

EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN COMO INSTRUMENTOS DE MOTIVACIÓN Y DE CALIDAD EN LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

Katrin Vanbecke

Universidad de Córdoba

Julia Lobato Patricio

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

ABSTRACT

Cognitive psychology supports the idea that to explain the learning process both cognitive and motivational variables need to be taken into account. Learners that experience feelings of autonomy tend to target challenges, persevere in difficult tasks, achieve more, and carry out work of higher quality than that of professor-controlled learners. It is also most useful to make use of errors for assessing the “process” of achievement rather than the “product” of it.

This article will show different evaluation procedures that are part of the teaching methods of consecutive interpretation as a key competence in learner motivation.

KEYWORDS: motivation, evaluation, self-evaluation, consecutive interpretation, quality.

RESUMEN

La psicología cognitiva defiende la idea de que para explicar el proceso de aprendizaje del alumno hay que tener en cuenta tanto las variables cognitivas como las motivacionales. Los alumnos que experimentan sentimientos de autonomía tienden a buscar retos, a perseverar en las tareas difíciles, a rendir más y a realizar trabajos de mayor calidad que los alumnos controlados por el profesor. Asimismo, resulta de gran utilidad emplear los errores para evaluar el "proceso" del rendimiento del alumno en vez del "producto".

En este artículo nos mostramos diferentes procedimientos de evaluación que forman parte de la metodología de la enseñanza de interpretación consecutiva como elemento clave en la motivación del alumno.

PALABRAS CLAVE: motivación, evaluación, autoevaluación, interpretación consecutiva, calidad.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la psicología cognitiva comprende un enorme cuerpo de investigación sobre una amplia gama de temas pero no todos ellos son relevantes para la formación y la instrucción. La investigación cognitiva inicial hacía hincapié en los procesos de la memoria, del pensamiento y de la solución de problemas, y en sus aplicaciones a la instrucción. Las concepciones más recientes en la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables cognitivas de la memoria y el pensamiento, sino también los sistemas de motivación y de creencias del aprendiz. Esta área de investigación demuestra que hay que tener en cuenta tanto las variables cognitivas como las motivacionales para explicar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Aprender no sólo implica comprender los contenidos, sino también aprender a ser un aprendiz activo, motivado, autorregulado y reflexivo. La actividad cognitiva se produce en el marco de las metas, de las expectativas y de las creencias del aprendiz, lo cual tiene consecuencias importantes a la hora de determinar lo que los alumnos deciden hacer, su perseverancia y el grado de éxito que consiguen.

Un papel importante en la instrucción es el de la autonomía del alumno, y especialmente en la carrera de interpretación. En primer lugar, debemos considerar lo que significa estar motivado y el modo en que la motivación influye en la conducta y en el sentimiento de control del alumno. La motivación intrínseca fomenta los sentimientos de autonomía. Los alumnos que experimentan un sentimiento de autonomía tienden a buscar retos, a perseverar en las tareas difíciles y a rendir más que los alumnos controlados por el profesor.

Sabemos que en parte, las respuestas a una tarea de aprendizaje y la receptividad a la instrucción dependen de las expectativas creadas por el profesor y el alumno. A medida que aumenta la eficacia, se experimenta un sentimiento mayor de control, lo que produce menos ansiedad, más perseverancia, más esfuerzo relacionado con la tarea y un mejor empleo de la retroalimentación.

Según Stipek (1993) otro factor que puede aumentar la motivación intrínseca consiste en la evaluación con referencia a criterios (los alumnos deben satisfacer un criterio predeterminado). Alcanzar un criterio preestablecido motiva mucho, sobre todo cuando se relaciona con las metas personales del alumno, significa una mejora y se alcanza mediante el esfuerzo.

Otro aspecto de la evaluación que influye de manera significativa en la motivación es la manera en la que el profesor trata los errores. Los estudios indican que los errores no minan forzosamente el rendimiento, siempre y cuando el profesor crea que son potencialmente útiles (Poplin, 1988). Resulta de gran utilidad emplear los errores para evaluar el "proceso" del rendimiento del alumno en vez del "producto".

2. LA MOTIVACIÓN EN LA EVALUACIÓN

Desde el punto de vista de la motivación, la evaluación personal presenta ventajas importantes; no proporciona claves de capacidad a los demás alumnos de la clase, tiende a animar a los alumnos a realizar tareas difíciles y les permite seguir su progreso de manera activa. Proporcionar a los alumnos una explicación explícita de por qué hay que llevar a cabo una actividad es una poderosa técnica de instrucción. Los profesores que sirven de modelo a los alumnos por lo gratificante de la tarea suelen tener alumnos que disfrutan más haciendo la misma tarea.

Dado que aprender implica un cambio y la mayor parte de los cambios en nuestra memoria precisan una cierta cantidad de práctica, aprender y sobre todo de modo explícito o deliberado, supone un esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación; "motivación" en el sentido de "moverse hacia" el aprendizaje.

Según Ignacio Pozo (1996), aprender de modo explícito suele ser algo costoso, en lo que gastamos energías, tiempo, a veces dinero, y siempre una buena parte de nuestra autoestima. Pero para poder motivar a los aprendices hay que asegurarse como maestro que tienen móviles suficientes para acometer el aprendizaje.

Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender y no el de tratar de conseguir algo a cambio de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes. (Alonso Tapia, 1992).

Según Novak y Gowin, (1984) estos motivos intrínsecos están típicamente más vinculados a un aprendizaje constructivo, es decir a través de la experiencia, la práctica, la manipulación y la investigación, a la búsqueda del significado y al sentido de lo que hacemos, que al aprendizaje asociativo, en el que unimos piezas de información que nos han sido proporcionadas sin que nos interroguemos sobre su significado.

Para que el aprendiz genere entonces un interés intrínseco por lo que aprende debe percibir una autonomía en la determinación de las metas de su aprendizaje y en los medios para alcanzarlas, además de vivir la situación como un contexto afectivamente favorable (Pozo, 1996).

Alonso Tapia (1991) detalla ocho principios para mejorar el diseño motivacional de las tareas de aprendizaje, de los cuales se pueden extraer seis principios de intervención.

Para incrementar la expectativa de éxito en las tareas, podemos:

1. *Adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje de los aprendices*, con lo que se reduce la probabilidad de que fracasen. Adecuar las tareas implica un buen diseño instruccional para el aprendizaje que tenga en cuenta los diversos aspectos ya señalados en este capítulo.

2. *Podemos informar a los aprendices de los objetivos concretos de las tareas y los medios para alcanzarlos*, orientando su atención y guiando su aprendizaje mediante la activación de los conocimientos previos adecuados.

3. *Proporcionar una evaluación del logro de los objetivos propuestos* que sea algo más que un premio o un castigo, que una calificación, y proporcione información relevante sobre las causas de los errores cometidos. La evaluación deberá servir para valorar también el éxito de la estrategia instruccional seguida. Para incrementar el valor de las metas del aprendizaje, podemos:

4. *Identificar un sistema de recompensas y sanciones eficaz para los distintos aprendices* y conectar las tareas de aprendizaje con los intereses y los móviles iniciales de los aprendices, con el fin de hacer del aprendizaje una tarea intrínsecamente interesante que, de forma progresiva, vaya generando nuevos móviles y prioridades más cercanos a los objetivos finales de la instrucción.

5. *Generar contextos de aprendizaje adecuados para el desarrollo de una motivación más intrínseca*, fomentando la autonomía de los aprendices, su capacidad para determinar las metas y los medios del aprendizaje, mediante tareas cada vez más abiertas, más cercanas a problemas que a ejercicios, y promoviendo ambientes de aprendizaje cooperativo.

6. *Valorar cada progreso en el aprendizaje*, no sólo por sus resultados finales sino también por el interés que manifiestan, haciéndolos ver que su esfuerzo en el aprendizaje es una parte intrínseca al mismo, socialmente valorada. Las expectativas sobre el propio rendimiento, la autoestima, se originan fuera de nosotros, como expectativas que los demás tienen con respecto a nosotros y luego se interiorizan. Si los demás esperan que tengamos éxito, y nos lo hacen ver, es más probable que intentemos tenerlo y, finalmente, que lo tengamos.

Según Ignacio Pozo (1996), todos estos principios pueden resumirse en una idea importante: la posibilidad que un maestro, profesor o instructor tiene de mover a sus aprendices hacia el aprendizaje depende en gran medida de cómo él mismo enfrente su tarea de enseñar (y aprender enseñando). La motivación de los aprendices no puede desligarse mucho de la que tienen sus maestros, sobre todo en aquellos contextos que constituyen una verdadera comunidad de aprendizaje, en que aprendices y maestros comparten mucho tiempo de aprendizaje.

Además de la motivación, que como ya hemos visto, es esencial para que haya aprendizaje, consideramos que es muy importante también tener en cuenta la calidad de la interpretación, es decir, del producto interpretativo, de cara a la evaluación y a la autoevaluación. La mayoría de los trabajos sobre calidad de la interpretación coinciden en recoger once parámetros con el fin de valorar la calidad en la interpretación: acento, agrabilidad de la voz, fluidez, cohesión lógica, transmisión correcta del discurso original, transmisión completa del discurso original, terminología, estilo, entonación, dicción y gramaticalidad (Collado Aís et al, 2006:6).

Así, los alumnos motivados suelen también realizar interpretaciones de mayor calidad que aquellos que no lo están, ya que ellos mismos, guiados por el profesor, autoevalúan sus intervenciones teniendo en cuenta los parámetros que regulan la calidad y se esfuerzan por corregir sus errores. Sirva de guía de evaluación y autoevaluación la ficha mostrada al final del capítulo para la evaluación de la calidad y la interpretación.

Las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) advierten que en la planificación de la enseñanza no solamente han de establecerse los objetivos de aprendizaje a alcanzar, sino que también han de precisarse las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición, así como los criterios y procedimientos de evaluación que se van a utilizar para comprobar si se han adquirido realmente. A continuación nos centraremos en los diferentes procedimientos de evaluación que forman parte de la metodología de la enseñanza de interpretación consecutiva como elemento clave en la motivación del alumno.

La evaluación en la traducción e interpretación es uno de los mayores conflictos a los que se tiene que enfrentar el docente. Ésta es una parte imprescindible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto por exigencias institucionales, es decir, los alumnos han de recibir una calificación para la superación de la asignatura, como por formar con éxito a futuros profesionales. Uno de los principales problemas de la evaluación es la gran carga de subjetividad que normalmente poseen tanto las traducciones como las interpretaciones; no hay dos traducciones iguales. Otro de los inconvenientes es que aún no existen unos criterios de evaluación comúnmente aceptados por los enseñantes; sin embargo, esto está a punto de cambiar con la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, ya que con el acuerdo de Bolonia se pretenden también unificar en toda Europa los criterios de evaluación.

3. FICHAS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Proponemos una serie de fichas para llevar a cabo la evaluación del alumno dependiendo de la capacidad que se esté trabajando, así como fichas de autoevaluación para que el propio alumno pueda llevar un control de su proceso de aprendizaje. Las fichas se utilizan para las diferentes unidades didácticas que desarrollamos para la práctica de la interpretación consecutiva en la formación de grado en traducción e interpretación.

En primer lugar ofrecemos una tabla en la que el alumno puede llevar un registro personal de las prácticas que realiza tanto en clase como en casa. Esta tabla puede utilizarse durante todo el curso ya que en ella se puede

registrar cualquier tipo de ejercicio que el alumno realice, desde aquél diseñado para trabajar la capacidad de síntesis resumiendo una noticia hasta la interpretación consecutiva propiamente dicha de un discurso real.

Fecha	Tipo ejercicio	Título	Correcciones	Correcciones (tras repetir el ejercicio)
	Capacidad de síntesis	Crisis en la Bolsa Española (el Mundo)	Contenido incompleto Omisión ideas principales Expresión mejorable	
	Traducción a vista			
	Toma de notas → Interpretación	Declaración Ban Ki Moon, día mundial...	Notas incompletas Notas demasiado abundantes Expresión torpe, Frases inacabadas, etc	

Ficha1 registro personal de prácticas

Para ello, el alumno anotará la fecha de realización del ejercicio, el tipo de ejercicio o la capacidad que se desea trabajar, se dará un título para poder identificar el texto utilizado y se anotarán los errores cometidos que el alumno debe mejorar. En la tabla se incluye también una última columna para que el alumno anote los errores cometidos tras repetir el ejercicio para así poder observar la evolución en su proceso de aprendizaje.

Es recomendable que el profesor lleve un control de la ficha de registro personal de prácticas del alumno.

Otra de las capacidades que deben trabajarse en la clase de interpretación consecutiva antes de pasar a la interpretación de discursos reales es la capacidad de oratoria, es decir, la expresión oral del alumno. Para ello proponemos más arriba ejercicios de reformulación, de improvisación, de síntesis y de extensión en los que el alumno tendrá que demostrar sus dotes de comunicación.

A continuación recogemos aquí las fichas propuestas para la evaluación o autoevaluación de los ejercicios mencionados:

Ficha para evaluar la capacidad de reformulación:

Capacidad de Oratoria	Valoración del 1-5 (1=necesita mejorar y 5= muy bien)
Entonación	
Estilo	
Finalización de frases	
Inicio de frases	
Léxico	
Presentación	
Ritmo	
Uso de elementos de apoyo	
Vocalización	
Otros	

Ficha 2: ejercicio de reformulación

Ficha para evaluar la capacidad de improvisación:

Capacidad de Oratoria	Valoración del 1-5 (1=necesita mejorar y 5= muy bien)
Conducta corporal	
Control del tiempo	
Entonación	
Estilo	
Finalización de frases	
Inicio de frases	
Léxico	
Presentación	
Ritmo	
Uso de elementos de apoyo	
Vocalización	
Otros	

Ficha 3: improvisación

Ficha para evaluar la capacidad de improvisación:

Título de la noticia:
Idea principal:
Idea secundaria 1:
Idea secundaria 2:
Idea secundaria 3:
Resumen:

Propón otro título para la noticia:

Ficha 4: capacidad de síntesis

La traducción a vista es un ejercicio previo excelente tanto para la interpretación consecutiva como simultánea; es un buen entrenamiento previo a la interpretación consecutiva ya que es un ejercicio multifuncional. Con la traducción a vista se trabajan distintas capacidades y habilidades como la comprensión lectora, el nivel de lengua del alumno, así como la rapidez mental a la hora de realizar el proceso de traducción.

Para evaluar el ejercicio de traducción a vista, proponemos la siguiente ficha:

Traducción a vista	Valoración (Muy bien, bien, necesita mejorar)
Vocalización	
Pausa excesiva	
Reinicio de frases y autocorrección	
Frase inacabada	
Expresión inadecuada	
Falta de coherencia	
Sinsentido	
Contrasentido	
Falso sentido	
Referencias culturales	
Omisión	
Adición	
Comprensión lectora	
Valoración global	

Ficha 5: traducción a vista

Por último, y con el fin de facilitar a los docentes la labor de la evaluación del alumno en la asignatura de interpretación consecutiva, incluimos un baremo de corrección así como una ficha de evaluación tipo de un examen que puede servir de guía al docente en esta complicada tarea.

BAREMO DE CORRECCIÓN PARA LAS INTERPRETACIONES CONSECUTIVAS:

Tipo Error	(-1)
FS gr	Falso sentido grave
CS	Contrasentido

Tipo Error	(-0,5)
Ad	Adición
AI	Asociación de palabras o ideas incorrecta
BT	<i>Backtracking</i> (volver hacia lo dicho anteriormente)
Ca	Calco
ET	Expresión torpe
FI	Frase inacabada
FS	Falso sentido
Om	Omisión
RI	Repetición innecesaria que empobrece el texto meta
VOC	Vocabulario inadecuado
WO	(<i>Word order</i>) orden de palabras no es natural
Tipo Error	(-0,25)
Conc	Concordancia de número o género
Est	Estilo
Prep	Preposición mal utilizada o falta de preposición
Tvb	Tiempo verbal erróneo
Acierto:	(+ 0,5)
+sol	Buena solución

FICHA DE EVALUACIÓN

Técnicas de interpretación consecutiva inglés-español / francés-español

Convocatoria de (mes)

Nombre y apellidos del alumno:

Fecha:

Texto:

(Se inserta el texto objeto de interpretación para ir marcando en él los errores cometidos por los alumnos)

Errores (-1, -0,5, -0,25) Aciertos (+0,5)	
CS (Contrasentido)	-1
Ca (Calco)	-0,5
+sol	+0,5

	Total:

Ficha de evaluación de la calidad de la interpretación:

Acento	1 2 3 4 5
Agrabilidad de la voz	1 2 3 4 5
Fluidez	1 2 3 4 5
Cohesión lógica	1 2 3 4 5
Transmisión correcta del discurso original	1 2 3 4 5
Transmisión completa del discurso original	1 2 3 4 5
Terminología	1 2 3 4 5
Estilo	1 2 3 4 5
Entonación	1 2 3 4 5
Dicción	1 2 3 4 5
Gramaticalidad	1 2 3 4 5
Calificación Examen:	

Asimismo, y siguiendo un modelo de evaluación continua, para calcular la calificación final de la asignatura, se tendrá en cuenta la asistencia a clase, la participación y la realización de ejercicios tanto en clase como en casa así como la calificación obtenida en exámenes parciales.

Para llevar a cabo un proceso de evaluación eficaz y motivador que mejore el aprendizaje y la adquisición de capacidades por parte de los alumnos, es importante dejar claro en todo momento qué capacidad o capacidades se pretenden trabajar y cómo se va a llevar a cabo el aprendizaje. De esta manera los alumnos sabrán en todo momento qué se espera de ellos, cómo deben trabajar y tras realizar la autoevaluación sabrán qué deben reforzar. Es muy importante que el alumno no se sienta perdido, que se sienta parte integrante de la clase para así conseguir su participación e implicación en las tareas. Consideramos que la interpretación consecutiva ha de evaluarse mediante un sistema de evaluación continua en el que se combine la evaluación por parte del docente con la autoevaluación del alumno, sólo así conseguiremos una implicación por parte de éste que se traducirá en una mayor motivación ya que le estaremos ayudando a medir su propio nivel de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- (Ed.) (1992) *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- COLLADOS AÍS, A; GARCÍA BECERRA, O; PRADAS MACÍAS, M. E ; STEVAUX, E. (2006) *La Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea: Parámetros de Incidencia*. Editorial Comares, colección Interlingua. Granada.
- NOVAK, J.D. Y GOWIN, B.D. (1984) *Learning to learn*. Cambridge University Press. Cambridge.
- POPLIN, M.S. (1988). "Holistic /constructivist principles of the teaching/learning process: implications for the field of learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 21, pp 401-416.
- POZO MUNICIO, I (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Alianza Psicología y Educación
- STIPEK, D.J. (1993). *Motivation to learn*. Boston, Allyn & Bacon.