

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

Juan Camilo Penagos Alvarán
Universidad Autónoma de Manizales
juanc.penagosa@autonoma.edu.co

Mónica Adriana Martínez Córdoba
Universidad Autónoma de Manizales
monicamartinezc@autonoma.edu.co

Recibido: 28.10. 2024
Revisado: 25.11. 2024
Aceptado: 15. 01. 2025

Resumen: El presente trabajo muestra los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea. Para lograr esto, se realizó un estudio de caso de tipo cualitativo con enfoque descriptivo – interpretativo empírico no experimental, mediante el uso de tres instrumentos de recolección de datos: (1) la encuesta sociodemográfica; (2) la hoja de evaluación para ejercicios de interpretación (adaptada) de García-Beyaert (2020); (3) la entrevista semiestructurada. Mediante un análisis de contenido cualitativo y el procedimiento de codificación de la Teoría Fundamentada, se encontró que existen factores que influyen y obstaculizan el proceso de retroalimentación. Finalmente, los tipos de obstáculos identificados son de tipo técnico y sociocultural, evidenciados en: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto, la profesión, la admiración, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.

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

Types of barriers experienced by interpreting students during peer assessment and feedback in an exercise of simultaneous interpretation

Abstract: The following research paper reflects the types of barriers experienced by interpreting students during peer assessment and feedback in an exercise of simultaneous interpretation. In order to achieve this, a qualitative case study method was carried out through the use of three data collection instruments: (1) a socio-demographic survey; (2) a validated evaluation sheet for interpreting exercises (adapted) by García-Beyaert (2020); and (3) a semi-structured interview. Through a qualitative content analysis and a coding process (from Grounded theory), it was

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

Key words: Didactics, Simultaneous Interpreting, Interpreting Students, Peer Assessment, Feedback, Barriers.

Sumario: 1. Introducción. 2. Revisión de antecedentes. 3. Marco conceptual. 4. Metodología. 4.1 Unidades de análisis. 4.2 Instrumento y corpus. 4.3 Validación. 4.4 Recolección de la información. 4.5 Organización y análisis de los datos. 5. Presentación y discusión de los resultados. 5.1 Entrevista semiestructurada. 5.2 Proceso de categorización y codificación. 5.3 Triangulación de los datos. 6. Conclusiones. 7. Recomendaciones. 8. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Este artículo de investigación sintetiza la propuesta, el diseño y resultados de una investigación en torno a los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea. Para lograr esto, se tomó como referencia la propuesta de evaluación formativa de Gile (1995), acompañado de los desarrollos de Monereo et al (1998) y Domínguez & Arumí (2015). En esta propuesta se encontró que, si bien la evaluación formativa esta enfocada en la autorreflexión y la metacognición a partir de la retroalimentación, existen factores que pueden dificultar la realización de la tarea, especialmente en la coevaluación (Black et al., 2013).

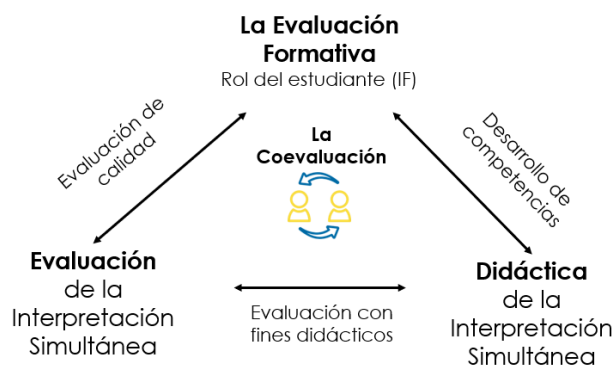


Figura 1. Rol del estudiante en la evaluación formativa. Fuente: elaboración propia.

Para poder identificar estos factores que obstaculizan el proceso de retroalimentación, fue necesario ubicar al intérprete en formación en el centro de la evaluación. Es en esta posición, donde dice Gile (1995), donde se replantea el propósito de la actividad evaluativa en aras de indagar por su proceso, por lo que ocurre en la ejecución de la misma, y específicamente, en este trabajo, en la retroalimentación entre pares. Todo esto fue necesario para conocer los factores que no permiten una ejecución de la tarea como se espera.

Finalmente, para poder llevar a cabo esta tarea, la investigación se centró en (1) describir el proceso de la coevaluación; (2) identificar las propiedades y características de la coevaluación; (3) identificar las dificultades presentes en intérpretes en formación; (4) relacionar las dificultades encontradas en intérpretes en formación con obstáculos presentes durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.

2. Revisión de antecedentes

Desde la investigación en didáctica de la interpretación, se han llevado a cabo investigaciones sobre aquellas estrategias didácticas que fomenten tanto el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (Pérez-Luzardo, 2005) como una mejoría en los procesos cognitivos involucrados en la actividad de interpretación (Vanhecke, 2008). Así, se encontró que una de las estrategias más utilizadas es la evaluación.

Una característica común en los trabajos de investigación realizados por Seleskovitch (1968), Pöschhacker (1975), Bühler (1986) y Kurz (1993), es la aplicación de la evaluación con fines de calidad; es decir, orientada al producto. En este tipo de evaluación, el elemento más prevaleciente no era el intérprete mismo, sino los criterios de calidad aplicados a la interpretación.

Promoviendo una transformación del concepto de evaluación en el campo de la interpretación simultánea, Gile (1995) redefine la práctica evaluativa al considerar que la evaluación en interpretación simultánea no solo debe enfocarse en el producto, sino en el proceso. Es decir, que es tan importante el proceso formativo de los intérpretes como su desempeño profesional. Con esto, trabajos de autores como Monereo (1995) y Arumí (2015) promueven otro tipo de estrategias evaluativas, como la metacognición, que potencian el aprendizaje del intérprete en formación mediante la retroalimentación.

Por lo anterior, se procedió a realizar una lectura minuciosa sobre las prácticas evaluativas que resultaran en una práctica reflexiva y que brindara una retroalimentación. En esta búsqueda, se descubrió que existe una variedad de prácticas evaluativas que brindan una retroalimentación constante a los intérpretes en formación (Salas, 2019), pero ninguna de mayor interés investigativo como la coevaluación. Debido a sus características (Peng, 2010), la retroalimentación entre pares conlleva a la autorreflexión gracias a al diálogo y al reconocimiento de fortalezas y debilidades (Schjoldager, 1996; Antolín & Falieres, 2006; Motta, 2011) mediante la crítica reflexiva (Roberts, 2006).

Continuando con la lectura de antecedentes, esta conllevó a encontrar que, en la crítica reflexiva a modo de retroalimentación, existen factores que dificultan la tarea, como la falta de práctica en cuanto a la retroalimentación (Arumí, Dogan & Mora-Rubio, 2006), la actitud frente a la tarea o las mismas relaciones interpersonales (Ismailia & Susanti, 2018; Su, 2019; Ahmed, 2020).

Finalmente, se encontró que apenas hay una consideración de algunas dificultades en la tarea de retroalimentación entre pares, por lo cual se tuvo la necesidad de conocer el proceso de retroalimentación y así establecer los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.

3. Marco conceptual

3.1 La interpretación simultánea

Moser-Mercer, Kunzli & Korac (1998) conciben la interpretación simultánea como una actividad altamente compleja en donde el intérprete se ve enfrentado a ejecutar diversos procesos al mismo tiempo: escuchar, analizar, comprender, traducir, editar y reproducir el discurso del orador en tiempo real. Más allá de esto, Hurtado (2001) define que la interpretación simultánea no es una tarea fácil debido a la cantidad de subprocesos involucrados, como los cognitivos, metacognitivos, comunicativos, e incluso socioculturales.

Dentro de estos subprocesos, también aparecen barreras que el intérprete debe superar, puesto que es una las habilidades que el intérprete en su formación debe desarrollar (Vanhecke, 2008). Finalmente, más allá de la interpretación simultánea ser una tarea, es un proceso complejo que requiere un alto nivel de concentración, comprensión y producción (Chen & Dong, 2010; Seeber, 2015).

3.2 La evaluación de la interpretación simultánea

Desde una perspectiva tradicional, el concepto de evaluación ha estado ligado al criterio de calidad. Para autores clásicos como Seleskovitch (1968), Pöchhacker (1975), Bühler (1986) y Kurz (1989), la evaluación de la interpretación simultánea está enfocada en el cumplimiento de criterios de calidad que el producto debe cumplir; es decir, la interpretación de llegada o el mensaje de llegada. Si bien, esta concepción es de vital importancia, el concepto de evaluación se transforma alejándose de lo que es la calidad del producto para centrarse en el proceso.

Un aporte que refleja la transformación de la evaluación es el de Cabrera. Para (Cabrera, 2000), “la evaluación es un proceso integrado en el ciclo formativo en el que la participación del estudiante desempeña un papel fundamental”. Es decir, que además de que la evaluación es importante dentro del proceso formativo, el estudiante dentro de la evaluación tiene un rol activo y participativo en esta reorientación, y una información de retorno al estudiante (retroalimentación) con el fin de que sea consciente de su desempeño y lo que podría mejorar (Zabalza, 2006).

3.3 La evaluación formativa

Gile (1995, pp. 10-11; 2001, p. 381) establece que “la evaluación formativa para el aprendizaje no sólo debe centrarse en el producto, sino en el proceso del estudiante”. Con esto, el concepto de evaluación y la práctica evaluativa releva la calidad a un segundo plano y prioriza el proceso formativo. Acompañada de la didáctica, una de las características esenciales de la evaluación formativa es “aquella que ayuda a aprender al alumno, o para ser más exactos, fomenta la regulación continua de sus aprendizajes en un curso o secuencia didáctica, ya que el aprendizaje todavía se está produciendo” (Allal, et al., 1993, p. 9). Esta estrategia de evaluación (Nunziati, 1990), está dirigida a promover la autorreflexión y el autocontrol sobre el propio aprendizaje, de tal forma que el alumnado sea consciente de cómo aprende, o cómo realiza una tarea, y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo o mejorando.

3.4 La coevaluación de la interpretación simultánea

Desde la perspectiva de Nicholson (1993), la coevaluación está diseñada para potenciar la participación y reflexión activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que, si bien permite la interacción entre los mismos, también los conlleva a la reflexión propia y cooperativa de los procesos formativos. Además, este tipo de evaluación les permite ser

agentes evaluadores llevándolos a mirar de cerca cómo es el desempeño de sus compañeros para tomar decisiones sobre su propia actividad.

Para tener un proceso exitoso de coevaluación, Hall (1995) citado en Álvarez (2008, p. 127), esta estrategia tiene tres propósitos claros: (1) el estudiante asume el rol de evaluador, permitiéndole atribuir juicios de valor al trabajo de otro u otros; (2) el estudiante desarrolla habilidades socio-críticas enfocadas a la crítica constructiva, la escucha, la atención y la comunicación; (3) el estudiante es capaz de realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de su propio aprendizaje, estando en la capacidad de autoevaluarse. Este proceso, además, resulta en una discusión y diálogo constructivo entre estudiantes, fortaleciendo el reconocimiento de fortalezas, debilidades y el desempeño logrado mediante el pensamiento reflexivo o metacognición (Su, 2019).

3.5 La retroalimentación de la coevaluación

Se ha visto como la retroalimentación, a través de la literatura y el recorrido histórico/teórico, es concebida como una forma de comentar el desempeño de otro frente a una actividad concisa. En el caso de la retroalimentación entre pares, es el resultado obtenido que surge “cuando los estudiantes están envueltos en la coevaluación” (Black et al., 2013). Así, este tipo de retroalimentación tiene especial importancia porque conlleva al reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros, al diálogo y a la negociación (Schjoldager, 1996; Antolín & Falières, 2006; Motta, 2011) mediante la crítica reflexiva (Roberts, 2006), conllevando a los estudiantes a ser capaces de autoevaluar su propio proceso (Hall, 1995).

En concordancia con lo anterior, Moser-Mercer (1997) establece que la retroalimentación debe de conllevar a que los estudiantes desarrollen la autorreflexión y el autocontrol de la competencia interpretativa-traductora, y que, por lo tanto, la retroalimentación es necesaria para evaluar su nivel de desempeño concerniente al aspecto cualitativo del mismo (Ericsson, 2001, p. 193). Así, este tipo de evaluación, mediante la retroalimentación, conlleva a la autorregulación y el desarrollo de la metacognición, conceptos clave en la evaluación formativa de la interpretación propuesta por Arumí (2015), demostrando su capacidad transformadora.

3.6 Obstáculos en la retroalimentación de la coevaluación

Existen factores que se han identificado y que se ha determinado que influyen tanto en la recepción de la retroalimentación como en la producción. Como se relató en el apartado anterior, hay orientaciones

dirigidas a los docentes en la forma en cómo deben de dirigir la retroalimentación a sus alumnos (Buenas y malas prácticas de feedback en la enseñanza – aprendizaje de la interpretación simultánea; Domínguez & Arumí, 2015, basadas en Santamaria, 2015). No obstante, hay un interés investigativo y poco profundizado desde la teoría por establecer los factores que obstaculizan la actividad de retroalimentación entre pares, especialmente en los estudios de interpretación simultánea.

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

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

A partir de lo anterior, el concepto de obstáculos relacionados con la coevaluación en la interpretación simultánea ya tiene una propuesta teórica. Para Black et al. (2013) existen factores que impactan este tipo de evaluación, como son la actitud del estudiante, el manejo de la lengua, la familiaridad con los criterios de evaluación y el tipo de competencias o habilidades evaluadas. No obstante, Black et al (2013) no son ajenos a la realidad y consideran la posible presencia de factores como el género y el factor amistad, representando un obstáculo para el desarrollo de la retroalimentación entre pares intérpretes en formación.

La importancia de precisar estos conceptos permite, tanto al investigador como al lector, tener una concepción clara desde donde se aborda la evaluación en interpretación simultánea, la evaluación formativa en interpretación simultánea y la retroalimentación entre pares intérpretes

en formación. Con esto, fue posible diseñar la ruta metodológica y el proceso de análisis para el desarrollo de los objetivos propuestos.

4. Metodología

Se diseñó un estudio de caso (Stake, 1998) cualitativo (Taylor & Bogdan, 1986, p. 20) con diseño descriptivo – interpretativo (Hurtado, 2002). Se llevó a cabo un ejercicio de interpretación simultánea, acompañado de un instrumento evaluativo, con el objetivo de realizar una coevaluación. Además, se aplicó una entrevista semiestructurada acompañada de la grabación (Rubin & Rubin, 2012). Para el análisis de los datos obtenidos a partir de la coevaluación y de la entrevista semiestructurada, se procedió de manera inductiva, acompañado del análisis de contenido cualitativo (Arbeláez & Onrubia, 2014) – de tipo temático (Bardin, 1996) – y algunos elementos de la Teoría Fundamentada, como el Método Comparativo Constante (Parry, 2003; Noerager, 2008; Tracy, 2013) y la Codificación (Strauss & Corbin, 2002).

4.1 Unidades de análisis

Para este proyecto en particular, se tomaron como unidades de análisis¹ las voces de los estudiantes pertenecientes a la Cohorte VII de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales, con las siguientes características: grupo mixto – hombres y mujeres - conformado por 8 estudiantes, con conocimiento y proficiencia en idioma inglés, sin límite de edad establecido y que ya hayan cursado los seminarios de “Métodos y técnicas de la interpretación” y/o “Interpretación I”.

4.1.1 Consentimiento informado

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

¹ Según Hernández Sampieri (2003), la unidad de análisis son los sujetos “que van a ser medidos”. (p. 117).

4.1.2 Encuesta sociodemográfica

Se caracterizó la muestra que fue participe del presente trabajo de investigación. Inicialmente, la encuesta tuvo elementos como nombre del proyecto, investigador, objetivo(s) y preguntas respecto a datos personales como nombre, edad, sexo, número de contacto y correo electrónico institucional y alternativo. Luego, los estudiantes participantes debieron responder a preguntas sobre su situación académica. Para la rápida obtención y organización de los datos, se aplicó la encuesta mediante Google Forms. Finalmente, a cada estudiante se le asignó un código con el cual fue identificado para asegurar la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

4.2 Instrumento y corpus

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

4.2.1 Hoja de evaluación

Esta hoja de evaluación para ejercicios de interpretación² fue desarrollada originalmente por la SCIC Academy of Trainers (Servicio Común Interpretación-Conferencias) de la Unión Europea en 2020 y es utilizada para la formación de intérpretes que desean trabajar para la Dirección General de Interpretación - SCIC. Luego, fue adaptada por García-Beyaert, S., Andreeva-Pesheva, B., Gruber, M.T. y Bela, R. en el mismo año.

4.2.2 Corpus – recurso

Para la ejecución de la interpretación simultánea, se propuso una serie de recursos audiovisuales extraídos del Speech Repository de la página oficial de asuntos de interpretaciones de la Comisión Europea³, filtrados por criterios de dificultad, duración y especialidad.

² <https://ddd.uab.cat/record/259841?ln=ca>.

³ <https://webgate.ec.europa.eu/sr/>.

4.3 Validación del instrumento y del corpus – recurso

4.3.1 Validación por expertos

Desde la literatura se proponen tres tipos de validación⁴ de los instrumentos, entre los que se encuentran (1) la validez por criterio, (2) por constructo, y (3) por contenido. Con esto, para efectos de esta investigación, se definieron los criterios 1 y 2 respecto a la propuesta del instrumento de coevaluación, y el criterio 3 en relación con el recurso pedagógico. La validación se hizo a través de la técnica de juicio del experto, donde intervinieron expertos en diseño de instrumentos didácticos e interpretación simultánea evaluando la pertinencia y precisión de los contenidos del ejercicio.

4.3.2 Prueba piloto

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

4.4 Recolección de información y aplicación del instrumento

4.4.1 Aplicación del instrumento: la hoja de coevaluación

Como instrumento⁵ principal, la hoja de coevaluación sirvió de insumo para obtener la información principal de análisis donde se encontraron los comentarios realizados a manera de retroalimentación en un ejercicio de interpretación simultánea, dentro de los cuáles la información pasó por un

⁴ De acuerdo con Dooley (1995) citado en Martínez (2015, p. 52): "la validez se refiere al grado en que un instrumento representa el universo o la totalidad de los contenidos del fenómeno que se pretende medir apunta, por tanto, a cuán bien la muestra de preguntas del cuestionario representa el concepto bajo estudio" (p. 14).

⁵ Hernández, Fernández y Baptista (2011), definen el instrumento como "aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente". (p. 242).

análisis cualitativo para la identificación y posterior codificación y categorización de los obstáculos.

4.4.1.1 La observación

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

4.4.2 La entrevista semiestructurada

La siguiente entrevista semiestructurada⁶ se llevó a cabo después del ejercicio de interpretación simultánea que será llevado a cabo por los sujetos. El objetivo principal de esta entrevista semiestructurada fue el de rescatar detalles e información relacionada con el ejercicio de interpretación simultánea que no se puede obtener con los otros instrumentos.

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

Tabla 1. Cuestionario para la entrevista semiestructurada. Fuente: elaboración propia.

⁶ La entrevista semiestructurada es, como plantea Arias (2006), "un procedimiento para obtener información a través de preguntas". (p. 80). Una de las cualidades de la entrevista semiestructurada es que tiene la facultad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Grinnell & Unrau, 2011; Ryen, 2013).

4.4.2.1 La grabación

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

4.5 Organización y análisis de los datos

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

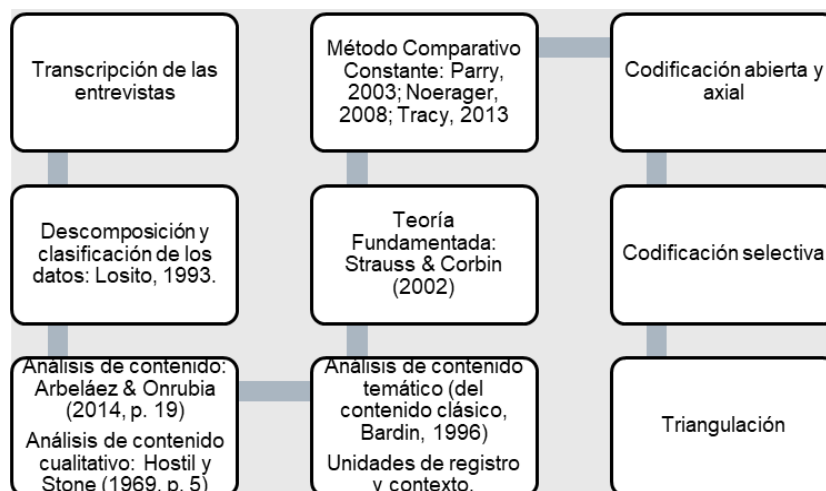


Figura 2. Plan de análisis. Fuente: elaboración propia.

4.5.1 Transcripción de las entrevistas

Para poder obtener la información escrita de las respuestas de las entrevistas aplicadas, se procedió con la transcripción de las grabaciones utilizando un software de tipo procesador de texto, como Microsoft Word, preservando el principio de confidencialidad y anonimato⁷.

4.5.2 Análisis de contenido

En esta etapa se aplicó un análisis de contenido⁸ para comprender el fenómeno estudiado. Este tipo de análisis fue necesario sobre todo cuando se aplican entrevistas, ya que como establecen Marradi, Archenti & Piovani (2007) el análisis de contenido es:

una técnica de interpretación de textos diversos: transcripciones de entrevistas, protocolos de observación, notas de campos, fotografías, publicidades televisivas, artículos de diarios y revistas, discursos políticos, etcétera. (p. 290).

Para alcanzar esto, fue necesario determinar las unidades de registro y contexto: las unidades de registro se tomaron como las unidades de desarrollo completo de punto a punto, enmarcadas dentro de unidades de contexto entendidas como el texto donde se desarrolló la respuesta a cada pregunta realizada en la entrevista.

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

4.5.2.1 Análisis de contenido cualitativo

El análisis cualitativo consiste en la aplicación de una técnica o conjunto de técnicas que busca la sistematización e interpretación de los datos obtenidos a partir de un texto. De acuerdo con Hostil y Stone (1969, p.

⁷ Morrow & Smith (1995) sugieren la sustitución de los nombres de los participantes por códigos, números, iniciales u otros nombres. Se tuvo en cuenta, además, la presencia de los silencios que para Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia (2017) no representan siempre una incomodidad, en cambio, son útiles para que el entrevistado retome nuevamente sus ideas.

⁸ El objetivo del análisis de contenido, según Arbeláez & Onrubia (2014, p. 19), es “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto”.

5) la función de esta técnica es la de “formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto.”.

Para poder proceder con esta sistematización de los datos, fue necesario el establecimiento de la tipología de análisis de contenido. En este caso, se consideró una de las tipologías derivadas del contenido clásico, como lo es el análisis de contenido temático, ya que en este se buscan temas comunes entre los textos y se categorizan para comparar la información. Además, fue necesario determinar las reglas de codificación⁹.

Como complemento de lo anterior, específicamente para la sistematización de los datos y el proceso de codificación, esta investigación se sirvió de algunos elementos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002)¹⁰ que sirvieron de soporte para el proceso de codificación y categorización de los datos cualitativos. Por esto, se indicaron en el siguiente apartado los elementos que se tomaron de esta teoría para la interpretación de los datos y su aporte de peso al campo de investigación de la didáctica.

4.5.3 La Teoría Fundamentada

4.5.3.1 Método comparativo constante

Como se mencionó anteriormente, para poder obtener categorías necesarias, se requiere de un método que permita la sistematización de datos que muestre un sustento de las mismas. Para lograr esto, se utilizó el método comparativo constante¹¹, el cual se profundiza en este apartado.

Para empezar, el método comparativo constante, como bien lo expresa Soneira (2006), es un método que le permite al investigador la recolección, la codificación y el análisis de los datos de manera constante,

⁹ De acuerdo con Bardin (1996, 2a), existen ciertas reglas de codificación de los datos. Para esta investigación, y teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir de las entrevistas, las reglas consideradas fueron la presencia, la frecuencia y la dirección del mensaje.

¹⁰ Como afirman Strauss & Corbin (2002), la Teoría Fundamentada puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno ya estudiado y así poder profundizar sobre el mismo. Esta profundización se llevará a cabo por la descripción e interpretación de las unidades de contenido, los cuales son segmentos de los datos narrativos para ir generando o descubriendo categorías que describan los conceptos de interés y sus vínculos, los cuales conforman el planteamiento del problema y permiten entender el fenómeno bajo análisis (Hernández-Sampieri, 2018, p. 472).

¹¹ La función del método comparativo constante es la identificación de códigos o unidades de datos que guardan estrecha relación por sus similitudes y diferencias (Parry, 2003; Noerager, 2008; Tracy, 2013).

por eso su nombre. Una vez obtenido esto, el objetivo de la obtención de los datos es encontrar similitudes y diferencias, incluso repeticiones, las cuales mostrarán las interrelaciones existentes y el ir y venir entre los datos cada vez que se requiera.

4.5.3.2 Codificación abierta, axial y selectiva

En vista de que se aplicó una entrevista de tipo semiestructurada a cada uno de los sujetos de la muestra para el estudio de caso, se debió proceder con la transcripción de los datos haciendo uso de un procesador de texto. Una vez obtenidos los datos en bruto, se procedió con la preparación del texto y la descomposición y clasificación de las unidades de contenido (como unidades de desarrollo completo de punto a punto) para su posterior codificación y categorización. Este proceso se divide en tres etapas:

1. Codificación abierta: en esta etapa se realizó una identificación en detalle de los conceptos, expresiones y palabras clave que el texto contiene. Los datos fueron segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias, lo que refleja un proceso de descomposición y clasificación de los datos (Losito, 1993).
2. Codificación axial: continuando con el proceso de codificación, en este paso se relacionaron los códigos entre categorías y subcategorías para formar relaciones según sus propiedades, dimensiones y significados.
3. Codificación selectiva: en este último paso, y una vez obtenida la suficiente saturación de las familias de códigos, se determinaron las categorías centrales. Para encontrar estas categorías de orden central, se debió encontrar un núcleo común que relacione todas las categorías entre sí y que mostrara una integración conceptual.

Una vez se llegó a esta última etapa del proceso de codificación, estas categorías sirvieron para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos establecidos que sintetizan el fenómeno de estudio.

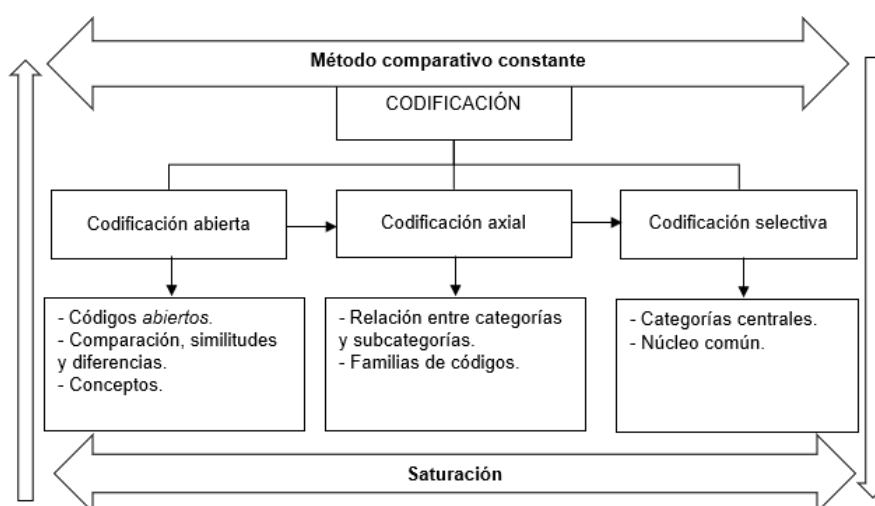


Figura 3. Procedimiento de codificación. Fuente: elaboración propia a partir de Strauss & Corbin (2002).

4.5.4 Triangulación de los datos

De acuerdo con Yin (2009a) el método de estudio de caso utiliza la triangulación para el análisis de la información. El proceso de triangulación funciona como una estrategia para profundizar y comprender el problema de estudio, siendo el último el propósito de este proyecto de investigación. Para esto, este método ofrece la oportunidad de mostrar un problema desde diversos ángulos para comprobar la credibilidad y rigor de los resultados obtenidos. Con lo anterior, la triangulación de datos se desarrolló de la siguiente forma: se tomó la información consolidada en las redes semánticas para ser comparada con la postura teórica de los referentes teóricos, a manera de memos teóricos¹², lo cual resultó en una postura

¹² Memos: los memos o memorándum son un proceso muy importante durante la categorización, estructuración, contrastación y teorización en la investigación cualitativa. Facilitan el proceso de interpretación y discusión de la información cualitativa durante todo el proceso de análisis. Es importante generar memos cada que se presente un *insight* o hallazgo importante sobre los análisis. (Atlas.ti, versión 9).

investigativa que responde a los problemas de estudio, es decir, a la pregunta de investigación.

5. Presentación y discusión de los resultados

5.1 Entrevista semiestructurada

En este caso en particular, la entrevista semiestructurada se aplicó para conocer detalles que están detrás de la actividad de retroalimentación, es decir, la elaboración de los comentarios respecto al desempeño. Estas entrevistas se llevaron a cabo de manera remota utilizando la plataforma virtual Google Meet. Aquí, lo que se hizo fue establecer comunicación con cada uno de los participantes y se les aplicó el cuestionario, pretendiendo que ni tanto el público como el tiempo fueran factores que pudieran influir en las respuestas de los mismos. Una vez terminadas las entrevistas, se tomaron las grabaciones para su posterior transcripción, codificación y categorización de los datos para su posterior análisis, lo cual requirió el uso del software Atlas.ti.

5.2 Codificación y categorización de los datos

5.2.1 Codificación abierta y axial

En esta primera etapa de codificación, fue necesaria una descomposición de los datos en unidades de registro y contexto. Después de esto, se obtuvieron un total de 81 códigos (entre conceptos, expresiones y palabras claves), que a su vez se relacionaron con las categorías de: opiniones, experiencias, sentimientos, reflexiones y dificultades u obstáculos¹³.

5.2.2 Codificación selectiva

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

¹³ Uno de los objetivos de este proyecto de investigación consistió en describir el proceso de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea con intérpretes en formación. Para lograrlo, mediante la entrevista semiestructurada, se realizaron preguntas con el ánimo de conocer las opiniones, las experiencias, los sentimientos, las reflexiones y los obstáculos que presentaron los IF con relación a la coevaluación llevada a cabo.

una tipificación de obstáculos presentes en IF durante la retroalimentación de la coevaluación.

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

5.3 Triangulación de los datos

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

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

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

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

Partiendo de lo anterior, en esta investigación se logró identificar que dentro de los IF se presentan factores que influyen u obstaculizan el proceso de retroalimentación. Durante el análisis de datos y la etapa de

codificación y categorización, se encontró que los factores de la relación personal, la amistad, la recepción de los comentarios y el contexto son los que presentan un mayor obstáculo en el momento de retroalimentar.

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

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

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

No obstante, los IF aseveran que tanto la falta de experiencia como de conocimiento limitan u obstaculizan la retroalimentación entre pares, ya que al compararse con quienes sí lo tienen, estos consideran que la falta de estos elementos es un obstáculo, puesto que son factores que facilitan, además de la realización del ejercicio de IS, la tarea de retroalimentar el desempeño de sus pares.

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

Aquí, se encuentra que al igual que los anteriores postulados, la falta de experiencia y conocimiento son factores que obstaculizan el desarrollo

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

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

6. Conclusiones

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

1. La coevaluación es un proceso complejo dentro del cual el rol y la posición del intérprete en formación es crucial para aspectos investigativos.
2. Para entender el proceso de la coevaluación, es necesario aclarar que convergen subprocesos cognitivos, metacognitivos, comunicativos e incluso socioculturales, por lo cual los investigadores y docentes no solo deben referirse al producto.
3. En este sentido de comprensión del proceso de la coevaluación, tanto las opiniones, las experiencias, los sentimientos y las reflexiones permiten tener un acercamiento académico e investigativo al contexto de estudio.
4. Respecto a los factores que influyen u obstaculizan la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea, se identifican los siguientes: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto (tiempo, ambiente, ruido), la profesión, la admiración (efecto halo), el conocimiento, la experiencia, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.

5. Finalmente, los tipos de obstáculos¹⁴ presentes identificados en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea son de tipo técnico y socioculturales. Estos obstáculos se evidencian en lo siguiente: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto, la profesión, la admiración, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.
6. Para alcanzar estos resultados y lograr establecer esta tipología de obstáculos, el proceso de la coevaluación estuvo dirigida por las instrucciones del investigador, el instrumento de coevaluación y las facilidades técnicas de las cabinas.

7. Recomendaciones

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

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

Finalmente, el establecimiento de estos tipos de obstáculos supone apenas la puerta de entrada a una investigación que conlleve a la proposición de soluciones o planes de acción. Por esto, se recomienda que tanto docentes como estudiantes tomen estos hallazgos como punto de partida para profundizar en las prácticas evaluativas y en la investigación en didáctica de la interpretación simultánea, ya que así, pueden tener una base

¹⁴ Los factores de falta de conocimiento y falta de experiencia no se consideran como obstáculos, pues los factores de conocimiento y experiencia previa no son criterios de inclusión/exclusión para los participantes. A pesar de que para ellos sea un obstáculo, esto iría en contra de la calidad de participantes como intérpretes en formación.

para la planeación de estrategias y actividades de coevaluación más efectivas y con un aprendizaje significativo.

8. Referencias bibliográficas

- Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10, n. 2, 1-34.
- Arumí, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *TRANS. Revista de Traductología* 13, 149-162.
- Ahmed, S. (2020). *Quality Assessment of Simultaneous Interpreting: Teaching and Learning Perspective to English and Arabic Renditions*. Manchester Journal of Artificial Intelligence & Applied Acienes, Volume 1, no: 1, 55-61.
- Bautista-Cerro Ruiz, M. & Murga, M. (2011). La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. estudio de caso. Artículo de conferencia. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación CITE, Universitat de Barcelona.
- Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. Cinta moebio 57, 305-315.
- Cárdenas, P., Delso, M. & Pavez, P. (2016). Propuesta de pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea en la PUCV, basada en las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011). Trabajo de grado.
- Collados, Á. (2010). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: pautas evaluadoras según usuarios*. Libro "Lengua, traducción, recepción en honor de Julio César Santoyo". Vol. 1, 67-90. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Collados, Á. (2016). Evaluación de la calidad y entonación del intérprete de simultánea: pautas evaluadoras. *MonTI Special Issue* 3, 213-238.
- Delgado, J., Medina, N., Becerra, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *Rehuso*, 5(2), 14-26.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Editorial Papiro.
- Díaz, C. (2017). *Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum*. Revista General de Información y Documentación, 28(1) 2018, 119-142.
- Domínguez, L. & Arumí, M. (2015). La evaluación para el aprendizaje de interpretación de competencias: concepciones y prácticas de

- docentes y discentes en tres cursos de postgrado de Cataluña, Portugal y Canarias. Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios de Asia Orienta, Universidad Autónoma de Barcelona.
- González-Teruel, Aurora (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, v. 24, n. 3, 321-328.
- Hernández, R. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana
- Ismailia, T. & Susanti, N. (2018). *Peer-assessment on the students' performance of interpreting prose text*. *Journal of English in Academic and Professional Communication JEAPCo*, 5 (1), 12-22.
- Krsul, S. (2019). *Programa Interpretación Simultánea I (TI)*, 2019. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Buenos Aires, Argentina.
- Lugo, P. (2018). La Coevaluación como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía. Tesis de Maestría.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica.
- Ostafichuk, P. & Sibley, J. (2019). *Self-Bias and Gender-Bias in Student Peer Evaluation: An expanded study*. Conference Proceedings 2019 Canadian Engineering Education Association (CEEAA-ACEG19). CEEA19; Paper 199, University of Ottawa; June 9-12.
- Palacios, A. (2020). Estudio descriptivo e interpretativo de las trayectorias letradas y de formación académica de dos docentes de lenguaje y su incidencia en las concepciones y prácticas de enseñanza y evaluación de textos en básica secundaria. Tesis de Maestría.
- Pérez-Luzardo, J. (2005). *Didáctica de la Interpretación Simultánea*. Tesis doctoral.
- Pérez-Luzardo, J.; Iglesias, E; Jiménez, A & Blasco, María (2005). Presentación y discusión de algunos parámetros de investigación en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea, en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI, 1133-1154.
- Pöschhacker, F. (1995). *Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective*. *Hermes, Journal of Linguistics* no. 14 – 1995, 31-54.
- Salas, M. (2019). Estrategia Didáctica para contribuir con el desarrollo del perfil profesional en estudiantes de Interpretación Francés IV en una universidad privada de Lima. Escuela de postgrado, Maestría en Educación, Universidad San Ignacio de Loyola.

- Santamaría, L. (2015). Manual de Buenas Prácticas Docentes para la Formación del Intérprete de Conferencias.
- Sáenz, C. (2018). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: percepción de los errores*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Pontificia Comillas.
- Seeber, K. (2015). *Simultaneous Interpreting*. Routledge handbook of interpreting. Publisher: Taylor and Francis Editors: Holly Mikkelsen, Renée Jourdenais, 79-95.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata, S. L.
- Strauss, A & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus - Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Stonewall, J., Dorneich, M. & Rongerude, J. (2018). *A Review of Bias in Peer Assessment*. CoNECD - The Collaborative Network for Engineering and Computing Diversity Conference: Crystal City, Virginia, April 29.
- Su, W. (2019). *Interpreting quality as evaluated by peer students*. The Interpreter and Translator Trainer, Volume 13, 2019 - Issue 2, 177-189.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 104-122.
- Tucker, R. (2017). *Prejudicial Evaluation: Bias in Self-and-Peer-Assessments of Teamwork Contributions to Design*. Collaboration and Student Engagement in Design Education, Chapter 4, 76-104.
- Vanhecke, K. (2008). La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: Análisis de aptitudes para la interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España. Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Málaga.
- Wasiluk, J. (2015). Transferencia de los instrumentos de evaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras a la didáctica en la interpretación y a la calidad en la interpretación. Universidad de Granada. *Redit - Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, (9), 47-65.