rápidamente es posible advertir el gran número de publicaciones existentes referidas a la calidad en la interpretación, lo que demuestra un gran interés en el tema. Los primeros trabajos dedicados a la calidad tenían como objetivo averiguar en qué consistía una buena interpretación, qué factores determinaban si una interpretación era buena, aceptable o inaceptable.

Dado que evaluar una interpretación depende de muchos factores, a veces subjetivos, es necesario delimitar y describir detalladamente a la persona que emprende la evaluación, su perspectiva, sus objetivos y sus exigencias. Igualmente, resulta necesario reflexionar acerca de lo que constituye calidad en el área de la interpretación. En su trabajo “Quality in Interpreting: Some Methodological Issues”, Moser-Mercer hace mención a la dificultad de establecer en qué consiste la calidad y se decide por trabajar con el término de “calidad óptima”, que define de la deficiente manera:

“Optimum quality in professional interpreting implies that an interpreter provides a complete and accurate rendition of the original that does not distort the original message and tries to capture any and all extralinguistic information that the speaker might have provided subject to the constraints imposed by certain external conditions”.

(Moser-Mercer, 1996, p. 44)

Agrega que la calidad, bajo ese concepto, se puede entregar de la parte del intérprete si las condiciones externas, a las que pertenecen aspectos tan diversos como dimensiones de la cabina, complejidad del tema, velocidad del orador etc., son favorables (Moser-Mercer, 1996, p. 44). Otros autores como Kalina igualmente enfatizan la importancia de los factores situacionales de los que depende la calidad de la interpretación (2004, p. 6).

Particularmente importante para este trabajo nos parece la distinción que hace Kalina entre las distintas modalidades de evaluar una interpretación, ya sea se trate de una evaluación en la vida profesional de un intérprete durante una conferencia real (“evaluation”), un científico que pretenda medir la calidad (“measurement”) o, finalmente, de un profesor que trabaje con estudiantes que se encuentren en la etapa formativa (“assessment”) (1996, p. 45).

Queda claro, entonces, que para evaluar la calidad primero se requiere saber por qué se quiere evaluar la calidad y con qué fin. Igualmente, es imprescindible distinguir entre las distintas perspectivas de las que se puede evaluar la calidad de una interpretación. Kutz (1997, p. 244) reformula las perspectivas mencionadas por Moser-Mercer (1996, p. 46), y llega a un total de seis perspectivas distintas: la perspectiva del organizador de la conferencia, la del público, del propio intérprete, del colega en la cabina, del profesor y, finalmente, la del científico. Cada una de esas personas o grupos de personas podría llegar a tener sus propias exigencias y expectativas acerca del desempeño del intérprete y de lo que se espera de él.

Un grupo de sujetos particular lo constituyen los intérpretes mismos. Desde los inicios de la investigación en la calidad, se ha entrevistado a los

mismos intérpretes para averiguar cuáles son sus criterios acerca de una buena interpretación. Kurz (2001, p. 398), como otros autores, insiste en el hecho de que los intérpretes tienen otras expectativas de una interpretación que las personas que usan el servicio. En ese contexto, menciona los aspectos acento nativo, voz agradable y uso correcto de la gramática, estimados como muy importantes por los intérpretes, pero que no fueron considerados así por los asistentes a las conferencias que ella había encuestado. Existían, sin embargo, aspectos que fueron considerados igualmente importantes por los diferentes grupos de sujetos, entre ellos coherencia, cohesión lógica y terminología correcta (Kurz 2001, p. 398). Se puede decir, entonces, que los intérpretes suelen ser más críticos en su evaluación y más exigentes en sus expectativas que su público.

Frente a esas evidencias, se plantea la pregunta de qué posición debe tomar el profesor universitario, cuyo objetivo es formar a los futuros intérpretes y prepararlos de la mejor manera posible para la vida profesional. Tanto Kutz (2000, p. 193) como Kalina (1995, p.237) enfatizan el hecho de que el profesor escucha una interpretación de sus estudiantes de otra manera que un cliente, y que es necesario que esto sea así. Según Kutz (2000, p. 193), el profesor universitario se concentra en los procesos y en el origen de los problemas con el fin de lograr una formación óptima y profesional.

Si bien en el marco universitario generalmente se pueden imitar bien ciertos aspectos de la interpretación de conferencias, como por ejemplo realizar discursos a tiempo real con la ayuda de videos o presentaciones de estudiantes, hay otros elementos que no se pueden imitar tan fácilmente. La diferencia más evidente es el hecho de que en una situación de clases normalmente no existe la figura del cliente, a menos que se organicen conferencias abiertas al público. Por ende, se tiene que simular un encargo de interpretación para un público imaginario, lo que a veces puede resultar problemático. Piénsese, por ejemplo, en la interpretación de un discurso de un presidente o un ministro. Generalmente, estos discursos pueden presentarse a los estudiantes mediante video, por lo que la interpretación se hace de un discurso de velocidad real y con imagen. La experiencia de la autora, no obstante, ha sido que a los estudiantes les cuesta ponerse en el lugar del orador, dado que los aspectos deícticos entre original e interpretación no concuerdan, sobre todo si el discurso se pronunció en otro país, por lo que frecuentemente se producen errores de deixis en la interpretación de tales discursos que seguramente no se producirían en una situación real.

Por falta de una audiencia real que dependa de los intérpretes para comprender el discurso original, el profesor frecuentemente tiene que ponerse en el lugar del cliente y evaluar el desempeño de los estudiantes desde ese punto de vista.

2.2. La evaluación en la formación de intérpretes

Visto todos los aspectos complejos que se presentan en la situación de clase, queda en evidencia que el rol del profesor tiene particularidades en cuanto a la evaluación de interpretaciones que no se evidencian en las otras perspectivas. El profesor se presenta, naturalmente, como la persona indicada para evaluar el desempeño de los estudiantes y, para este fin, puede elegir entre distintas formas de evaluación o crítica, según la situación y también según la etapa de formación en que se encuentran los estudiantes. En ese contexto, Kutz (2000, p. 194) distingue entre cinco formas de evaluar que reflejan las intenciones del evaluador. Así, el profesor puede elegir una forma neutra de crítica, una positiva y empática, una forma distanciada y crítica, una crítica destinada a tratar un problema específico o una mezcla de todas esas formas de criticar. En una etapa temprana de la formación universitaria, recomienda el modo de crítica positiva, ya que en esta fase de la formación es importante incentivar la adquisición de competencia en los estudiantes, enfatizando aspectos positivos y soluciones bien logradas más que subrayando carencias o errores (Kutz, 2000, p. 196).

Si bien el profesor no es la única persona que evalúa interpretaciones en las clases y que frecuentemente se emplea la autoevaluación y la evaluación de los pares, en este trabajo nos concentramos únicamente en la perspectiva del profesor, dado que se necesitaría una pauta de evaluación distinta si se pretende emplearla en clases para fines de autoevaluación o evaluación de los pares.

2.3. Criterios de evaluación

Cuando se revisa la literatura, destaca el hecho de que varios autores hacen una distinción entre tres categorías fundamentales: la presentación, la reproducción del contenido y la realización lingüística (Kutz, 2000, p. 201).

La primera categoría puede, según Kutz (2000, p. 201), resumirse en la pregunta: “¿Cuán profesional fue la interpretación?”. A la categoría de la presentación pertenecen entonces aspectos tan importantes como la manera de tratar con el cliente y el orador, la elección de una estrategia de interpretación adecuada, la transmisión del mensaje tal como fue la intención del orador, el compromiso del intérprete para solucionar problemas, la empatía y el carisma del intérprete, la coherencia de sus enunciados, la presencia o ausencia de aspectos negativos en su manera de presentarse, el contacto visual con el público, la resolución adecuada de problemas lingüísticos y comunicativos (Kutz, 2000, pp. 201-203).

En lo que respecta a la segunda categoría, la reproducción del contenido, es necesario enfatizar el componente comunicativo de la interpretación.

Tal como señala Kutz (2000, p. 203), variaciones, compresiones u omisiones todavía no significan en sí una pérdida de calidad en la interpretación mientras se presente el sentido, es decir, la sustancia conceptual del mensaje original, puesto que no son las estructuras semánticas lo que importa. Se trata aquí de un aspecto primordial para la formación de intérpretes. En muchas universidades, entre ellas la Universidad de Concepción, los estudiantes tienen que cursar algunos semestres de traducción antes de entrar en la línea de interpretación, lo que significa que ya tienen algunas nociones de lo que constituye una buena traducción, pero no saben mucho acerca de la interpretación. Es muy importante enfatizar este aspecto. Frecuentemente, los estudiantes se muestran reacios a estrategias como la compresión u omisión, dado que las consideran “errores”.

Para saber si una omisión o compresión es aceptable, Kutz (2000, pp. 204-207) propone la diferenciación de tres tipos de información (A, B y C) mediante las cuales se puedan jerarquizar elementos de un discurso. Los elementos pertenecientes a la categoría A constituyen el núcleo del mensaje y representan entonces información indispensable para la comunicación, y su omisión resultaría en un problema de coherencia o en un error pragmático. Los elementos pertenecientes a la categoría B son, según Kutz, informaciones deícticas, causales, condicionales, concesivas, etc. La categoría C, por su parte, comprende elementos que ayudan a desplegar la información de las categorías A y B, sin aportar ellos mismos nuevas informaciones.

En cuanto a la realización lingüística, Kutz (2000, p. 208) recomienda evaluar desde ese punto el empleo adecuado de las técnicas de interpretación; después, el empleo de un estilo que respete la funcionalidad del discurso y, en tercer lugar, solamente los aspectos lingüísticos en su estricto rigor, a los que pertenecen la gramática, el léxico, la pronunciación y el estilo. Se debe entonces considerar la realización y el empleo de las estrategias de interpretación, sobre todo con respecto a omisiones, compresiones etc., y la resolución de problemas causados por el tipo de discurso o aspectos prosódicos. Además, el evaluador tiene que observar si la verbalización del mensaje es lógica y fluida sin impedir la comunicación, si el intérprete emplea su voz en forma adecuada, es decir, si el volumen, la velocidad y la prosodia están adaptados a la situación, si la pragmática verbal y no verbal es adecuada y si usa la terminología correcta.

A pesar de que parece existir en la literatura cierto consenso acerca de cuáles son los criterios que constituyen una buena interpretación, lo mismo no se puede decir cuando se trata de clasificar los criterios según su importancia. Las investigaciones realizadas en el pasado han mostrado que no es tan fácil establecer una clasificación jerarquizada de criterios que constituyen una buena interpretación, sobre todo porque tal jerarquización depende mucho de las personas que emiten su juicio. Así, por

ejemplo, se han realizado encuestas de intérpretes (Chiaro & Nocella, 2004), de personas que participaron en una conferencia particular (Gile, 1990), de personas que a veces participan en conferencias (Kurz, 2001, p. 398), de miembros de organizaciones internacionales (Kurz, 2001, p. 398) y de personas con poca experiencia en cuanto a la interpretación (Kalina, 1995). No siempre los resultados han sido parecidos, y en muchos casos es difícil comparar los resultados obtenidos por las diferencias en cuanto al método empleado, al tamaño de la muestra y también respecto de las diferentes maneras de analizar los resultados estadísticamente, tal como lo ejemplifica Pöchhacker (2005, pp. 147-149), que compara algunos estudios representativos.

En su artículo publicado en la página web de la AIIC, Kahane (2000) igualmente subraya las diferentes expectativas de los distintos grupos de usuarios. Explica que, además, es difícil para los usuarios de servicios de interpretación evaluar aspectos como concordancia con el original, dado que en el caso normal escuchan solamente uno de los dos, es decir, original o interpretación, y muchas veces no tienen los conocimientos lingüísticos necesarios para comprender el original en todos sus matices.

Una carencia significativa de los cuestionarios ha sido que a veces los criterios más importantes citados por los sujetos antes de asistir a una conferencia no concordaban con los criterios realmente empleados a la hora de evaluar el desempeño real de un intérprete. Así, por ejemplo, un resultado común de varias encuestas ha sido que los aspectos “calidad de la voz” o “entonación” fueron calificados como menos importantes (Kurz, 2001, p. 398). Sin embargo, un experimento realizado por Collados Aís (1998) con interpretaciones presentadas con voz monótona *versus* interpretaciones con mucha entonación ha mostrado que cuando se trataba de evaluar el desempeño del intérprete, la interpretación con voz melódica pero con más errores en cuanto a contenido fue mejor evaluada por los sujetos que la interpretación correcta pero con voz monótona (p. 335).

Si bien estas observaciones nos incitan a ser cautelosos en cuanto a las expectativas de los usuarios, no significa que éstas se deban descartar completamente. Tal como señala Kurz (2001, pp. 404-405), el usuario es un factor importante en la interpretación y, al fin y al cabo, el servicio que rinden los intérpretes tiene que satisfacer de igual manera que, por ejemplo, cuando un cliente realiza una compra. Podemos deducir de los resultados de encuestas de usuarios y de experimentos como el de Collados Aís (1998) que en la formación se debe considerar toda la gama de criterios, desde aspectos de contenido, pasando por aspectos lingüísticos, hasta llegar a no verbales. El objetivo de la formación es preparar a los estudiantes para todo tipo de clientes y conferencias y darles las herramientas para escoger las estrategias adecuadas a la situación. No se pueden entonces

descartar criterios que según algunas encuestas aparecen en un puesto inferior de la jerarquía.

3. FUNCIÓN DE UNA PAUTA DE EVALUACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

Si bien se puede partir de la base de que los intérpretes y profesores de interpretación saben intuitivamente cuándo una interpretación es bien lograda y cuándo no, en la formación universitaria no basta con evaluar intuitivamente el desempeño de los estudiantes. Para lograr cierta transparencia en la evaluación, se pueden usar pautas en diferentes contextos. Según su finalidad, estas pautas podrían estar construidas de manera distinta, por lo que resulta indispensable ver su función y establecer a quién están dirigidas. Schjoldager (1995, pp. 187-188) menciona cuatro situaciones en las que emplea una pauta de evaluación: durante la clase, para evaluar el desempeño de sus estudiantes en el lugar (1), después de clase, utilizando grabaciones de los estudiantes (2), durante la clase para fines de autoevaluación de los estudiantes (3) y en clase para la evaluación de los pares (4). Otra situación en la que se puede emplear una pauta de evaluación son los exámenes finales.

Nos parece lógico que una pauta de evaluación para fines formativos deba incluir aspectos de las tres categorías mencionadas por Kutz (2000, p. 201). Estos criterios se deberían jerarquizar de tal manera que sea posible distinguir una interpretación aún aceptable de una interpretación ya no aceptable. La pauta, además, debería ser lo suficientemente flexible como para adaptarla a diferentes situaciones y grupos de estudiantes. Finalmente, la pauta de evaluación debería ser transparente y fácil de comprender para los estudiantes, para así facilitar el autoaprendizaje que tiene que tener lugar después de la evaluación y sin el cual un diagnóstico del desempeño del estudiante sería incompleto (Kutz, 2000, p. 209).

Es verdad que existen diferencias entre profesores en cuanto a su manera de evaluar, y la mera existencia de una pauta no puede ni quiere eliminar esas diferencias, aunque sí podría atraer la atención sobre ciertos aspectos de la interpretación y así homogeneizar algo la forma de evaluar.

Estimamos importantes y enriquecedoras estas diferencias en la forma de evaluar, por lo que no puede ser objetivo de este trabajo presentar una pauta tan rígida que no deje espacio para apreciaciones divergentes. En la formación de intérpretes en la Universidad de Concepción, ha dado buenos frutos la colaboración de un mínimo de dos profesores en la evaluación de los estudiantes en situaciones de prueba. Frecuentemente, son tantos los aspectos por considerar en la evaluación que resulta imposible concentrarse en cada uno de ellos durante la prueba entera. Una pauta de eva-

luación facilita el trabajo del evaluador, ya que permite organizar ideas y discutir el desempeño del estudiante con mayor fundamento. Considerando el hecho de que los estudiantes de interpretación en la Universidad de Concepción se ven confrontados frecuentemente con situaciones de prueba (generalmente seis evaluaciones por año), una pauta no solamente permite a los profesores evaluar el desempeño puntual en una prueba particular, sino además registrar áreas en las que el estudiante ha progresado o se ha estancado. De esta forma, el profesor tiene una imagen clara del rendimiento y progreso de los estudiantes, para así ver si está a tiempo con sus aprendizajes o si quizá existen aún algunas áreas específicas en las que tiene que trabajar para poder terminar sus estudios y entrar en el mercado laboral. Tal como subraya Schjoldager (1995, p. 187), las pautas de evaluación sirven como instrumento de diagnóstico.

Un aspecto complejo parece ser la jerarquización de los diferentes criterios. Como ya se ha ejemplificado anteriormente, se trata de un tema algo controvertido. Sin embargo, parece prudente incluir en la pauta de evaluación cierto tipo de jerarquización. Es lo que propone Schjoldager (1995, pp. 192-193) cuando se refiere al hecho de que si para el público es imposible comprender al intérprete, no tiene mucho sentido corregir ciertos errores gramaticales, sino que valdría más bien insistir en que el estudiante primero trabaje en su comprensibilidad y sólo después trate problemas puntuales de gramática o de calidad de voz.

4. PROPUESTA DE UNA PAUTA DE EVALUACIÓN

4.1. Características de la pauta de evaluación

Dado que la formación de intérpretes trata con personas que aún no entran en el mercado laboral y que están todavía aprendiendo aspectos fundamentales de la interpretación, parece evidente que no todos los criterios de calidad mencionados en la literatura pueden estar incluidos en una pauta de evaluación que sirva para juzgar el desempeño de intérpretes-estudiantes. Aunque, por ejemplo, se debería tematizar con los estudiantes aspectos como la fiabilidad y la confidencialidad, mencionados por Kalina (2004, p. 6), y aspectos financieros; éstos aún no se pueden evaluar en los estudiantes, dado que aún no se encuentran en un contexto laboral.

Sin embargo, existen otros aspectos que sí se pueden incluir en una pauta de evaluación en la formación universitaria, como los que tienen relación con la concordancia con el original, dado que el profesor y los estudiantes tienen acceso al original y generalmente algunos de ellos (en clases en las que se trabaja con varios idiomas) comprenden el idioma del

discurso original, por lo que pueden evaluar si la interpretación concuerda con el original en cuanto a sentido, estilo y mensaje.

Para la pauta de evaluación, hemos decidido mantener la categorización de Kutz (2000, p. 201). Además, contiene una escala de evaluación que va de 1 a 7 para facilitar y matizar la evaluación. Así, la evaluación con un 7 significa que la interpretación se acerca al caso ideal descrito en la primera columna, mientras que un 1 significa que la interpretación ya no cumple con los requisitos de una interpretación profesional. Los números corresponden a la escala de notas que se emplea en Chile para facilitar, de esta manera, asignar una nota para el desempeño del estudiante. En esta escala del 1 al 7, un 4 corresponde a la nota mínima aprobatoria, calificándose los puntajes de 1 a 3 como insuficientes. De esta forma, se nota a primera vista si el estudiante ha recibido muchas evaluaciones en la categoría “insuficiente”, y recibió, por tanto, una nota reprobatoria, o muchas evaluaciones en la categoría “muy bien”, y obtuvo una nota correspondiente. Los diferentes puntos de la pauta se podrían ponderar de manera distinta. Cuando una interpretación en general es incomprensible o en una interpretación consecutiva el estudiante se demora demasiado (es decir, considerablemente más tiempo que el original), se podría asignar una nota reprobatoria a la interpretación en general.

Igualmente se podría decidir reprobador a un estudiante que hubiese recibido un punto en cualquiera de las categorías, considerando que si tiene problemas tan graves en una de las categorías, aún no tendría las habilidades necesarias para trabajar como intérprete en una situación real.

La pauta de evaluación contiene algunos elementos que sólo se deberían considerar en una de las dos modalidades de interpretación más frecuentemente usadas en clase: simultánea y consecutiva. En el caso de la consecutiva, por ejemplo, el contacto visual y la interacción con el público son aspectos primordiales, por lo que se incluyeron en la pauta. Para la evaluación de interpretaciones simultáneas, simplemente se pueden omitir esos aspectos y concentrarse en los más relevantes para esta modalidad de interpretación.

4.2. Pauta para fines de evaluación en exámenes

CRITERIOS	7 muy bien	6 bien	5 regular	4 suficiente	3-2-1 insuficiente
Comportamiento del intérprete, impresión general					
El intérprete maneja la situación de manera profesional (comportamiento frente al micrófono, comunicación con el orador)					

El intérprete logra transmitir el efecto deseado por el orador.					
El intérprete parece seguro de sí mismo, mantiene contacto visual con el público, usa gestos y mímica adecuados.					
El intérprete tiene una entonación natural, no usa muchos rellenos, no produce sonidos distractores (papel, bolígrafo), el volumen de la voz es adecuado.					
Reproducción del contenido					
La interpretación es coherente, se hace uso adecuado de conectores.					
No hay omisión de informaciones importantes.					
El intérprete emplea la terminología adecuada.					
El intérprete reproduce fielmente los títulos, funciones, nombres propios y números.					
Aspectos lingüísticos					
La interpretación es comprensible, lógica, clara y convincente.					
El intérprete logra solucionar problemas lingüísticos y usa un lenguaje idiomático.					
El intérprete habla de manera fluida, no se autocorrigue, termina las oraciones y tiene buena articulación.					
No hay muchos errores gramaticales.					

5. CONCLUSIÓN

Tal como se ha expresado anteriormente, el objetivo de este trabajo fue proponer una pauta de evaluación para interpretaciones que pueda servir de orientación en situaciones de exámenes y de instrumento de diagnóstico en las clases. Si bien los profesores, en la mayor parte de los casos, deberían ser capaces de decidir intuitivamente si una interpretación fue lograda o no, parece recomendable el uso de algún tipo de catálogo de criterios. Si un profesor hace uso de criterios sistematizados de evaluación, además le resultará más fácil explicar a los estudiantes la forma de

evaluar, y para los estudiantes será más fácil ver en qué áreas aún tienen que progresar.

Con el presente trabajo, naturalmente no se pretende ofrecer un catálogo exhaustivo de criterios de evaluación para todas las situaciones de interpretación posibles. Más bien, nos hemos centrado únicamente en la formación universitaria, donde es muy importante que los estudiantes obtengan un *feedback* que les sirva para reconocer sus debilidades y fortalezas y trabajar en ellas para así adquirir las capacidades que necesitan una vez que entran en el mercado laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHIARO, Delia y NOCELLA, Giuseppe (2004). "Interpreters' Perception of Linguistic and Nonlinguistic Factors Affecting Quality: A Survey Through the World Wide Web", *Meta* 49 (2), accesible en: <http://id.erudit.org/iderudit/009351ar> (fecha de la última revisión: noviembre 30 de 2009).
- COLLADOS AÍS, Ángela (1998). "Quality Assessment in Simultaneous Interpreting: The Importance of Nonverbal Communication" en Pöchhacker Franz and Shlesinger, Miriam (eds.): *The Interpreting Studies Reader*. London, New York: Routledge, pp.326-336.
- GILE, Daniel (1990). "L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas." *The Interpreters Newsletter* 3, pp. 66-71.
- KAHANE, Eduardo (2000). "Thoughts on Quality of Interpretation", accesible en: <http://aiic.net/ViewPage.cfm/article117> (fecha de la última revisión: noviembre 28 de 2009).
- KALINA, Sylvia (1995). "Dolmetschen und Diskursanalyse: Anforderungen an Dolmetschleistungen" en Beyer Manfred, Diller Hans-Jürgen, Kornelius Joachim, Otto Erwin y Stratmann Gerd (eds.) (1995): *Realities of Translating*. Heidelberg: Winter (= anglistik und englisch-unterricht 55/56). pp. 233-245.
- KALINA, Sylvia (2004). "Zum Qualitätsbegriff beim Dolmetschen". *Lebende Sprachen*. Vol. 49, N.º 1, pp. 2-8.
- KURZ, Ingrid (2001). "Conference interpreting: Quality in the ears of the user". *Meta*. Vol. 46, N.º 2, pp. 394-409.
- KUTZ, Wladimir (1997). "Gut für wen? Zur Bewertung von Konsektivdolmetschleistungen" en Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz, Peter A. Schmitt (eds.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, pp. 243-254.
- (2000). "Kommunikative Dolmetschsituation Dolmetschauftrag Bewertungsmodus: Wie bewertet man das Konsektivdolmetschen situationsgerecht?" en Sylvia Kalina, Silke Buhl y Heidrun Gerzymisch-Arbogast (eds.): *Dolmetschen: Theorie. Praxis. Didaktik*.

- Mit ausgewählten Beiträgen der Saarbrücker Symposien.* St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, pp. 191-211.
- MOSER-MERCER, Bárbara (1996). "Quality in Interpreting: Some Methodological Issues." *The Interpreter's Newsletter*, Vol. 7, pp. 43-55.
- PÖCHHACKER, Franz (2005). "Quality research revisited". *The Interpreters' Newsletter* 13. pp. 143-166.
- SCHJOLDAGER, Anne (1995). "Assessment of Simultaneous Interpreting" en Dollerup Cay, Appel Vibeke: *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons. Papers from the Third Language International Conference. (Elsinore, 9.-11.6.95)*. Amsterdam/ Philadelphia: J. Benjamins, pp. 187-195.
- SHLESINGER, Miriam *et al.* (1997). "Quality in Simultaneous Interpreting" en Yves Gambier, Daniel Gile y Christopher Taylor (eds.): *Conference Interpreting. Current Trends in Research*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, pp. 123-131.