

**TRANSFERENCIA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A LA DIDÁCTICA EN
INTERPRETACIÓN Y A LA CALIDAD EN LA INTERPRETACIÓN**

**JUSTYNA WASILUK
(UNIVERSIDAD DE GRANADA)**

RESUMEN:

Objeto de estudio del presente trabajo es el análisis del criterio de evaluación fluidez en el marco de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras con el propósito de definir qué criterios pueden servir no solo para evaluar la fluidez y la calidad de la expresión oral pero también la calidad de una interpretación. El núcleo de nuestro estudio es la fluidez, ya que entendemos que es uno de los criterios no verbales imprescindibles para considerar la calidad y competencia lingüística oral tanto en Enseñanza de las Lenguas Extranjeras como en la Interpretación. Con nuestra investigación queremos contribuir a la definición de un baremo válido y fiable para medir la calidad de la expresión oral y con ello de la competencia de un hablante en general y del intérprete en particular.

Este trabajo de investigación se presenta en el marco del proyecto de investigación FFI2014-56617-P La calidad en interpretación simultánea: Influencia en su percepción de factores no verbales (CISIPFAVER) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

PALABRAS CLAVE: método de evaluación, evaluación del estudiante, interpretación

ABSTRACT:

This study is part from a wider investigation that aims to approach the topic of quality in interpreting from multiple perspectives. Considering that fluency is a parameter of quality in oral expression (Guillot 1999) and in interpreting (Garzone 2003, Pradas Macías 2003, Rennert 2010) the objective of this first stage has been to identify the criteria used on the assessment of non-native speaker's fluency and contribute to the development of a valid and reliable scale to assess oral expression skills of the future interpreters.

This study is presented in the frame of the Research Project FFI2014-56617-P Quality in Simultaneous Interpreting: Influence in its perception of nonverbal factors (CISIPFAVER) funded by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness.

KEYWORDS: evaluation methods, student evaluation, interpreting

SUMARIO

Introducción

1. Evaluación de la competencia lingüística
 - 1.1. Objetivo y relevancia de la evaluación
 - 1.1.1. La evaluación en la didáctica
 - 1.1.2. Método de evaluación
 - 1.1.3. Agente evaluador
 2. Definición de la fluidez y sus tipos.
 - 2.1. Fluidez como criterio de evaluación de la expresión oral
 3. Expresión oral entre las competencias del intérprete
 4. Evaluación de la fluidez en ELE
 - 4.1. Evaluación de la fluidez de la expresión oral en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)
 - 4.3. Evaluación de la fluidez de la expresión oral según el Sistema del Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)
 5. Evaluación en Interpretación desde la perspectiva de la formación
 6. Posible transferencia de ELE a la Interpretación
 7. Reflexiones finales

Introducción

La complejidad y la diversidad de la realidad humana plantean unos problemas que resultan difíciles de tratar desde una perspectiva unilateral. Por esta razón, el hecho de que una disciplina se nutra de otras parece ser un paso lógico en la evolución de la investigación científica. Más aún, en ámbitos del conocimiento tan cercanos como es el caso de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE) y el de la Didáctica en Interpretación, en los que la expresión oral es fundamental, y la fluidez un elemento esencial de ella.

Pese a que la interpretación es una práctica muy antigua, anterior a la invención de la escritura y, por ello, a la traducción, desde la perspectiva de la formación/didáctica, se trata de una disciplina mucho más joven que la ELE. Este es el motivo que nos ha llevado a plantearnos la posibilidad de analizar la transferibilidad de resultados científicos respecto a la evaluación en ELE a la Interpretación, ya que la evaluación de la calidad en esta disciplina es el marco de nuestra investigación más amplia (Wasiluk, en preparación). El objetivo principal es analizar qué criterios pueden servir para evaluar la fluidez y, con ello, la calidad de la expresión oral y, por ende, la calidad de una interpretación. El problema de la dificultad de unos criterios consensuados en la propia disciplina y en todas las que tienen en cuenta la fluidez, surge de su naturaleza conceptual escurridiza¹. Esta investigación encuentra su justificación en la importancia de tener un baremo válido y fiable no solo para medir la calidad de la expresión oral de un hablante o intérprete y con ello de su competencia sino, particularmente, de contar con esa herramienta didáctica en ambas disciplinas. Nos centramos en la fluidez porque entendemos que es uno de los criterios no verbales que resulta fundamental para considerar la calidad y competencia lingüística oral en ambas disciplinas.

¹ Véase la revisión de autores que tratan el tema en Pradas Macías (2003, 2004)

Afrontar este estudio requiere, ante todo, definir qué se entiende por evaluación de la competencia lingüística. Para ello hay que partir de analizar cuál es su objetivo, para qué se realiza (relevancia), cómo se realiza (método/s) y, naturalmente, quién la lleva a cabo (agente evaluador). Esta definición nos permite, además, llegar a conocer qué aspectos se consideran relevantes para evaluar la fluidez en ELE y con ello, prácticamente, cómo entienden la fluidez en esta disciplina. La transferibilidad de resultados es posible si hay coincidencias en la comprensión del concepto. Y, partiendo de esto último, nos centraremos en el análisis de los criterios de evaluación de tres sistemas de evaluación correspondientes a los más relevantes exámenes oficiales de inglés como lengua extranjera. La selección de sistemas evaluadores de exámenes oficiales se debe nuevamente a la tradición de la ELE y, además, a la aplicación internacional por la relevancia de la demanda de esta lengua.

En la parte final del estudio, analizaremos cómo se ha evaluado la fluidez en Interpretación y qué plantillas se han utilizado, para desde el contraste, extraer de las plantillas de ELE criterios transferibles para la evaluación de la fluidez en una interpretación. El fin último de esta propuesta consiste en encontrar puntos de partida para establecer las herramientas apropiadas para medir la calidad de una interpretación a través de la fluidez.

1. Evaluación de la competencia lingüística

Para determinar y definir la competencia lingüística en una lengua extranjera siempre se hace referencia al dominio. Según el DRAE, 'dominio' se define como “buen conocimiento de una ciencia, arte, idioma”. El dominio de una lengua extranjera se consigue a través de un proceso complejo que involucra muchos elementos: factores biológicos y psicológicos (edad y personalidad), factores cognitivos (inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje) y factores afectivos (actitudes y motivación) (Nussbaum 2001: 80). Además, es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo tanto por parte del alumno como por parte del profesor. La lengua es como un organismo vivo: cambia constantemente, evoluciona junto con la sociedad y varía de un entorno a otro (cf. Jespersen 1964).

En el ámbito de la ELE se han establecido distintos niveles y varios criterios para la evaluación del dominio, como explicaremos en los siguientes apartados para clarificar el concepto evaluación, sus tipos y su función en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (L2).

1.1. Objetivo y relevancia de la evaluación

Hace dos siglos, Lord Kelvin, célebre físico, sostuvo que “lo que no se define no se puede medir. Lo que no se mide no se puede mejorar. Lo que no se mejora se degrada siempre”. Consideramos que su idea se puede aplicar también a nuestro campo de interés, que es la evaluación de la fluidez en la expresión oral. El objetivo principal de evaluar es llegar a conocer y definir factores que fallan en un proceso, producto o servicio para poder mejorarlos para que el alumno siga el proceso de aprendizaje. Evaluamos para diagnosticar, en este caso particular, la capacidad del alumno para expresarse oralmente y guiarle en su camino hacia la mejora de sus aptitudes. Para mejorar la competencia comunicativa en una lengua extranjera (L2) es necesario averiguar qué criterios impiden o frenan la adquisición de las destrezas para poder reforzar los esfuerzos con el foco en dichos criterios.

1.1.1. La evaluación en la didáctica

El proceso de evaluación requiere un análisis extenso de una serie de datos, así como su interpretación basada en los criterios objetivos y estándar. Aunque, como ya hemos explicado, no solo se evalúa la capacidad de los alumnos sino también el método, el sistema y el material empleados.

Las pruebas de expresión oral suelen ser las más complejas para evaluar, no solo porque suponen una gran dedicación de tiempo en cuanto a su realización, pero principalmente por la subjetividad difícil de evitar. Para limitar la influencia de la subjetividad en la evaluación se han establecido numerosos criterios que facilitan este proceso (MCER², 2002: 99-120). Tradicionalmente, la evaluación se centraba en el conocimiento de la gramática y del vocabulario; sin embargo, la capacidad de comunicarse oralmente de forma eficaz y coherente no consiste solamente en adquirir la competencia lingüística, sino también en aprender a manejar otras destrezas (estratégicas, sociolingüísticas o discursivas, entre otras), de manera que se obtenga un mejor resultado. Según MCER (2002: 23) no se pueden olvidar otros aspectos de la lengua oral, como la entonación, la fluidez, el estilo y el registro apropiados para una situación concreta. Algo que se ha evidenciado también en el ámbito de la interpretación en el que algunos autores (p.ej. Collados Aís et al. 2007) han señalado que estos aspectos no son separables, sino que están tan vinculados que incluso se solapan en la percepción de los oyentes.

1.1.2. Método de evaluación

Existen tres conceptos fundamentales que se han de tener en cuenta cuando se realiza la evaluación de la presentación oral de un estudiante: la validez, la confiabilidad y la viabilidad³.

Cada prueba debe haberse creado con el objetivo claro de evaluar ciertos conocimientos del alumno en un nivel concreto. Así, podemos constatar que una prueba se puede considerar válida si la información recogida durante dicha prueba nos permite medir lo que pretendíamos medir (Förster Marín y Rojas-Barahona 2008: 296).

La confiabilidad se refiere al instrumento de medición, ya que tiene que ser consistente y preciso para poder proporcionar resultados similares e íntegros y para que la posterior toma de decisiones pueda basarse en ellos. En el aprendizaje se trata no tanto de conseguir resultados similares, sino más bien de no recibir resultados dispares, ya que como profesores, procuramos que los resultados sean mejores aplicando el mismo instrumento de medición por segunda vez a los mismos alumnos.

Por último, la prueba de dominio de una lengua debe ser funcional. Es importante tener en cuenta el tipo de actividades previstas, la duración de la prueba y el nivel en el que están los alumnos. Tal y como indica el MCER (2002: 178), durante una prueba, el profesor es capaz de ver y evaluar solo una muestra de la actuación de los estudiantes, por lo cual, para evaluar de manera más eficaz, la preparación previa tiene que abarcar los aspectos mencionados.

Conviene subrayar la necesidad de construir una prueba de manera válida, fiable y viable, ya que, de no cumplir estos tres requisitos, cada intento de evaluar el conocimiento de un alumno puede tener un resultado contraproducente.

² Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

³ Para más información véase: C. Förster Marín y C. A. Rojas-Barahona (2008)

1.1.3. Agente evaluador

Se ha asumido tradicionalmente que el papel de evaluador corresponde al profesor, ya que es él quien transmite el conocimiento y “sabe todas las respuestas”. Sin embargo, el alumno está adquiriendo mayor importancia y responsabilidad en el proceso. Nos parece interesante la argumentación de Pastor Cesteros (2003) de que el alumno siempre tendrá una actividad evaluadora consciente o inconsciente, y más si se trata de un aprendiz de una lengua extranjera. La autora afirma que “siempre cuando aprendemos una segunda lengua estamos expuestos, como aprendices, a un continuo proceso interno de evaluación: nos damos cuenta de qué estamos aprendiendo, de cómo está cambiando nuestro conocimiento y uso de la lengua meta” (ibídem 2003: 504). La *autoevaluación* sería pues una de las modalidades de evaluación en la que es el propio alumno quien valora, de manera consciente, su conocimiento (Sanz Muñoz 2005: 44). Dicha valoración proporciona una serie de datos que le permite orientarse mejor sobre sus necesidades, conocer sus debilidades y fortalezas pero también conocer su nivel de aprendizaje en un momento dado. Para que la autoevaluación cumpla con su papel, se necesitan factores afectivos como la honestidad del alumno y la confianza del profesor⁴. Además, las instrucciones previas del profesor resultan imprescindibles, especialmente si se trata de aconsejar acerca de las herramientas de análisis y de valoración más adecuadas para retroalimentar y reforzar el aprendizaje del alumno. Se pueden utilizar como herramientas, por ejemplo, las listas de chequeo, los ejercicios con clave, las guías de valoración o el diario de aprendizaje⁵.

La coevaluación es otra modalidad de evaluación en la que son los alumnos los que se evalúan entre sí. En la coevaluación es muy importante indicar una escala de puntuación predeterminada para que los criterios sean claros y lo más objetivos posibles, ya que los alumnos suelen inflar los resultados de sus compañeros. De ahí que, la supervisión del profesor, especialmente en los primeros intentos de coevaluación, sea muy recomendable. Los grupos de discusión son uno de los ejemplos de actividades de esta modalidad.

2. Definición de la fluidez y sus tipos.

La fluidez es uno de los principales objetivos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (e.g. Burns y Seidlhofer 2002, Martínez-Flor, Usó-Juan, y Soler 2006, Nunan 2003, entre otros) y constituye el determinante fundamental de la competencia oral percibida (Lennon 1990), ya que como subraya Siemens (2010: 1) el concepto fluidez, con su variante fluido, sirve a menudo para describir el nivel de dominio de segunda lengua.

Como veremos en la revisión teórica sobre la fluidez como criterio de evaluación y como parámetro de calidad en la expresión oral, aunque muchas investigaciones se han centrado en el dominio de una lengua extranjera (e.g. Guillot 1999, Segalowitz 2010), parece que el papel de la fluidez en el proceso de su adquisición (tanto en la enseñanza como en el aprendizaje) apenas se conoce (Ascione 1993: 2).

⁴ Más sobre factores afectivos véase Arnold Morgan (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, en *Études de Linguistique Appliquée*, n° 139, 2006. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

⁵Recurso disponible online: http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf

Tradicionalmente, se han propuesto dos enfoques en la investigación sobre fluidez: uno en el que se aborda el concepto en sentido estricto y otro en el que se realiza una aproximación en sentido amplio. El primero hace referencia a la habilidad de emplear la lengua de manera natural y espontánea (Brumfit 1984: 56), en un ritmo natural, sin vacilaciones, pausas rellenas, repeticiones o reformulaciones (Brumfit 2000, Lennon 2000, Skehan 2009), y la más parecida a la de un buen hablante nativo (Lennon 1990, Chambers 1997). Así, también respondería a la capacidad de llenar el tiempo con flujo de habla gramaticalmente correcta sin vacilaciones o silencios innecesarios (Scarcella y Oxford 1992, Chambers 1997, Koponen y Riggensbach 2000, entre otros). En un sentido estricto la fluidez se contempla más bien teniendo en cuenta a los hablantes no nativos, mientras que en su sentido amplio, se distingue entre la fluidez en la lengua materna y la fluidez en la lengua extranjera (Schmidt 1992), incluso mostrando diferencias en este aspecto entre los hablantes nativos (Fillmore 1979). La diferencia más importante entre los dos enfoques está en identificar la fluidez como un fenómeno temporal en el procesamiento del lenguaje en el primer caso, y de competencia global en el segundo (Schmidt 1992: 358).

Haastrup y Phillipson (1984) definen la fluidez como la capacidad de hacer uso de la competencia lingüística y pragmática. Estos autores diferencian tres tipos de fluidez: la fluidez semántica, la fluidez léxico-sintáctica y, por último, la fluidez articulatoria (Haastrup y Phillipson 1984 en Hedge 1993: 275). Por su parte, Hedge (2000) considera que la fluidez en un discurso es la capacidad de vincular las unidades del habla sin vacilaciones y a un ritmo adecuado. Según Hedge (1993: 275) el discurso de los hablantes no nativos se caracteriza por las pausas frecuentes, las repeticiones y las autocorrecciones. Por tanto, parece que la fluidez viene determinada por la capacidad de hablar sin pausas frecuentes, repeticiones o autocorrecciones.

Por otro lado, Skehan (2003, 2012) y Tavakoli y Skehan (2005) proponen su propia categorización de la fluidez basada más bien en los aspectos temporales. Según Foster & Skehan (2012: 124), se distinguen al menos tres categorías de fluidez: una relacionada con la velocidad (*speed fluency*), otra relacionada con el desglose (*breakdown fluency*) y otra con las correcciones (*repair fluency*). Sin embargo, en este caso el matiz más importante, que tendría una influencia directa en la valoración de dichas categorías, sería la dificultad de la tarea a la que se somete el alumno y el nivel de dominio de la lengua en la que se inscribe dicha tarea.

Otros autores tratan la fluidez refiriéndose a la habilidad de expresar ideas, usar el lenguaje con creatividad e imaginación en diferentes situaciones y contextos (Fillmore 1979 en Segalowitz (2010: 4). Así, Segalowitz (2010) propone su propia tipología de la fluidez en la que distingue tres tipos: la fluidez cognitiva, la fluidez de expresión y la fluidez percibida. La primera tiene que ver con las habilidades del orador para planificar y ejecutar su discurso de manera eficiente. Segalowitz (2010: 47), citando a Goldman-Eisler, subraya la necesidad de saber coordinar con rapidez y eficiencia varios procesos cognitivos que aseguran que un enunciado se produce de la manera que el emisor pretendía. Estos procesos cognitivos son, entre otros, la búsqueda de léxico adecuado o la estructura gramatical correcta. La fluidez de expresión hace referencia a la temporalidad del discurso y se puede evaluar de manera objetiva a través del análisis de una muestra del discurso, midiendo los aspectos temporales. La fluidez percibida tiene que ver, entre otras cosas, con la impresión que el receptor tiene sobre el discurso del orador (Segalowitz 2010: 48), puesto que es la fluidez que el receptor atribuye al emisor a partir de la impresión que le ha generado una muestra del discurso.

2.1. *Fluidez como criterio de evaluación de la expresión oral*

Como ya hemos mencionado, la fluidez es uno de los criterios más importantes de evaluación de la expresión oral. El adjetivo calificativo fluido se suele emplear para valorar el dominio de una lengua extranjera, por lo cual, de acuerdo con Simensen (2010), consideramos que, en realidad, la fluidez es el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera. En su artículo Simensen (2010: 5) presenta cómo, de manera gradual, la fluidez ha ganado su indiscutible puesto entre los criterios que reconocen el dominio de la lengua extranjera, también gracias a la redirección del enfoque en la enseñanza hacia la competencia comunicativa.

Los estudios sobre la fluidez en la Interpretación se concentraron principalmente en torno a la línea de investigación sobre la calidad, iniciada en los años 80 del siglo pasado. En aquellos primeros estudios, el criterio, o parámetro, fluidez, aunque no era indicado por intérpretes y usuarios como central, siempre fue mencionado entre los factores que incidían en una buena interpretación⁶. La investigación sobre la calidad a principios del siglo XXI se caracteriza por la creciente tendencia de los investigadores del tema a realizar estudios verticales de un parámetro de calidad concreto, profundizando en vertientes relacionadas con este. Con respecto a la fluidez, destacan los trabajos de Pradas Macías (2003), que inició esta línea, Rennert (2011), Rennert & Holub (2011) y Christodoulides & Lenglet (2012). Los estudios empíricos de estas investigaciones coinciden en la conclusión de que la percepción de la fluidez juega un papel muy importante en la evaluación de la calidad de la interpretación simultánea. En el año 2007 García Becerra, con el objetivo de averiguar qué da paso a la primera impresión en el receptor, confirmó que la fluidez está entre los tres primeros parámetros que los usuarios consideran más importantes a la hora de evaluar una interpretación.

Aunque todos estos trabajos tienen enfoques distintos y hacen referencia en unos casos a la interpretación consecutiva y en otros a la interpretación simultánea, todos subrayan la gran dificultad pero, al mismo tiempo la gran necesidad de establecer una manera homogénea para medir la fluidez.

3. **Expresión oral entre las competencias del intérprete**

Como mencionamos en la introducción, la interpretación es una de las profesiones más antiguas, que podía ser ejecutada por cualquiera que conocía la lengua al que tenía que interpretarse un discurso. Actualmente, aparte del conocimiento de las lenguas origen y meta, los intérpretes optan por recibir una formación reglada que les ayude a desarrollar las competencias necesarias para triunfar en este ámbito y recibir un título en esta especialidad. Parece que tanto los intérpretes profesionales como los docentes de la Interpretación están de acuerdo en cuanto a las habilidades necesarias que debe de poseer un estudiante de Interpretación (Pérez-Luzardo Díaz 2005: 119), aunque sería de interés que esta afirmación se viera apoyada por investigaciones empíricas sobre las competencias del intérprete.

Hace 50 años, Herbert (1952) incidió en que un buen intérprete, aparte de una excelente competencia lingüística y cultural relacionadas con las lenguas de trabajo, y un amplio conocimiento general, debía poseer cualidades personales y atributos morales específicos, entre otros, así como buenas habilidades de manejo del estrés, el poder de concentración, la rapidez, muy buena memoria, sentido de responsabilidad y autocontrol. Como observa

⁶ Véase la revisión de autores que tratan el tema en Pradas Macías (2003, 2004)

Seeber (2015: 88), parece muy interesante que después de 50 años AIIC publique una lista de competencias que los estudiantes de interpretación deberían reunir para llegar a ser un buen intérprete, que en gran medida corresponde a las habilidades defendidas por Herbert en 1952.

These are some of the key skills that interpreters make use of at one time or another: a polished command of their own native language over a range of registers and domains, a complete mastery of their non-native languages, a familiarity with the cultures in the countries where their working languages are spoken, a commitment to helping others communicate, an interest in and understanding of current affairs, plus an insatiable curiosity, world experience away from home and school and a broad general education, good training (and usually at least an undergraduate university degree), the ability to concentrate and focus as a discussion unfolds, a pleasant speaking voice, a friendly, collegial attitude, calm nerves, tact, judgment and a sense of humor, a willingness to adhere to rules of conduct (e.g. confidentiality).

AIIC⁷

También Mikkelson (1993) analiza las competencias del intérprete ideal definidas por otros autores e identifica una serie de cualidades esenciales que caracterizan a un buen intérprete. En primer lugar, recuerda que la importancia y necesidad de excelentes conocimientos lingüísticos ha sido subrayada como un requisito previo por autores de diferentes modalidades de la interpretación (Schweda Nicholson 2005, Seleskovitch 1978a o Jones 1998 en la interpretación de conferencias, Gonzáles *et al.* 1991 en la interpretación jurídica, Frishberg 1986 o Gentile *et al.* 1996 en interpretación en servicios sociales). Otra cualidad no menos importante es la capacidad de análisis que es *tan esencial para [interpretación simultánea] que puede ser considerada como una parte intrínseca del proceso más que una táctica auxiliar* (Gonzáles *et al.* 1991 en Seeber 2015). La capacidad de escuchar de manera efectiva, memorizar y recordar, según Jones (1998 en Seeber 2015) pueden ser adquiridas en el proceso de formación de intérpretes. Las habilidades interpersonales, aunque parecen más importantes en la interpretación en servicios sociales, son no menos importantes en la interpretación de conferencias, ya que el contacto entre los ponentes y el intérprete suele ser muy común. Aparte de las competencias arriba mencionadas en la lista de Mikkelson (1993) aparecen también el comportamiento ético, el conocimiento cultural de las lenguas de trabajo, el conocimiento de la materia y la habilidad de expresarse de manera clara.

Observamos que todos los autores de manera unánime subrayan la importancia de un alto nivel de conocimiento de las lenguas origen y meta entre las competencias de un buen intérprete. Sin embargo, no cabe duda que las clases de enseñanza de segundas lenguas en una facultad de traducción e interpretación y en la facultad de filología no compartirían las mismas características, ya que para un traductor o intérprete la segunda lengua constituye una herramienta de trabajo, mientras que para los lingüistas o filólogos es más bien el objeto de estudio (Mackenzie 1998: 15). Entre los aspectos más importantes para un estudiante de lenguas está la adquisición del nivel que llegue a ser como el de un hablante nativo, para un estudiante de interpretación el objetivo más importante sería más bien usar la lengua correctamente en situaciones y contextos específicos.

⁷ Recurso en línea: <http://canada.aiic.net/page/56> (Fecha de consulta: 19.04.2015)

4. Evaluación de la fluidez en ELE

A continuación, presentamos un análisis de la fluidez como un criterio de evaluación de la expresión oral según el Marco Común Europeo de Referencia (*The Common European Framework of Reference for Languages*), el Sistema Internacional de Evaluación del Idioma Inglés (*International English Language Testing System* - a continuación abreviado como IELTS) y el sistema del Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (*American Council on the Teaching of Foreign Languages* – a continuación abreviado como ACTFL).

El objetivo del análisis es observar cuales son los marcadores de la fluidez más frecuentes y su distribución entre varios niveles de dominio de una lengua extranjera. Vamos a comprobar cuáles de las vertientes de la fluidez caracterizan el nivel bajo o más alto. Estas observaciones nos resultarán útiles para la definición de los fundamentos para la plantilla de la evaluación del criterio fluidez en la Interpretación.

4.1. Evaluación de la fluidez de la expresión oral en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

Durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas⁸ que tuvo lugar en 2001, varios lingüistas colaboraron en la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, cuyo objetivo es establecer unas bases comunes para todos los países de la Unión Europea.

Este Marco propone cinco categorías fundamentales para la evaluación del uso de la lengua hablada (MCER 2001: 33): el alcance (de vocabulario), la corrección, la fluidez, la interacción y la coherencia. En cada uno de ellos se establecen 6 niveles de dominio de L2 y cada uno de esos niveles ofrece una breve descripción del criterio fluidez. Observamos que se emplean varios marcadores de la fluidez: pausas, vacilaciones, autocorrecciones, reformulaciones, espontaneidad o naturalidad:

Nivel	Descripción del criterio fluidez
A1	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar, expresiones, articular palabras menos, habituales y corregir la comunicación.
A2	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
B1	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
B2	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
C2	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.

Tabla 1. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Criterio Fluidez (MCER 2001: 32)

⁸ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm

El nivel de *Maestría*⁹ se obtiene cuando el emisor muestra la capacidad de evitar de manera muy discreta las dificultades y complejidades de la lengua. Observamos que las pausas constituyen un marcador de la fluidez solo hasta el nivel avanzado (B2), lo que nos invita a realizar una reflexión acerca de los elementos de la fluidez. Parece que, de acuerdo con la descripción del MCER, las pausas constituyen uno de los marcadores más básicos de la fluidez, aunque se podría hablar de deficiencias en su definición, ya que no se determina de manera suficiente la naturaleza de esas pausas en relación con su duración, su frecuencia y tipo. Además de eso nos parece interesante el uso del marcador calificativo: *con fluidez*, *con fluidez natural* y *coloquial* para describir el criterio en niveles más altos, ya que parece muy redundante. Al menos desde el MCER se intenta precisar con estos elementos, ciertamente trasladables a la Interpretación, qué elementos determinan la fluidez.

4.2. Evaluación de la fluidez de la expresión oral en Sistema Internacional de Evaluación del Idioma Inglés (IELTS)

IELTS es un sistema internacional creado en 1989 que sirve para evaluar el dominio de inglés de un aprendiz de esta lengua. Es uno de los pocos exámenes que se ha reconocido como un indicador seguro, válido y confiable de conocimiento del inglés y se ha convertido en uno de los requisitos de admisión de numerosas universidades anglosajonas.¹⁰

Nivel	Descripción del criterio fluidez
0-1	No asiste, sin posibilidad de comunicarse, lenguaje no evaluable.
2-3	Uso de pausas largas antes de la mayoría de las palabras, respuestas básicas incapaz de mantener una conversación.
4	Pausas notables, repeticiones y autocorrecciones frecuentes, habla lenta con el uso de conectores básicos.
5	Repeticiones y autocorrecciones notables, habla lenta, repetición de algunos marcadores de discurso.
6	Repeticiones y autocorrecciones poco frecuentes, intenta turnos de palabra más largos y uso de un rango más amplio de conectores, sin embargo puede perder la coherencia
7	Repeticiones y autocorrecciones esporádicas, vacilaciones relacionadas con dudas lingüísticas. Turno de palabra más largo sin esfuerzo notable, sin pérdida de coherencia
8	Repeticiones y autocorrecciones esporádicas, vacilaciones relacionadas con dudas lingüísticas son menos frecuentes que las con el contenido.
9	Repeticiones y autocorrecciones muy esporádicas, vacilaciones relacionadas con el contenido.

Tabla 2. Criterio fluidez. Adaptado de la página oficial de IELTS.

Analizando los resultados observamos que, al igual que MCER, en IELTS las pausas también constituyen el marcador básico del criterio fluidez, ya que aparecen solo en los niveles 2-4. El hecho de situar las pausas al principio parece afirmar que las pausas son uno de los elementos de la fluidez más importantes e incluso podríamos decir más básicos para

⁹ Mastery (Trim: «dominio extenso»; Wilkins: «Dominio extenso operativo»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua (MCER 2001: 25)

¹⁰ La página oficial de IELTS: <http://ieltsessentials.com/pdf/BandcoreDescriptorsSpeaking.pdf>

constatar si una persona consiguió fluidez en la lengua meta o no. Sin embargo, mientras el lugar de las pausas es bastante fácil de detectar y, por lo tanto, de evaluar, su duración no es específica y queda expuesto al criterio del evaluador. Sabemos por estudios anteriores (Baars 1980, Lennon 2000) que la percepción de la pausa es un elemento muy importante en cuanto a la evaluación de la fluidez en la expresión oral y que puede variar de un sujeto a otro. Además, no se especifica si se trata de una pausa silenciosa (vacía, no rellena) o rellena que parece ser un detalle al que en la investigación se le otorga bastante importancia (Goldman-Eisler 1968, Kowal y O'Connell 1987). Además de eso, llama la atención el metalenguaje, es decir, el uso del atributo *fluido*, ya que resulta difícil de entender cómo interpretar la calificación de *fluido*, si ya constata como tal, el criterio evaluador.

Una peculiaridad de los sistemas IELTS y MCER es que la fluidez constituye un criterio graduable que se alcanza poco a poco hasta llegar a su máximo. Así pues subiendo de nivel, algunos marcadores desaparecen por completo y otros se hacen más o menos frecuentes, por ejemplo, la aparición de las pausas largas en el discurso significará que no se ha alcanzado uno de los niveles. La interiorización de su graduabilidad es de hecho un elemento diferenciador con la Interpretación donde, si bien la pregunta de asesorar la fluidez se mide en escalas, la referencia a ella siempre es en términos de su existencia (es fluida) o de su ausencia (no es fluida) (Bühler 1986, Kurz 1989, entre otros).

4.3. *Evaluación de la fluidez de la expresión oral según el Sistema del Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)*

El sistema de ACTFL está basado en las descripciones desarrolladas a partir de los años 50 del siglo XX por el Servicio de Asuntos Exteriores de Estados Unidos. La escala que conocemos hoy en día se deriva de las *Proficiency Guidelines* de ACTFL y empezó a crearse en los años 80¹¹ cuando se definieron con más claridad los niveles y sus criterios de evaluación (Mir 2007: 636). Junto con la introducción de las *Guidelines*, se introduce una de las pruebas más emblemáticas para el sistema ACTFL: *Oral Proficiency Interview* (OPI).

La escala de ACTFL consta de cinco niveles de capacidad lingüística: principiante, intermedio, avanzado, superior y distinguido. Es uno de los ejemplos de la escala descendente basada en criterios que mide el nivel de dominio de la lengua de una persona sin considerar dónde, cuándo o cómo la haya aprendido (Liskin-Gasparro, apud Mir 2007: 636). Dentro de cada uno de los niveles de principiante, intermedio y avanzado se definen tres umbrales: alto, medio y bajo. A continuación, la descripción del criterio fluidez según *Proficiency Guidelines* de ACTFL (2012: 4)

Nivel	Descripción del criterio fluidez
Principiante	Pausas frecuentes relacionadas con el vocabulario insuficiente, silencios (pausas silenciosas), repeticiones. El uso de frases hechas puede dar la impresión de la fluidez y precisión.
Intermedio	Vacilaciones, pausas frecuentes, reformulaciones y autocorrecciones poco eficientes relacionadas con la búsqueda de una palabra o estructura gramatical adecuada.

¹¹ En 1982 se han desarrollado *Provisional Proficiency Guidelines* que se han publicado como *ACTFL Proficiency Guidelines* en 1986

Avanzado	Repeticiones, las paráfrasis y los circunloquios ¹² , facilidad de expresión, gran fluidez.
Superior	Precisión y la fluidez en cuanto a la participación en una conversación tanto de carácter formal como informal, conversación coherente expresada con facilidad, fluidez y precisión.
Distinguido	Uso del lenguaje con habilidad y precisión, eficiencia y eficacia.

Tabla 3. Criterio fluidez. Adaptado de ACTFL (2012: 4)

En el tercer y último sistema de evaluación presentado en este artículo destaca el trato de la fluidez como competencia adquirida, ya que con excepción de una mención en el nivel *novice-high*, que más bien se refiere a la imitación de la fluidez a través de producción de algunas frases hechas memorizadas a la perfección, ACTFL menciona la fluidez solo en los niveles más altos: *superior* y *advanced-high*. En ACTFL no existe fluidez, entendida como competencia adquirida, hasta que no se eliminen las pausas, porque, como criterio, las pausas no aparecen hasta el nivel *intermediate-mid*. Además de eso, al contrario a los sistemas de MCER e IELTS, en el caso de ACTFL, la existencia de la fluidez y de las pausas como criterios es incompatible. Si existen pausas, no podemos hablar de la fluidez, y *viceversa* si existe fluidez, no pueden aparecer las pausas en un discurso. Todo lo anterior parece confirmar que la fluidez no es un elemento del discurso que se puede considerar graduable porque, según ACTFL, cuando hay competencia lingüística conlleva automáticamente fluidez. Siguiendo la diferenciación en la conceptualización de la fluidez establecida por Guillot (1999), esta definición de fluidez vendría a situarse en la concepción de fluidez como sinónimo de calidad y competencia más que de fenómeno de presentación discursivo. Si bien no puede dejar de llamar la atención que en el nivel ‘Distinguido’ ya ni se mencione. Cabe interpretar entonces que, dentro de la gradación cualitativa, en la adquisición de la competencia lingüística no aparezca la referencia a fluidez hasta que se considera que el alumno de ELE entra en un plano de competencia de calidad. Cuando desaparece la referencia a la fluidez en el máximo nivel, parece haberse acotado la posibilidad de mayor adquisición de competencia lingüística por parte del hablante. Es decir, en realidad en ‘Distinguido’ la formación en la lengua extranjera se habría completado y el hablante ya no es evaluable.

Esto supondría también una diferencia fundamental respecto a la Interpretación, donde la fluidez, con independencia de su conceptualización, está siempre presente en la evaluación de la interpretación realizada.

5. Evaluación en Interpretación desde la perspectiva de la formación

Cabe recordar que desde los años 80 del siglo pasado se han publicado numerosas investigaciones sobre la evaluación de los intérpretes en su entorno profesional (Bühler 1986, Kurz 1989, Koczyński 1994, entre otros). Sin embargo, se puede observar cierta escasez de trabajos que se refieran solamente a la evaluación de futuros profesionales durante el proceso de su formación (Hatim y Mason *apud* Campbell y Hale 2003: 211). Aunque en algunas investigaciones los sujetos son estudiantes de Interpretación, normalmente se les aplican los mismos criterios y expectativas que a los profesionales y,

¹² Rodeo de palabras para dar a entender algo que hubiera podido expresarse más brevemente (DRAE)

como constata Tolosa (2011), no podemos olvidar que *durante el período de formación no evaluamos a intérpretes consolidados sino a futuros profesionales*. Evidentemente, la investigación de los parámetros de calidad en interpretación simultánea en el entorno profesional puede y debería nutrir los trabajos sobre el diseño de los procesos de evaluación en el entorno educativo.

En su trabajo, Campbell y Hale (2003: 211) realizan un análisis de lo que se ha publicado sobre la evaluación en el ámbito de interpretación y clasifican los trabajos en varios grupos: el primero, centrado en la temática de los criterios de admisión para cursos de interpretación de conferencias (Keiser 1978, Gerver *et al.* 1984, Lambert 1991 o Moser Mercer 1994, entre otros); el segundo grupo cuyo interés se centra en los exámenes oficiales y acreditaciones para acceder a la profesión de intérprete de conferencias o intérprete social (Bell 1997, Gentile 1997, Vidal 2000, entre otros), el siguiente se refiere a las pruebas durante el proceso de formación de intérpretes, especialmente de los intérpretes de conferencias (Longley 1978, Mackintosh 1995, entre otros) y el cuarto y último grupo, centrado en la evaluación de la calidad de la interpretación, se refiere especialmente a la interpretación de conferencias (Bühler 1986, Kurz 1989, Pöchhacker 1993, Collados Aís 1998, Pradas Macías 2003, 2006 entre otros).

Las autoras (ibídem) observan que los instrumentos de evaluación empleados, por ejemplo, para acceder a los cursos de interpretación suelen ser muy parecidos y consisten en: *shadowing*, test de rellenar los espacios en blanco de un texto y/o discurso, traducciones a vista, pruebas de memoria y entrevistas. Sin embargo, los autores como Gerver (1984) o Moser Mercer (1994) han cuestionado la validez y han criticado el alto nivel y la poca objetividad de los criterios de evaluación de estas pruebas argumentando que a los candidatos, que ni siquiera han empezado el curso de formación, ya se les exige casi el mismo nivel de desempeño que a los intérpretes profesionales. Los mismos autores constatan que, a pesar de un avance en la evaluación de lenguas extranjeras, este conocimiento, desgraciadamente, no se ha aplicado en gran medida en la elaboración de los principios de las pruebas en la interpretación cuyo diseño y la descripción de los criterios de evaluación se basan en la intuición (Campbell y Hale 2003: 211-212). En su tesis doctoral, Chung Wu (2010) observa que las pruebas de la interpretación tienen mucho que ver con las de la enseñanza en las segundas lenguas, ya que tanto unas como otras requieren la respuesta oral y la evaluación de los examinadores tiene elementos de subjetividad (Chung Wu 2010: 59).

Sawyer (2004: 32), quien también dedica su investigación a la formación de los intérpretes, distingue tres tipos de evaluación que considera importantes para el proceso de formación: la evaluación de aptitudes en el momento de entrada al curso, la evaluación formativa, llevada a cabo por el profesor como parte del proceso de aprendizaje, y la evaluación sumativa, llevada a cabo por examinadores al final del curso o con el objetivo de obtener una certificación. Para facilitar la evaluación de los estudiantes, leemos en Martín y Abril Martí (2002: 83), Schjoldager (1996) propone una hoja de evaluación en la que distingue cuatro grupos de criterios de evaluación:

Comprehensibility and delivery en primer lugar de la jerarquía de prioridades, razonando que «if a listener cannot understand or bear to listen to an interpreter, the interpreter's other qualities are irrelevant». La segunda prioridad se refiere al uso de la lengua (con respecto a errores gramaticales, interferencias, registro), ya que si éste no es adecuado el receptor se irrita y las demás cualidades del intérprete también se relativizan. En tercer lugar evalúa la coherencia intratextual de la versión término y en cuarto lugar la coherencia intertextual expresada como lealtad.

(Martin y Abril Marti 2002: 83)

Conviene subrayar el modo en el que Schjoldager (1996) formula las preguntas, ya que usa los marcadores negativos, como: *no es natural*, *poco convincente*, *desagradable*, *poco creíble*, entre otros. Tampoco encontraremos la información sobre el peso que tiene en la nota final cada uno de los elementos como se desprende de su lista de criterios de evaluación (Chung Wu 2010: 72):

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
A. Comprensión y expresión oral (<i>delivery</i>)	
1.	¿Hay algo incomprensible?
2.	¿Problemas de articulación?
3.	¿Arranques fuera de tono?
4.	¿Rellenos exagerados?
5.	¿Ruidos extraños?
6.	¿La entonación no es natural?
7.	¿Correcciones excesivas?
8.	¿Frases inacabadas molestas?
9.	La voz ¿es desagradable?
10.	La voz ¿resulta poco convincente?
B. Lengua	
1.	¿Hay errores de pronunciación molestos?
2.	¿Errores de gramática molestos?
3.	¿Interferencias?
4.	¿Falta de idiomática?
5.	¿Suena extraño en el contexto? (¿fuera de registro?)
C. Coherencia y credibilidad	
1.	¿Hay inicios bruscos?
2.	¿Hay terminaciones bruscas?
3.	La prestación ¿resulta incoherente?
4.	¿El mensaje es poco creíble?
D. Fidelidad	
1.	¿El intérprete parodia al orador?
2.	¿El intérprete parodia o hace mofa del mensaje?
3.	¿Hay omisiones flagrantes?
4.	¿Cambios injustificados?
5.	¿Adiciones sin justificar?

Cuadro 1. Hoja de evaluación propuesta por Anne Schjoldager adaptado de Soler Caamaño (2006: 109).

Otro intento de establecer una lista de criterios de evaluación de una interpretación es de Riccardi (2002). La autora distingue entre los *macrocriterios*, anteriormente descritos por Viezzi (1996), aplicables a los intérpretes profesionales y, en adición a estos propone los *microcriterios* aplicables a los futuros intérpretes durante el proceso de su formación. Los cuatro macrocriterios se derivan de la definición de la interpretación de conferencias de Viezzi, así pues tenemos el criterio de equivalencia vinculado al servicio de intérprete, la precisión del acto de comunicación, la conveniencia y la utilidad del mensaje en un contexto intercultural (Viezzi *apud* Riccardi 2002: 117).

Entre los microcriterios de la interpretación simultánea la autora incluye: las desviaciones fonológica, prosódica y de producción, las pausas (> 3 sec), las desviaciones léxicas generales y técnicas, las desviaciones morfosintácticas y semánticas, las omisiones, las frases incompletas, las reformulaciones o calcos, las adiciones, el registro, el método o la técnica, las soluciones exitosas y el rendimiento en general. Para los microcriterios de la interpretación consecutiva la autora añade a los arriba mencionados el contacto visual y el control de los gestos y de la postura (Riccardi 2002: 124). Nos parece interesante que la autora delimite la duración de las pausas por las que pregunta. En su cuestionario, Riccardi considera importante la dirección en la que se produce una interpretación, por lo cual, al principio pide a los sujetos que marquen si es una interpretación desde la L1 a L2 o desde la L2 a L1. A continuación, propone una lista de criterios, no formulados en forma de preguntas, y debajo de cada uno propone entre tres y seis respuestas cerradas dependiendo del criterio. Por ejemplo, para pausas, propone tres respuestas: ninguna, algunas, muchas (ibídem).

Las escalas de evaluación constituyen uno de los muchos instrumentos utilizados para evaluar una interpretación tanto en la investigación sobre la calidad como durante el proceso de aprendizaje. Sawyer (2004) distingue tres tipos de escalas que pueden ser aplicadas para evaluar una interpretación. La primera escala, denominada escala nominal, se caracteriza por el hecho de que sólo permite asignar un nombre al elemento medido y el resultado normalmente es apto o no apto. La escala ordinal, el segundo tipo de escala, además de las propiedades de la escala nominal, permite establecer un orden entre los elementos medidos, ya que las relaciones pueden ser expresadas por “mayor que” o “menor que”. Por último, la escala de intervalo, además de todas las propiedades de la escala ordinal, hace que tenga sentido calcular diferencias entre las mediciones y compararlas (Sawyer 2004: 106).

También Carroll (1966) estableció escalas según las que se podía evaluar, en este caso, una traducción, la primera basada en la inteligibilidad, y la segunda en el grado de capacidad informativa, ya que según el autor una traducción podría ser perfectamente inteligible, pero en unos casos carecer de fidelidad al original y en otros ser completamente fiel al original. Dicha autora no consideraba que se tratase de una buena traducción en ninguno de los casos (Carroll *apud* Tiselius, 2009: 3). Aunque desarrollada para la traducción, la escala de Carroll (1966) fue también empleada por Gerver en 1971 y Anderson en 1979 en la investigación en el campo de la Interpretación (Carroll *apud* Tiselius, 2009: 1). A pesar de identificar ciertas dificultades en cuanto a emplear dicha escala evaluando una interpretación (i.e. no tener en cuenta los problemas propios de lengua hablada) ni Gerver (1971) ni Anderson (1979) propusieron una adaptación específica de las escalas para la interpretación, ni las utilizaron en un estudio más amplio.

En su estudio, Tiselius (2009) adapta las escalas de Carroll (1966) para el contexto de la evaluación de una interpretación simultánea del inglés al sueco. Los resultados de su investigación (Tiselius 2009) mostraron que las escalas de Carroll pueden emplearse como herramienta de evaluación tanto por los sujetos expertos (interpretes profesionales) como no expertos, ya que no hay mucha diferencia en las tendencias en evaluación entre estos dos grupos. Es una conclusión importante para las investigaciones en las que queremos introducir dos grupos de sujetos para evitar el sesgo o la subjetividad, por ejemplo, dentro del grupo de profesionales que juzgarán sobre la actuación de su compañero.

6. Posible transferencia de ELE a la Interpretación

Tanto en la ELE como en la Interpretación el rendimiento del estudiante se evalúa de acuerdo con una serie de criterios. Estos, normalmente tienen que ver con los aspectos verbales, por ejemplo, la gramática, el léxico adecuado y la estructura semántica, entre otros; o no verbales, la fluidez, el acento, el registro, etc. Pero, sin duda, las dos disciplinas pretenden medir la competencia comunicativa del alumno. Haciendo el análisis de los criterios de evaluación empleados en la Interpretación nos percatamos que se podrían clasificar en tres grupos usando el modelo de competencia comunicativa de MCER.

Así pues, tendríamos un primer grupo, la competencia lingüística, en el que incluiríamos los criterios de evaluación de Schjoldager (1996): problemas de articulación, entonación no natural, correcciones excesivas, errores de pronunciación, errores gramaticales. Dentro del segundo grupo, la competencia sociolingüística, recogeríamos: falta de idiomaticidad o elementos extraños en el contexto. Y, en el tercer grupo, la competencia pragmática, se aunarían: rellenos exagerados, ruidos extraños, frases inacabadas molestas, voz

desagradable, voz poco convincente, interferencias, inicios y terminaciones bruscos, prestación poco coherente y mensaje poco creíble. A este último grupo se le sumarían también los criterios que Schjoldager (1996) recoge en su categoría D: la fidelidad: adiciones sin justificar, cambios injustificados, omisiones flagrantes o la parodia del orador. También podríamos hacer una subdivisión en tres grupos, siguiendo el modelo de MCER, de la lista de los microcriterios de la interpretación simultánea de Riccardi (2002) Nuevamente el primer grupo sería la competencia lingüística que incluiría las desviaciones fonológicas, léxicas, morfosintácticas, semánticas, las reformulaciones o calcos y la competencia sociolingüística con el registro o las adiciones. El segundo grupo, como antes, pertenecería a la competencia pragmática y abarcaría las desviaciones prosódicas de la producción, las pausas, las omisiones y las frases incompletas o las soluciones exitosas.

Creemos que la evaluación del rendimiento de alumno a través de una serie de criterios agrupados, donde los niveles de competencia están bien definidos, constituye una herramienta de máxima utilidad para el proceso de evaluación. Esta herramienta es útil, sin duda, para el profesorado pero, también para la autoevaluación o coevaluación realizada por los alumnos.

En la Interpretación observamos abundancia de estudios relativos a la primera parte, los criterios de calidad de una interpretación, sin embargo, vemos cierta escasez de aquellos que profundizan en el tema de los niveles de competencia para la formación de los futuros intérpretes (v. ap. 5).

En cuanto a la fluidez como criterio de evaluación de una interpretación, nos parece interesante verificar si las pausas pueden ser consideradas como un marcador básico de la falta de fluidez también en el ámbito de Interpretación. En el análisis de los sistemas de evaluación de ELE hemos visto que las pausas aparecen en la descripción de los niveles bajo e intermedio, desapareciendo por completo en los niveles de maestría. Para poder verificarlo contamos con las herramientas ya establecidas en ELE, es decir, la descripción de los niveles del criterio fluidez en el marco de varios sistemas de evaluación. A través de estas descripciones podemos establecer los elementos de la fluidez que intervienen en una expresión oral, que, además, en su mayoría coinciden con las conclusiones de los trabajos realizados en el ámbito de la Interpretación (Pradas Macías 2003, Rennert 2011, Rennert & Holub 2011 y Christodoulides & Lenglet 2012), y proponer una plantilla de evaluación del criterio fluidez para poder usarla en el marco de la valoración de una interpretación simultánea.

7. Reflexiones finales

La fluidez, sin duda, es uno de los aspectos más importantes de la evaluación de la expresión oral y, a lo largo de los años, se ha convertido en el objetivo principal de adquisición de una lengua extranjera (Mead y Nancy, 1985), lo que ha tenido su influencia en la definición de los criterios, la construcción de plantillas y escalas de evaluación en el ámbito de la ELE. Al contrario, en Interpretación se observa cierta deficiencia de investigaciones empíricas que tengan como objetivo principal establecer criterios, plantillas o escalas de evaluación para el ámbito de la formación de los futuros intérpretes (Sawyer 2001, Lindquist 2004).

A partir del análisis proporcionado en los apartados anteriores, hemos confirmado la posibilidad de transferir algunos elementos de las plantillas y criterios de evaluación empleados en la ELE a la evaluación de la fluidez en el marco de una interpretación. La

más evidente es la transferibilidad de niveles de competencia a la clasificación de los criterios usados en la evaluación (v. ap. 6).

La segunda posibilidad de transferibilidad es adoptar directamente la clasificación de los criterios de evaluación de la fluidez en ELE, en particular las pausas. La investigación en Interpretación en relación al parámetro de calidad fluidez (v. ap. 2.1), especialmente en cuanto a la posición, frecuencia o duración de las pausas (Goldman-Eisler 1968, Kowal y O'Connell 1987, entre otros) a su vez, puede llegar a refinar dicha clasificación.

Cabría pensar si también en Interpretación pudiera plantearse un nivel 'Distinguido' donde se entendería que el intérprete tiene finalizada su adquisición de competencia o si su vinculación indisoluble de un discurso original, necesariamente convierte la interpretación simultánea en un producto evaluable.

El objetivo final de nuestro análisis es contribuir con él principalmente a la definición de un baremo válido y fiable para medir la calidad de la expresión oral y con ello de la competencia de un hablante en general y del intérprete en particular. Sin embargo, contar con dicho baremo significaría contar con una herramienta didáctica imprescindible en ambas disciplinas.

Bibliografía:

ACTFL Proficiency Guidelines, 2012 (disponible en línea:

http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FIN_AL.pdf)

Ascione, M. 1993. *Fluency development in second language teaching*. Lethbridge, Universidad de Lethbridge.

AIIC. 2009. Code of Professional Ethics. En AIIC (ed.).

Brumfit, C. 1984. *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, Cambridge University Press

Campbell, S., & Hale, S. 2003. *Translation and Interpreting Assessment in the Context of Educational Measurement*. En Anderman G. & Rogers M. (eds.), *Translation Today: Trends and Perspectives* (pp. 205-224). Clevedon, UK, Multilingua Matters Ltd.

Chung Wu 2010. *Assessing simultaneous interpreting: a study on test reliability and examiners' assessment behaviour*. Universidad de Newcastle.

Foster, P., & Skehan, P. 2012. *Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: a synthesis of the Ealing research*. En Housen A., Kuiken F., & Vedder I., (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam, John Benjamins, (pp. 199-220).

Förster, C. y Rojas-Barahona, C. 2008. *Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad*. Rev. Pensamiento Educativo, 43, (pp. 285-305).

Hedge, T., 1993. *Key concepts in ELT*. En *ELT Journal* 47 (3) (pp: 275-277).

Mackenzie, R., 1998. *The place of language teaching in a quality oriented translator's training programme*. En Malmkjær K. (ed. 1998a) (pp. 15-19).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. 2002. Madrid, Instituto Cervantes.

- Martin, A. & Abril M., 2003. *Teaching interpreting: some considerations on assessment*. En Collados, A., Fernández M.M. (eds.) *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Comares, Granada (pp. 197-207).
- Mir, M., 2007. *La entrevista de competencia oral según las directrices de ACTFL (Consejo americano para la enseñanza de lenguas extranjeras)*. En XVII International Convention ASELE (Asociación para la enseñanza del Español como lengua extranjera). Spain, Universidad de Alicante.
- Nussbaum, L. y Bernaus, M., 2001. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis.
- Pastor Cesteros, S., 2003. *La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas*. En Reyzábal Rodríguez V. (ed.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación (pp. 503-513).
- Pérez-Luzardo Díaz, J. 2005. *Didáctica de la interpretación simultánea*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pradas Macías, M., 2003b. *Repercusión del intraparámetro pausas silenciosas en la fluidez: Influencia en las expectativas y en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Pradas Macías, E.M., 2007. *La incidencia del parámetro fluidez*. En: Collados Aís, A. et al. (eds.), (pp. 53-69).
- Riccardi, A., 2002. *Evaluation in interpreting: Macrocriterias and microcriterias*. En Hung E. (ed.), *Teaching Translation and Interpreting 4*. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins (pp. 115-126).
- Sanz Muñoz, S., 2005. *El reto de la evaluación siguiendo las directrices del Marco de Referencia en el contexto educativo español*. En Glosas Didácticas, 14 (pp. 22-36).
- Sawyer, D. B., 2004. *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.
- Schmidt, R., 1992. *Psychological mechanisms underlying second language fluency*. En *Studies in Second Language Acquisition*, 14. Cambridge University Press (pp. 357-385)
- Seeber, K. 2015. *Simultaneous interpreting*. En *The Routledge Handbook of Interpreting*, Mikkelsen H., Jourdenais R. (eds). New York, Routledge (pp. 79-95)
- Segalowitz, N., 2010. *The cognitive bases of second language fluency*. New York, Routledge.
- Siemens, A.M., 2010. *Fluidez: un objetivo en la enseñanza y el criterio de evaluación*. En *Acta Didáctica Noruega - revista para la investigación didáctica y el desarrollo en Noruega*. Vol.4 Volumen Nr. 1, (pp. 1- 13).
- Soler Caamaño, E. 2006. *La calidad en formación especializada en interpretación: Análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un postgrado de interpretación de conferencia médica*. Tesis Doctoral, Universidad de Pompeu Fabra.

Tiselius, E., 2009. *Revisiting Carroll's Scales*. En *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. [ATA Monograph Series], Angelelli C., Jacobson H. (eds.). Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins (pp. 95-121).