

# MODELO DE EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

NURIA PONCE MÁRQUEZ  
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

## RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis de la competencia genérica denominada “comunicación oral” en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la actividad de la interpretación simultánea (IS). La metodología competencial descrita en este artículo se fundamenta en un proceso de análisis previo y contextualización de la competencia anteriormente mencionada mediante la enumeración de resultados de aprendizaje y sus correspondientes criterios de evaluación. Mediante la aplicación de esta metodología competencial en el aula de IS se pretende fomentar la competencia de la comunicación oral, prestando especial atención a dos de los pilares fundamentales sobre los que se apoya el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y un enfoque profesionalizante.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza/aprendizaje por competencias, didáctica de la interpretación simultánea, metodología de evaluación

## ABSTRACT

This article presents an analysis of the generic competence known as “oral communication” within the teaching/learning process of simultaneous interpreting (SI). The competence-based methodology described in this article focuses on the previous analysis and contextualization of the aforementioned competence by enumerating a number of learning-oriented results and their assessment criteria. This competence-based methodology within the field of SI teaching aims to improve students’ oral communication skills by focusing especially on two of the main pillars of the European Space for Higher Education (ESHE): more efficiency in the teaching, learning and assessment process and a profession-oriented approach.

**KEYWORDS:** competence-based teaching/learning process, simultaneous interpreting didactics, assessment method

## SUMARIO

Introducción

1. El concepto de “competencia” dentro del EEES
2. La comunicación oral en el aula de IS
3. Análisis previo y contextualización de la competencia de la comunicación oral en el aula de IS

4. Matriz de especificaciones para planificar la evaluación
5. Ejemplo de actividad de evaluación
6. Hoja de evaluación de la competencia de la comunicación oral
7. Conclusiones
8. Bibliografía

## Introducción

Siguiendo los preceptos marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en este artículo se presenta un modelo de planificación de la evaluación del desarrollo de la competencia de la comunicación oral en el aula de Interpretación Simultánea (IS). Este modelo se basa en el análisis previo y la contextualización de esta competencia, tomando como referencia una serie de resultados de aprendizaje con sus correspondientes criterios de evaluación y la realización de una matriz de especificaciones como fundamento para planificar la evaluación de dicha competencia. En este artículo se presenta también una actividad de evaluación aplicable a la situación del aula de IS con el objetivo de ejemplificar la consecución de los fundamentos competenciales previstos con anterioridad por el docente en las fases de análisis y contextualización. Como culminación a este proceso de análisis y planificación, se presenta una hoja de evaluación de la competencia de la comunicación oral. El objetivo principal de esta metodología consiste en una sistematización eficiente del proceso de desarrollo de la competencia oral del alumnado en el aula de IS mediante actividades que incluyen el acercamiento simulado a la práctica real de esta modalidad de interpretación.

### 1. El concepto de “competencia” dentro del EEES

La *Declaración de Bolonia*, promulgada en el año 1999, marca el inicio de la creación del EEES con el que se pretende dotar a la educación universitaria de un enfoque profesionalizante como añadido al ya consagrado rol de la Universidad como “depositaria de cultura y productora de nuevos conocimientos” (Enríquez, Mendoza y Ponce, 2010: 140). De esta forma, la Universidad adquiere una entidad profesionalizante con el objetivo de dar respuesta a las necesidades más acuciantes que caracterizan a nuestra sociedad del siglo XXI.

En este contexto de fusión entre el mundo del conocimiento y el ámbito profesional surge el concepto de “competencia”. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) define el concepto de “competencia” de la siguiente forma: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (DRAE: *on-line*).

Dejando atrás esta definición más generalizante y restringiendo el concepto un poco más al contexto profesional y social, Yáñez Álvarez y Villardón Gallego ofrecen la siguiente definición de “competencia”:

“Desde el punto de vista profesional y social, se entiende el término ‘competencia’, como la capacidad contrastada de una persona para cumplir efectivamente una función. Supone contar con diferentes tipos de conocimientos y demostrar las habilidades en la práctica real en tareas o funciones que permitan responder a

demandas externas, sociales o profesionales” (Yáñez Álvarez y Villardón Gallego, 2006: 21).

En el ámbito del EEES, los portales Web de las diferentes Universidades españolas recogen la definición del término “competencia” con el objetivo de clarificar a la comunidad universitaria todos los conceptos relacionados con dicho ámbito. En el portal de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), por ejemplo, se ofrece la siguiente definición de “competencia” en una página titulada “La Web de consulta del Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia) de la Universidad Autónoma de Barcelona”:

“[La competencia] se entiende como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de los aprendizajes de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo. [...] Las competencias que se definen tienen que ser evaluables, y por ello, la forma en la que se formulen estas competencias debe permitir la identificación de resultados de aprendizaje que puedan ser observables y mensurables” (UAB: *on-line*).

Contrastando esta definición recogida en la página Web de la UAB con la anterior de Yáñez Álvarez y Villardón Gallego, conviene resaltar que en ambas definiciones se describe la “competencia” en relación con “conocimientos” y “habilidades”. Sin embargo, la definición aparecida en la Web de la UAB añade a estos elementos dos parámetros que no aparecen en la definición de Yáñez Álvarez y Villardón Gallego, esto es, “actitudes” y “responsabilidades”. Como se desprende de esta definición, por tanto, bajo el concepto de “competencia” se engloban conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que se ven traducidos en resultados de aprendizaje por parte del alumnado.

En definitiva, la visión de la Universidad que proporciona el EEES supone un replanteamiento de los métodos utilizados por parte de la comunidad universitaria. Tal y como afirman Enríquez, Mendoza y Ponce (2010: 140), “este nuevo contexto educativo hace imprescindible, por tanto, la reflexión de la comunidad universitaria acerca de su función y la renovación de sus métodos”. En esta misma línea se sitúan autores como Suárez Arroyo, quien se plantea la necesidad de “rediseñar los contenidos” con el objetivo de garantizar la evolución personal e intelectual del alumnado, así como su capacidad de adaptación a las demandas del mercado laboral:

“Educar en competencias es educar en conocimientos, no hay otro camino para educar, pero implica rediseñar los contenidos orientándolos hacia una formación de las personas en sentido amplio, estableciendo las bases y la profundización disciplinar suficientes para garantizarles tanto un desarrollo personal e intelectual como una empleabilidad en sintonía con las demandas del mercado laboral y de la sociedad del bienestar” (Suárez Arroyo, 2005: *on-line*).

En definitiva, el EEES supone un rediseño del proceso de enseñanza/aprendizaje, en el que los docentes (proceso de enseñanza) deben ser conscientes de la necesidad de otorgar un perfil profesionalizante a sus contenidos y los alumnos (proceso de aprendizaje) deben participar en un contexto tanto de trabajo individual como colaborativo (trabajo en equipo con el resto de compañeros y diálogo permanente con el docente).

## 2. La comunicación oral en el aula de IS

En el marco competencial que caracteriza al EEES se distingue entre competencias transversales o genéricas (independientes del área de estudio) y competencias específicas (ubicadas dentro de una determinada área temática). Tal y como se desprende de la página Web de la UAB citada en el epígrafe anterior (UAB: *on-line*), las competencias transversales pueden ser de tres tipos: instrumentales (técnicas de aprendizaje autónomo, análisis y síntesis, organización y planificación, resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades formativas básicas, comunicación oral y escrita, y conocimientos de lenguas extranjeras), interpersonales (trabajo en equipo de carácter interdisciplinario, razonamiento crítico, compromiso ético, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, negociación y auto-motivación) y sistémicas (adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad, sensibilidad frente a temas medioambientales, gestión de proyectos y gestión por objetivos).

Atendiendo a esta enumeración, dentro de las competencias instrumentales transversales se ubica la competencia de la comunicación oral. En el compendio de competencias desarrollado por Villa Sánchez y Poblete Ruiz se define la competencia de la “comunicación oral” como aquella que consiste en “expresar con calidad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión” (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008: 186).

En el aula de IS, la comunicación oral es, por tanto, la competencia instrumental utilizada por el alumno para llevar a cabo la actividad de interpretación. En consecuencia, uno de los objetivos de la clase de IS consiste en fomentar la competencia oral en su par de lenguas de trabajo, es decir, normalmente tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera.

Katrin Vanhecke, en su Tesis Doctoral titulada *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*, define de la siguiente forma la actividad de la IS:

“La interpretación simultánea es una actividad de comunicación 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” (Vanhecke, 2008: 37).

Esta concepción de la IS como la transmisión oral y simultánea de un mensaje entre el ponente y el oyente gracias a la figura del intérprete aparece también reflejada en la siguiente definición que propone la Asociación de Intérpretes de Conferencias de España AICE (2011):

“La Interpretación Simultánea es una actividad compleja de procesamiento cognoscitivo integrada por una serie de procesos interdependientes que permite al oyente recibir la traducción del discurso original en tiempo real. Esta actividad, caracterizada por la presentación ininterrumpida en lengua de llegada de un discurso

pronunciado en lengua de partida, se inicia cuando el intérprete escucha parte de una frase pronunciada por un orador. Apenas ha comenzado a recibir este segmento, debe comenzar a interpretarlo y restituirlo en lengua de llegada. Al mismo tiempo, mientras todavía está ocupado en vocalizar ese segmento, recibe la siguiente unidad de significado, que debe ser capaz de retener en su memoria. Además, a la vez que traduce el primer segmento y retiene el segundo en su memoria, el intérprete verifica que su presentación en lengua de llegada sea gramatical y léxicamente correcta” (AICE: *on-line*).

Es decir, la actividad de la IS supone un gran esfuerzo cognoscitivo que se caracteriza por la simultaneidad de las acciones de recepción de unidades de significado, procesamiento de dichas unidades e interpretación de dichos segmentos mientras continúa el discurso del orador, por lo que la capacidad de simultanear varias actividades cognitivas por parte del intérprete se convierte en un parámetro fundamental debido a que se encuentra en un entorno de “continuo y rápido trasvase entre recuerdo y olvido, o bien entre carga (almacenamiento y procesamiento en memoria) y descarga (producción verbal)” (Padilla Benítez y Bajo Molina, 1998: 110).

Esta destreza cognitiva necesaria en el proceso de IS afecta también a la competencia de la comunicación oral, puesto que el intérprete debe ser capaz de analizar el tipo de comunicador/orador al que está interpretando, además de realizar las reformulaciones necesarias partiendo de la lengua origen del discurso hacia la lengua meta de los receptores.

Llegados a este punto, cabe retomar el debate acerca del carácter innato o formativo del intérprete, es decir, si los intérpretes “nacen o se hacen”. Como en el caso de cualquier otra actividad desempeñada por el ser humano, conviene recordar que todas las personas poseemos de forma innata unas u otras cualidades que nos predisponen a realizar una tarea de forma más o menos eficaz. No es menos cierto, sin embargo, que, para mejorar el grado de eficacia en el desempeño de estas tareas, la formación es un pilar fundamental. La formación en IS, como en cualquier otro tipo de actividad, permite capacitar a los intérpretes mediante lo que Padilla y Bajo denominan un “entrenamiento intensivo” (Padilla Benítez y Bajo Molina, 1998: 110). En este sentido se expresa también Torres Díaz cuando define el proceso de la IS como “una técnica-habilidad formada por una serie de sub-habilidades que se practican por separado, de una forma desglosada y progresiva” (Torres Díaz, 2003: 98). De esta manera, Torres Díaz pone el énfasis en la necesidad de una formación progresiva y por separado de las diferentes sub-habilidades que todo intérprete de IS debe poseer, tales como la simultaneidad de la escucha y el habla o el análisis contextual (Torres Díaz, 2003: 98-99).

### **3. Análisis previo y contextualización de la competencia de la comunicación oral en el aula de IS**

A la hora de plantearse las competencias que se pretenden desarrollar en el marco de una determinada materia, el docente debe realizar un análisis previo y un ejercicio de contextualización de las competencias que se pretenden iniciar y/o fomentar en dicha materia. Mediante este análisis y la contextualización competencial, el docente puede

definir los resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir con los criterios de evaluación correspondientes.

En el caso del desarrollo de la competencia de la comunicación oral en el aula de IS, algunos de los posibles resultados de aprendizaje giran en torno a la cohesión, coherencia y adaptación a la situación comunicativa (R1 en tabla 1), la transmisión de convicción y seguridad por parte del intérprete (R2 en tabla 1) y la consecución de la intención del orador (R3 en tabla 1).

En la siguiente tabla se vuelve a enunciar la competencia que se pretende desarrollar (en este caso, la comunicación oral) y se presentan desglosados los resultados de aprendizaje complementados con los criterios de evaluación en función de dichos resultados.

Tabla 1. Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación

<b>COMUNICACIÓN ORAL:</b> Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión	
<b>COMPONENTES: RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
R1: Expresar ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa dentro de un contexto profesional de IS	[El alumno] transmite la información de forma cohesionada y coherente conforme a una situación contextual concreta, demostrándose la capacidad de reformulación en aquellos casos en los que se considere necesario
R2: Transmitir convicción y seguridad emulando un contexto profesional real de IS	[El alumno] transmite la información con una presentación oral adecuada, demostrando rapidez de reacción y sin mostrar marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, etc.)
R3: Conseguir que se cumpla la intención del orador emulando un contexto profesional real de IS	[El alumno] transmite la información con fidelidad y exhaustividad con respecto al mensaje emitido por el orador

#### 4. Matriz de especificaciones para planificar la evaluación

Una vez contextualizada la competencia (véase epígrafe 3), el siguiente paso que debe dar el docente consiste en la realización de una matriz de especificaciones como fundamento para planificar la evaluación de dicha competencia, es decir, con la matriz se ofrece una visión global acerca de cómo plantear la evaluación teniendo en cuenta de nuevo los resultados de aprendizaje descritos en el epígrafe anterior. A continuación se presenta dicha matriz en un formato de tabla en la que se realiza una primera distinción entre el bloque teórico (“prueba de conocimientos”) y el bloque práctico (“prueba práctica”).

Tabla 2. Bloque de conocimientos y bloque práctico

Resultados de aprendizaje	Pesos ponderativos	BLOQUE DE CONOCIMIENTOS			BLOQUE PRÁCTICO
		Conocimientos (conocimiento y comprensión)	Destrezas cognitivas (aplicación)	Habilidades personales y sociales	Identificación de las prácticas
R <sub>1</sub>	40%	Definición de cohesión, coherencia y reformulación	Análisis de la cohesión, coherencia y reformulación aplicables al mensaje del orador	Desarrollo de técnicas de formulación de cohesión, coherencia y reformulación	Simulación de IS
R <sub>2</sub>	20%	Descripción de la importancia de la presentación oral, rapidez de reacción y de la ausencia de marcas de nerviosismo/estrés en la IS	Realización de ejercicios en los que se practican diferentes tipos de presentaciones orales y en los que se entrena la capacidad de simultanear varias tareas con el objetivo de conseguir una rapidez de reacción y una reducción del nivel de nerviosismo	Desarrollo de las habilidades personales de modulación de la entonación y manejo del estrés mental para conseguir una rapidez de reacción adecuada al mensaje emitido por el orador y una reducción del nivel de estrés	Simulación de IS
R <sub>3</sub>	40%	Definición de los conceptos de “fidelidad” y “exhaustividad” conforme a las diferentes teorías traductológicas	Realización de ejercicios en los que se enfatiza la necesidad de mantenerse fiel al mensaje emitido por el orador (evitando en todo momento la aparición de falsos	Desarrollo de la capacidad de mantenerse fiel y transmitir de forma exhaustiva el mensaje emitido por una tercera persona (orador),	Simulación de IS

			sentidos)	abstrayéndose en todo momento de la visión personal del intérprete sobre el mensaje	
--	--	--	-----------	---	--

Tal y como se ha comentado anteriormente, tanto la parte teórica como la prueba práctica se realizan en función de los resultados de aprendizaje previamente definidos. El bloque de conocimientos se divide, a su vez, en tres subapartados: conocimientos (conocimiento y comprensión), destrezas cognitivas (aplicación) y habilidades personales y sociales (componentes cognitivos). En el bloque práctico se propone la realización de simulaciones de interpretaciones en contextos profesionales reales como, por ejemplo, la interpretación dentro de un Congreso Internacional sobre Medicina o un Congreso Internacional sobre Medioambiente, con el objetivo de acercar al alumnado a la realidad profesional. Estas simulaciones pueden basarse en documentación real extraída de la práctica profesional del propio docente, en discursos reales que se pueden descargar de recursos Web como [www.youtube.com](http://www.youtube.com) o en la elaboración de discursos ficticios por parte del propio docente.

En esta tabla se considera también un peso ponderativo por cada resultado de aprendizaje, de forma que los tres resultados de aprendizaje suponen una carga porcentual del 100% dentro del bloque de conocimientos. A la hora de ofrecer una nota final en la que se computen tanto el bloque de conocimientos como el bloque práctico se propone un peso ponderativo de conocimientos del 20% de la calificación final y un peso ponderativo del bloque práctico del 80% de la calificación final, siendo 5 la puntuación mínima exigible y 10 la puntuación máxima. En la siguiente tabla se presenta un esquema a modo de ejemplo de los posibles pesos ponderativos correspondientes a cada bloque:

Tabla 3. Pesos ponderativos

<b>PESO PONDERATIVO DE LOS CONOCIMIENTOS =</b>	<b>20%</b>	<b>Puntuación Máxima =</b>	<b>10</b>
<b>PESO PONDERATIVO DE LA PRÁCTICA =</b>	<b>80%</b>	<b>PUNTAJACIÓN MÍNIMA EXIGIBLE =</b>	<b>5</b>

## 5. Ejemplo de actividad de evaluación

Tal y como se desprende de la tabla nº 2 (véase epígrafe 4), se propone una práctica de IS por cada uno de los resultados de aprendizaje. Con el objetivo de ejemplificar en qué consisten dichas prácticas, a continuación se presenta una tabla en la que se describe la actividad de evaluación correspondiente al primer resultado de aprendizaje. En este caso, se trata de una actividad de evaluación mediante la que se pretende simular en el aula un Congreso médico internacional.



Llegados a este punto, cabe resaltar que, como se ha mencionado en el epígrafe 4, se trata de “simular” una situación de interpretación, es decir, se pueden desplegar tres posibles escenarios: a) el docente extrae la documentación de su propia experiencia profesional, b) el docente puede recurrir a material ya confeccionado y disponible en herramientas informáticas como “youtube” o c) el docente se encarga de preparar todo el material relacionado con el contexto, los discursos y los ponentes.

Estos tres casos (a, b y c) pueden presentar ventajas y dificultades metodológicas. En el último caso (c), el docente puede operar con todo el material que está confeccionando con el objetivo de centrarse en diferentes problemas o retos de interpretación que esté especialmente interesado en tratar en el aula. Sin embargo, debe ser el propio docente (también cabe la posibilidad de recurrir a otro miembro del equipo docente o incluso a algún alumno) quien emita los discursos y, además, la imagen del Congreso (ponentes sobre un atril, movimientos que se producen entre los oyentes, etc.) se restringe a la mera visualización del aula. Por el contrario, en el caso b) la imagen que visualiza el alumno, proyectada en las pantallas del aula, es absolutamente real, pudiéndose, así, familiarizar con los pormenores de cualquier Congreso. Sin embargo, en este caso, al tratarse de discursos ya emitidos, el docente no tiene la posibilidad de modificar ninguna actuación y puede ocurrir que en los discursos seleccionados no se traten (o, al menos, no se traten con la profundidad necesaria) ciertos retos de interpretación que el docente puede estar interesado en analizar en el aula. En el caso a), será también el propio docente (o cualquier otro miembro del equipo docente) quien realice las tareas de orador. En este caso, el docente puede encargarse también de reelaborar los discursos extraídos de su práctica profesional para presentar determinados retos de interpretación en el aula y analizar con los alumnos sus posibles soluciones.

La actividad que se presenta en este artículo se ubica en el caso c), es decir, se trata de un trabajo exhaustivo de preparación de discursos, contextos y ponentes por parte del docente, entre otros motivos, porque esta simulación se presenta en las primeras semanas de impartición de la asignatura. Durante estas primeras semanas, el alumnado aún no está familiarizado con todos los pormenores que supone la celebración de un Congreso y se prefiere recurrir a imágenes reales de estos eventos (caso b) una vez transcurrido un primer periodo de adaptación del alumnado a la cabina de interpretación. Esta primera actividad consiste, por tanto, en la realización de las interpretaciones simultáneas ubicadas en el marco de un Congreso inventado.

Tabla 4. Actividad de evaluación

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN	MÉTODO DE EVALUACIÓN
Simulación de un Congreso médico internacional en el aula	Con esta actividad se evalúa la transmisión de la información de forma cohesionada y coherente mediante la simulación de una actividad profesional real como la

	celebración de un Congreso Internacional sobre Medicina.
<b>IDENTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA POR EVALUAR</b>	<b>IDENTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>
Competencia: Comunicación oral  Resultado de aprendizaje: Expresar ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa dentro de un contexto profesional de interpretación	Simulación de una interpretación simultánea en el marco de un Congreso médico internacional
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
El estudiante debe realizar la interpretación simultánea de la intervención de un conferenciante en el marco del Congreso Internacional sobre “Tabaquismo y cáncer de pulmón”. El docente de la materia asumirá el rol del orador al que hay que interpretar. Dicha intervención durará aproximadamente 10 minutos.	
<b>MEDIOS PARA SU REALIZACIÓN</b>	
<p>a) Fuentes documentales: Durante este simulacro, el estudiante podrá contar en cabina con la documentación que estime necesaria tanto en formato papel (glosarios, textos paralelos, diccionarios, etc.) como en formato electrónico gracias a la posibilidad de utilizar un PC. Puesto que en la sala de cabinas existe conexión Wi-fi, el alumno también podrá conectarse <i>on-line</i> a las páginas Web que estime oportunas.</p> <p>b) PC: Dado que no todos los alumnos poseen un ordenador portátil, se ruega comuniquen al docente el número de alumnos para los que es necesario reservar un PC con al menos 48 horas de antelación.</p> <p>c) Dispositivos de grabación: En la sala de cabinas existen dispositivos grabadores USB que se utilizarán para que cada alumno grave su interpretación. Sin embargo, para evitar cualquier fallo en estos dispositivos, se ruega que los estudiantes utilicen también en cabina sus propios <i>pen-drives</i>. Todas las intervenciones se grabarán, además, en el ordenador central de control.</p> <p>d) Pantallas: Los alumnos podrán visualizar en todo momento la intervención del orador en dos pantallas.</p>	

## 6. Hoja de evaluación de la competencia de la comunicación oral.

La actividad descrita en el epígrafe 5 la debe evaluar el docente en función de los resultados de aprendizaje que se pretende obtener. A continuación se presenta una hoja de evaluación, cuyo objetivo no es más que una plasmación gráfica que le permitirá conocer al docente de manera sistemática qué conocimientos/habilidades ha aprendido el alumno y qué otros aspectos necesita mejorar. Las diferentes destrezas se valoran de forma numérica en una escala de 0 a 10, partiendo de la premisa de que los errores más penalizados son la ausencia de enunciación por parte del estudiante del mensaje emitido por el orador y la presencia de falsos sentidos en su interpretación. Puesto que la hoja de evaluación está dividida en diferentes sub-apartados, el docente conocerá en todo momento qué aspectos se han ido mejorando a lo largo de las simulaciones y qué otras partes del aprendizaje deben mejorarse o reforzarse. De esta forma, queda patente el esfuerzo del docente por conseguir una sistematización eficiente del proceso de evaluación de la competencia de la comunicación oral.

Tabla 5. Hoja de evaluación

**HOJA DE EVALUACION – INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA**

Nombre del estudiante:		
Fecha de la evaluación:		
<b>R. 1.:</b>	<b>Expresar ideas de forma correcta y estructurada en función de la situación comunicativa (contexto profesional)</b>	<b>Anotaciones</b>
Cohesión del mensaje		
Coherencia del mensaje		
Capacidad de reformulación		
<b>R.2.:</b>	<b>Transmitir convicción y seguridad (contexto profesional)</b>	<b>Anotaciones</b>
Entonación		
Rapidez de reacción		
Ausencia de marcas de nerviosismo/estrés (titubeos, pausas prolongadas, etc.)		
<b>R.3.:</b>	<b>Conseguir que se cumpla la intención del orador (contexto profesional)</b>	<b>Anotaciones</b>
Fidelidad y exhaustividad con respecto al mensaje emitido por el orador		

<b>III. CONCLUSIONES</b> (Puntos fuertes y aspectos mejorables)	
<b>CALIFICACIÓN</b>	

Siguiendo el planteamiento de autores como López Pastor (2011), esta hoja de evaluación puede aplicarse atendiendo a tres variables: auto-evaluación (*self-assesment*), co-evaluación (*peer-assesment*) y evaluación compartida (*co-assesment*). La auto-evaluación consiste en la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. La co-evaluación supone una evaluación entre pares o iguales y, finalmente, la evaluación compartida se refiere a unas dinámicas evaluativas fundamentadas en un diálogo establecido con los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje.

Por tanto, la evaluación de la competencia de la comunicación oral puede ajustarse a estas tres vertientes, de forma que, una vez realizada la actividad de IS, todos los asistentes al curso pueden escuchar la interpretación realizada por uno de los alumnos y tomar las notas oportunas para, posteriormente, proceder a la evaluación. En primer lugar, el propio alumno puede realizar una primera evaluación autocrítica de su intervención (auto-evaluación). Posteriormente, se realiza una co-evaluación de la interpretación (comentarios que los propios alumnos realizan sobre la interpretación de su compañero) y, finalmente, una evaluación compartida (diálogo establecido entre el docente y todos los estudiantes, incluido el alumno cuya interpretación se está evaluando). Para que este proceso de evaluación resulte más gráfico para el conjunto de alumnos, éstos recibirán copia de la hoja de evaluación (tabla 5), con el objetivo de que puedan realizar las anotaciones pertinentes en cada una de estas tres fases del proceso evaluativo.

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza de la materia, siguiendo este orden cronológico de modalidades de evaluación (primero, auto-evaluación; en segundo lugar, co-evaluación y, finalmente, evaluación compartida), el docente consigue que el propio alumno exponga una visión autocrítica de los resultados obtenidos, además de perseguir que el resto de alumnos describan estos resultados y las posibilidades de mejora de la intervención analizada, siempre desde un prisma de crítica constructiva. Finalmente, tras haber escuchado atentamente tanto al propio alumno cuya intervención se analiza, como al resto de estudiantes, el docente consigue guiar un diálogo con todos los asistentes al curso, con el objetivo de enfatizar todos aquellos aspectos positivos de la intervención de IS, así como otros puntos débiles que pueden mejorarse. Desde la perspectiva del proceso de aprendizaje, el desarrollo de estas modalidades de evaluación aplicadas a las actividades realizadas en el curso (véase epígrafe 5) proporciona a los estudiantes una visión de homogeneidad del método, además de permitirles tomar conciencia, mediante la hoja de evaluación, de los parámetros esenciales que se tendrán en cuenta en la evaluación de la competencia de la comunicación oral. Mediante la auto-evaluación, el alumno, además, aprende a desarrollar su espíritu auto-crítico, mientras que con la co-evaluación se fomenta el trabajo en equipo en el aula y la asunción de críticas externas como críticas constructivas, cuyo objetivo no es otro que la mejora de la competencia de la comunicación oral. Finalmente, mediante el diálogo guiado por el docente, los alumnos comienzan a percibir aquellos aspectos a los que se les concede más importancia, diferenciándolos de otros parámetros considerados menos relevantes.

En definitiva, el propio proceso de evaluación en la triple vertiente de auto-evaluación, co-evaluación y evaluación compartida (realizada también de forma oral) supone una pieza clave en el desarrollo de la competencia de la comunicación oral en el aula de IS, de forma que la metodología de evaluación se orienta hacia el fomento de esta competencia mediante las prácticas en cabina.

## 7. Conclusiones

En este artículo se ha analizado la competencia de la comunicación oral en el aula de IS. Esta modalidad de interpretación es una actividad de gran complejidad cognoscitiva en cuyo proceso de enseñanza/aprendizaje tiene cabida un gran número de competencias, entre las que se encuentra la comunicación oral. En este artículo se ha decidido analizar la competencia de la comunicación oral como uno de los bastiones más relevantes dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de la materia de IS, si bien el tipo de análisis propuesto (análisis previo y contextualización de competencias, división en resultados de aprendizaje, bloque de conocimientos y bloque práctico, así como una propuesta de actividades que conlleven una metodología de evaluación por competencias) es aplicable a todas las competencias incluidas en la materia.

Para facilitar la comprensión de la estructuración del proceso de enseñanza/aprendizaje que se va a impartir en el marco de la materia de IS, el docente pondrá a disposición del alumnado todas las tablas anteriormente presentadas especificando desde el comienzo de la docencia de la materia las competencias que se pretenden desarrollar, los resultados de aprendizaje previstos y las diferentes actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del curso. De esta forma, los alumnos dispondrán de un conocimiento profundo acerca de los objetivos que se pretende conseguir.

En definitiva, esta forma de planificación de competencias presenta una serie de ventajas para el alumnado, tales como una visión clara de lo que se espera de ellos y la posibilidad de autoevaluar su proceso de aprendizaje al disponer de todos los elementos de juicio necesarios para calibrar si han alcanzado los objetivos estipulados. Por parte del profesorado, esta planificación competencial también se traduce en una mayor facilidad para seleccionar los métodos adecuados para cada uno de los objetivos perseguidos, así como en una mejora en la coordinación con el resto de miembros del equipo docente de una misma asignatura o de otras afines. De esta forma, con esta metodología competencial aplicada al proceso de enseñanza/aprendizaje de la IS mediante el fomento de la competencia de la comunicación oral, se alcanzan dos de los pilares fundamentales sobre los que se apoya el EEES: una sistematización eficiente de los procesos de enseñanza y evaluación, y un mayor acercamiento a la realidad profesional.

## 8. Bibliografía

Asociación de Intérpretes de Conferencias de España, AICE. <<http://www.aice-interpretes.com/esp/modalidades/modalidades.phtml>> [consulta: 18 de agosto de 2011].

DRAE, *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. [www.rae.es](http://www.rae.es) [consulta: 13 de septiembre de 2011].

Enríquez Aranda, M. / I. Mendoza García / N. Ponce Márquez. 2010. “La formación de traductores competentes en lenguas y culturas: un caso práctico”. En *Sendebarr*, 21: 139-163.

López Pastor, V. M. 2011. “La evaluación por competencias en la docencia universitaria: posibilidades de la evaluación formativa y compartida”. En Marín Rodríguez, M. / A. B. Morales Simancas / D. Delgado Rivera (eds.) *Evaluación de competencias en los nuevos grados*, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente. Unidad de Innovación Educativa, 40-56.

Ministros Europeos de Educación 1999. *Declaración de Bolonia*, Bolonia (Italia). <[http://www.aneca.es/media/319432/rrii\\_declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.aneca.es/media/319432/rrii_declaracion_bolonia.pdf)> [consulta: 02 de julio de 2011].

Padilla Benítez, P. y T. Bajo Molina. 1998. “Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea”. En *Quaderns. Revista de traducció*, 2: 107-117.

Suárez Arroyo, B. 2005. “La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro”. <<http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>> [consulta: 20 de julio de 2011].

Torres Díaz, M. G. 2003. “El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo en la formación del intérprete en la modalidad de simultánea”. En *Trans*, 7: 37.

Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), “La Web de consulta del Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia) de la Universidad Autónoma de Barcelona”. <<http://www.uab.es/servlet/Satellite/bolonia/profesorado/el-concepto-de-competencia-1231747994750.html>> [consulta: 30 de agosto de 2011].

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*. Universidad de Málaga.

Villa Sánchez, A. y M. Poblete Ruiz. 2008. *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

Yañiz Álvarez, C. y L. Villardón Gallego. 2006. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.