

**INCIDENCIA DEL NIVEL DE BILINGÜISMO
EN LAS COMPETENCIAS PARA
INTERPRETAR,
EN FUNCIÓN DEL ENTRENAMIENTO:
UN ESTUDIO FRANCÉS-ESPAÑOL**

TESIS DOCTORAL

Autora:

Estela Martín Ruel

Dirigida por:

**Dra. Presentación Padilla Benítez
y Dr. Pedro Macizo Soria**

**Departamento de Traducción e Interpretación
Universidad de Granada
Marzo 2012**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Estela Martín Ruel
D.L.: GR 2335-2012
ISBN: 978-84-9028-144-4

GRACIAS a todos. En especial, a Presen, por su confianza y su ejemplo, y a Pedro, por su disponibilidad y atención estadísticamente infalibles. Sin ellos esta obra no habría llegado a ser lo que es. Por supuesto, a mis sujetos-intérpretes. A mis compañeros de la UPO y de la USAL, por su participación y colaboración, en especial a Jesús por iniciarme y acompañarme en mis primeros pasos tanto en la magia de la interpretación como en la tesina. A mis papis, porque sin ellos nada de todo esto habría podido llegar a buen fin, y ni el bilingüismo ni la interpretación serían parte de mí. A Samuel, por abrirme el camino y marcarme metas. A Milo, por aportar alegría en los momentos difíciles. A todos mis amigos, por sus ánimos y apoyo, tanto en directo como via Facebook. A mi Sencha y mi Spotted, por su fiel, cálida y reconfortante compañía junto al ordenador durante tantas horas en la soledad del trabajo. A mi Ángel, que tan bien lleva su nombre, por ser tan gráfico, por compartir las alegrías que me ha ido aportando esta obra y por hacer más soportables y llevaderas las penas que también ha acarreado, con sus atenciones y ocurrencias. Y, aunque esté feo, a mí misma por no haber caído en la tentación de tirar la toalla y por haberme superado.

Son muchas las personas a las que debo agradecer su implicación directa o indirecta en este trabajo, en la cercanía o en la distancia, y que han estado a mi lado en algún momento, más corto o más largo, de su elaboración. Espero que a todas ellas les haya llegado mi agradecimiento y reconocimiento, aunque no se vean aquí nombradas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
MARCO TEÓRICO	14
1. Interpretación. Concepto, formación y aprendizaje	15
1.1 Técnicas de interpretación	15
1.2 Concepto de lengua materna en interpretación.....	19
1.3 Procesos cognitivos de la interpretación	27
1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo	30
1.3.2 Procesos de cambio de código.....	32
1.3.3 Procesos de producción	35
1.3.4 Procesos de control.....	36
1.4 Competencias para interpretar. Antes, durante y después del entrenamiento	39
1.4.1 Competencia traductora.....	42
1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes	46
1.4.2.1 Precedentes	47
1.4.2.2 Pruebas de aptitud en las últimas décadas	52
1.5 Perfil del intérprete	56
1.5.1 Perfil del estudiante de interpretación	62
1.5.2 Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Bolonia y el aprendizaje por competencias	67
1.6 Resumen	69
2. Bilingüismo e interpretación	71
2.1 Bilingüismo	71
2.1.1 Definición (es) de bilingüismo	71
2.2 Tipos y niveles de bilingüismo y traducción / interpretación.....	75
2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales	81
2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación	90
2.4.1 Traducción / interpretación natural vs. traducción / interpretación profesional	95
2.4.2 Bases psicobiológicas del bilingüismo y la interpretación.....	102
2.5. Resumen	106
3. Conclusiones marco teórico	109

ESTUDIO EMPÍRICO	115
4. Objetivos	116
5. Método	119
5.1 Sujetos	119
5.1.1. Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.....	121
5.1.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación	127
5.1.3 Par de lenguas: francés-español.....	129
5.1.4 Tabla resumen sujetos	131
5.2 Materiales y tareas	131
5.2.1 Fase empírica 1. Nivel de bilingüismo	131
5.2.2 Fase empírica 2. Competencias para interpretar.....	134
5.2.2.1 Prueba 1. Fluidez verbal	136
5.2.2.2 Prueba 2. Memorización.....	139
5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista	144
5.2.2.4 Conclusión de las pruebas	150
5.3 Variables y diseños.....	150
5.3.1 Variables independientes consideradas en el estudio	150
5.3.2 Variables dependientes consideradas en el estudio	151
5.3.3 Diseños experimentales utilizados en el estudio	151
5.4 Procedimiento.....	152
6. Resultados	155
6.1. Efectos del entrenamiento en las competencias para interpretar.....	155
6.1.1 Promedio de las tres competencias para interpretar	156
6.1.2 Medidas de fluidez verbal	158
6.1.3 Medidas de memorización.....	159
6.1.4 Medidas de traducción a vista	160
6.2 Efectos del bilingüismo en las competencias para interpretar.....	161
6.2.1 Promedio de las tres competencias para interpretar	162
6.2.2 Medidas de fluidez verbal	164
6.2.3 Medidas de memorización.....	165
6.2.4 Medidas de traducción a vista	166
6.2.5 ¿Predice el nivel de bilingüismo la ejecución en las medidas de interpretación?	168

7. Discusión de los resultados	170
7.1 Entrenamiento y competencias en interpretación.....	170
7.1.1 Entrenamiento y promedio de competencias.....	170
7.1.2 Entrenamiento y fluidez verbal.....	172
7.1.3 Entrenamiento y memorización.....	173
7.1.4 Entrenamiento y traducción a vista	174
7.2 Bilingüismo y competencias en interpretación.....	176
7.2.1 Bilingüismo y promedio de competencias	177
7.2.2 Bilingüismo y fluidez verbal	179
7.2.3 Bilingüismo y memorización	181
7.2.4 Bilingüismo y traducción a vista	184
7.2.5 Predicción del nivel de bilingüismo en la interpretación	186
8. Conclusiones finales de los resultados	188
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	189
9. Discusión y conclusiones preparatorias para el estudio empírico	190
10. Discusión y conclusiones del desarrollo del estudio empírico	196
11. Discusión y conclusiones de los resultados del estudio empírico	201
12. Posibles direcciones futuras de investigación	217
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221
Bibliografía	222
Webgrafía	232
APÉNDICES	234
Apéndices teóricos	235
a) Resultados del grupo pacto en ejercicios de traducción por profesores de lengua y traductores	236
b) Mapa de competencias del intérprete	237
c) Ilustración bilingüismo.....	238
d) Estudios comparativos sobre los resultados del bilingüismo en la enseñanza escolar en francia. 1998 y 2005	239
e) Niveles de competencia lingüística según el marco común europeo de referencia para las lenguas (mcer).....	241

Apéndices metodológicos	245
Pruebas de nivel de bilingüismo (Ejercicios basados en las pruebas del MCER, nivel C1)	246
f) Prueba de comprensión oral.....	247
f).1 Ejercicio de comprensión oral	247
f).2 Baremo de corrección	251
g) Prueba de comprensión escrita.....	252
g).1 Ejercicio de comprensión escrita.....	252
g).2 Baremo de corrección	257
h) Prueba de producción escrita	259
h).1 Ejercicio de producción escrita	259
h).2 Baremo de corrección	261
i) Tabla de resultados: bilingüismo alto y bilingüismo bajo	262
Pruebas de competencias para interpretar	263
j) Prueba de fluidez verbal.....	264
j).1 Ejercicio de fluidez verbal 1 (antes del entrenamiento).....	264
j).2 Ejercicio de fluidez verbal 2 (después del entrenamiento)	265
j).3 Plantilla de evaluación	266
k) Prueba de memorización	267
k).1 Ejercicio de memorización 1 (antes del entrenamiento)	267
k).2 Ejercicio de memorización 2 (después del entrenamiento).....	268
k).3 Plantilla de evaluación	269
l) Prueba de traducción a vista.....	272
l).1 Ejercicio de traducción a vista 1 (antes del entrenamiento).....	272
l).2 Ejercicio de traducción a vista 2 (después del entrenamiento)	274
l).3 Plantilla de evaluación	276
m) Tabla de resultados de las tres pruebas de competencias para interpretar	277
n) Tablas efectos del entrenamiento en las competencias para interpretar	278
n).1 Promedio de las tres competencias para interpretar	278
n).2 Medidas de fluidez verbal	278
n).3 Medidas de memorización	278
n).4 Medidas de traducción a vista.....	278
o) Tablas efectos del bilingüismo en las competencias para interpretar	279
o).1 promedio de las tres competencias para interpretar	279
o).2 medidas de fluidez verbal.....	279
o).3 medidas de memorización.....	279
o).4 medidas de traducción a vista.....	279

INTRODUCCIÓN

Tanto en la sociedad en general como en ámbitos directamente relacionados con la interpretación, observamos que existe una gran confusión con respecto a lo que significan tanto las técnicas de interpretación como el bilingüismo.

En cuanto a la interpretación, no se suele tener una idea muy clara de lo que es, a menos que se tenga una relación directa con esta profesión (en comparación, por ejemplo, con la traducción, con la cual, de hecho, se suele confundir frecuentemente). Incluso, seguimos encontrando muy a menudo a profesionales que necesitan recurrir a traductores e intérpretes y que, a pesar de ser clientes potenciales, apenas conocen las técnicas y modalidades que se les pueden ofrecer, ni qué competencias debe tener el profesional que va a realizar su encargo. Se suele asociar automáticamente y con gran facilidad el hecho de saber un idioma con una capacidad para traducir o interpretar.

- "J'aurai besoin d'interprètes dans notre réunion après-demain, mais nous n'avons qu'un tout petit budget."
- "Vous parlez anglais. Vous ne voulez pas donner un coup de main pour une traduction ?"
- "Pour nos négociations avec notre partenaire espagnol je vais demander à X de nous accompagner. Il a passé un an dans une université espagnole".

On y retrouve un certain nombre d'idées préconçues et surtout la principale : la traduction est affaire de conversion linguistique, de connaissance des langues, qui ne demande pas de compétence spécifique.

(Donovan, C. y Meriaud-Brischoux, M., 2010)

En cuanto al bilingüismo, si escuchamos a profanos en la materia, la percepción general de quién es bilingüe y quién no lo es varía de una persona a otra. Aquellos que no conocen ninguna lengua extranjera tienden a calificar como bilingüe a todo aquel al que oyen hablar en otro idioma, además de en el suyo propio, la mayoría de las veces maravillados ante el fenómeno. En el extremo opuesto encontramos a aquellos que sólo identifican bilingüismo cuando la persona conoce a la perfección dos idiomas de forma completamente equilibrada (aunque en realidad no sea tarea fácil tampoco definir en qué consiste un equilibrio entre dos idiomas) o, incluso, quienes afirman que el bilingüismo no existe.

Vemos así que se suelen relacionar la interpretación y el bilingüismo, aunque no se conozcan muy bien los mecanismos que rigen y definen a cada uno de ellos.

Partiendo de esta asociación generalizada, hemos pretendido profundizar en la relación que guardan ambos conceptos de una forma más científica y pormenorizada. Pretendemos dilucidar si realmente existe dicha conexión y en qué medida incide el bilingüismo en la interpretación.

Quienes nos dedicamos a la profesión, a la docencia y/o a la investigación en interpretación, sabemos que no es suficiente con ser bilingüe para poder hacer frente a una situación de interpretación de conferencias.

Ces simples faits démontrent que la traduction et l'interprétation professionnelle ne sont pas qu'affaire de maîtrise des langues mais bien de compétences professionnelles acquises dans des formations exigeantes. La connaissance des langues n'est qu'un prérequis, et encore faut-il que leur maîtrise soit excellente, mais elle n'est que l'outil à partir duquel le travail de maîtrise des méthodologies propres à la traduction et à l'interprétation professionnelle peut se faire.

Les nombreux jeunes diplômés qui sortent des universités avec un diplôme de langues ne peuvent manifestement pas occuper les postes de traducteurs et d'interprètes. Les recruteurs sont en effet unanimes à affirmer que traduire ou interpréter nécessite une vraie compétence professionnelle, acquise lors d'une formation adaptée, de préférence au niveau du master. On retrouve là toute la différence entre la langue étudiée comme objet et la langue employée comme outil.

(Donovan, C. y Meriaud-Brischoux, M., 2010)

No obstante, cabe preguntarnos: ¿el hecho de ser bilingüe puede favorecer el desarrollo de las demás competencias para interpretar?, ¿supone una clara ventaja para el aprendizaje de las técnicas?, ¿qué papel desempeña el entrenamiento en comparación con el bilingüismo en el proceso de interpretación?

Al interesarnos por la materia, descubrimos que existen diversos estudios teóricos y experimentales que se han realizado sobre cada uno de estos campos por separado: la interpretación por un lado y el bilingüismo por otro. No obstante, son pocos los que se

han centrado en la relación entre ambas áreas científicas, y menos con un enfoque experimental centrado en unas competencias concretas implicadas en la interpretación. Por ello, queremos enfatizar lo novedoso de nuestra aportación al ámbito de la interpretación. Además, dicha aportación pretende ofrecerse desde diversos puntos de vista, puesto que aunamos estudios teóricos y experimentales de interpretación con enfoques de la psicolingüística.

Este trabajo se divide en dos grandes bloques. Uno de revisión teórica y otro de investigación empírica.

A su vez, el marco teórico presenta dos grandes apartados. El primero consiste en centrar el concepto de interpretación. Abordamos aquí las diversas técnicas que comprende, los procesos cognitivos de comprensión, cambio de código, producción y control, con especial atención al papel de la memoria de trabajo, así como las competencias que requiere, las cuales estudiaremos detenidamente a fin de relacionarlas con el bilingüismo y el entrenamiento en nuestro bloque de investigación empírica. Así mismo, concluimos este primer bloque tratando de esbozar un perfil del intérprete atendiendo a los conceptos previamente desgranados y, más específicamente, del estudiante de interpretación, sujeto de la parte empírica de nuestro estudio, con las pertinentes modificaciones aportadas por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

El segundo apartado del primer bloque se centra en una revisión teórica de la relación existente entre bilingüismo e interpretación. Para ello, nos detenemos en el concepto de bilingüismo con el fin de dilucidar qué significa desde el punto de vista de los expertos en la materia y si existe consenso entre ellos al respecto. El objetivo de este análisis consiste en adoptar una definición clara para nuestro estudio y así descartar en la medida de lo posible cualquier ambigüedad cada vez que utilicemos el término. A continuación, antes de adentrarnos en la incidencia del bilingüismo en la interpretación, comenzamos con una revisión de la incidencia que tiene sobre los procesos cognitivos generales. Una vez revisados los diversos estudios existentes sobre esta cuestión, pasamos a la relación directa del bilingüismo con los procesos cognitivos propios de la interpretación. A este respecto parecen existir varios estudios a la vez que un debate que enfrenta a la traducción o interpretación natural de los bilingües con la aprendida o

profesional. Por ello, trataremos de aclarar los diversos puntos de vista, con la ayuda de una breve perspectiva de la psicolingüística, con el fin de orientar nuestra investigación empírica.

Una vez aclarados los conceptos, corrientes y orientaciones teóricas que enmarcarán nuestro estudio, procedemos a una investigación empírica propia.

En este segundo bloque principal, comenzamos exponiendo los objetivos de nuestro experimento. Todos ellos en torno a un objetivo principal consistente en dilucidar la posible incidencia de la competencia lingüística (el bilingüismo) del par de lenguas francés-español en las demás competencias que intervienen en la interpretación. Planteamos también las principales hipótesis que habrá que contrastar.

A continuación desglosamos el método elegido, con una descripción de las características que rodean a los sujetos, estudiantes de la licenciatura en traducción e interpretación de la Universidad de Granada, y las distintas fases con las que va a contar el estudio empírico. En una primera fase, estableceremos el nivel de bilingüismo de los sujetos y en una segunda, mediremos, a través de diversas pruebas antes y después del entrenamiento en interpretación, cada una de las competencias necesarias para interpretar que habremos detectado previamente. Cerramos este apartado referente al método utilizado con una descripción del procedimiento seguido para la realización de todas las fases y pruebas que integran nuestra investigación empírica.

Por último, completamos este segundo bloque principal con un minucioso análisis, seguido de una discusión, de los resultados obtenidos en todas las fases y pruebas empíricas. Lo abordamos, en primer lugar, desde la perspectiva de los efectos del entrenamiento en las competencias para interpretar y, en segundo lugar, desde la perspectiva de los efectos del bilingüismo en las competencias para interpretar.

Tras todo ello, pasamos al último bloque de discusión general y conclusiones finales, donde tratamos de esclarecer cuáles de nuestras hipótesis parecen corroborarse y de relacionar todas las conclusiones obtenidas en nuestro propio estudio empírico con lo que habremos analizado en la revisión teórica inicial. Así pretendemos intentar ver si nuestra aportación puede apoyar o contradecir algunas de las líneas previamente

identificadas cuando hay oposición entre ellas. Para ello, procedemos también por distintos apartados de discusión y conclusiones. El primero de ellos dedicado a las relacionadas con la fase preparatoria del estudio empírico, el segundo a las del desarrollo del estudio empírico y el tercero a las de los resultados del estudio empírico. Por último, para completar este bloque de conclusiones finales, dedicamos un apartado a esbozar posibles direcciones futuras de investigación, detectando posibles limitaciones y lagunas de nuestro estudio en las que sin duda será necesario ahondar en próximos estudios que podrían completar el presente.

Esperamos, pues, contribuir con este trabajo a la mejora en este campo, tanto a nivel investigador, el cual a nuestro parecer aún es escaso, como profesional y académico.

MARCO TEÓRICO

1. INTERPRETACIÓN. CONCEPTO, FORMACIÓN Y APRENDIZAJE

1.1 Técnicas de interpretación

Se suele denominar comúnmente como traducción a todo proceso en el que esté implicada la transferencia de un idioma a otro, ya sea por escrito u oralmente. De ahí que una definición sencilla de interpretación suela ser la de “traducción oral”.

Concretamente, se trata de un proceso por el que un discurso oral pronunciado en una lengua origen es traducido oralmente a otra lengua diferente. Así, la principal diferencia entre traducción e interpretación reside en el modo en que se transmite la información: en traducción se trata de textos escritos mientras que en interpretación se trata de textos orales.

No obstante, esta definición no es completa, ya que hay tipos de interpretación que se encuentran en el límite entre la traducción y la interpretación, como es el caso de la traducción a vista, la cual, a pesar de denominarse “traducción” es habitualmente realizada por intérpretes, ya que las estrategias y tácticas que se deben aplicar son más propias de esta modalidad.

Existen diversas técnicas de interpretación. Los estudiantes de esta materia se enfrentarán a algunas o todas ellas tanto a lo largo de su formación como cuando salgan al mercado laboral, en caso de que se dediquen a la profesión de intérprete. Por ello, es importante diferenciarlas para entender qué competencias necesitan y desarrollan a lo largo de su proceso formativo. Según la interpretación estudiada o ejercida, varían sensiblemente las técnicas que se han de aplicar y, por lo tanto, los procesos cognitivos en funcionamiento, especialmente como veremos a continuación entre la interpretación consecutiva y la simultánea.

Las dos técnicas de interpretación más relevantes, por frecuencia e importancia desde los Juicios de Nuremberg (1945, 1946) que supusieron un antes y un después en la profesionalización de la interpretación, son la consecutiva y la simultánea¹. Son las

¹ No obstante, existen otras como el **Susurro** (*chuchotage, whispering*), en la que los intérpretes susurran la interpretación a su receptor, generalmente al mismo tiempo que el orador habla o la **Interpretación bilateral, de enlace o ad hoc**, en la que el intérprete interpreta un diálogo que tiene lugar entre dos personas de lenguas diferentes, con intervenciones relativamente breves. El intérprete actúa tras cada

prioritarias en la mayoría de las organizaciones internacionales así como en los congresos y conferencias. Asimismo, son las técnicas que se imparten habitualmente en las facultades y escuelas de interpretación.

- Interpretación consecutiva

Consiste en ir interpretando fragmentos del discurso del orador una vez que éste los ha pronunciado. Es decir, el orador habla unos minutos y el intérprete posteriormente interpreta ese fragmento a la lengua de llegada. Una vez que ha terminado, el orador prosigue con su discurso durante otra serie de minutos y el intérprete vuelve a interpretar.

La interpretación consecutiva precisa de una técnica particular en la que está implicada una toma de notas determinada que nada tiene que ver con ningún otro sistema de toma de apuntes ni de taquigrafía. Esta técnica sirve para ir siguiendo la interpretación, con su orden preciso, sus ideas principales y secundarias, la conexión entre las mismas, la lógica y estructura del discurso, etc. y reactivar todo lo que el intérprete ha debido ir almacenando en su memoria durante los minutos en los que el orador se ha expresado. La toma de notas es totalmente personal e intransferible. Cada intérprete va elaborando la suya propia con el tiempo y la práctica, a partir, no obstante, de unas reglas básicas que ha de seguir, basadas en un orden de anotación determinado y todo un sistema de símbolos, abreviaturas y/o dibujos. De su buen aprendizaje depende el éxito de la consecutiva. Estas reglas básicas fueron recogidas en sus inicios por Rozan en 1956, en un manual que se ha convertido en un clásico para la interpretación consecutiva². Esta técnica requiere de una capacidad selectiva y estratégica del discurso para poder decidir en todo momento sobre la necesidad de almacenar o descartar elementos informativos y sobre la adecuación del método de anotación para cada idea.

La consecutiva se suele enseñar en las escuelas y facultades de traducción e interpretación como ejercicio anterior a la simultánea, ya que para muchos intérpretes y docentes es la base de todo tipo de interpretación. Intervienen casi todos los procesos que entran en juego en la simultánea, pero más separados y con más tiempo para

intervención de los participantes y lo hace desde y hacia ambos idiomas. Suele realizarse en reuniones o pequeños encuentros.

² ROZAN, J.F. (1956), *La prise de notes en interprétation consécutive*, Ginebra, Georg.

analizar la información que va llegando e, incluso, eventualmente, resumir algunas de estas ideas. En la simultánea, debido a la rapidez con la que va llegando la información teniendo que restituirla al momento, todos estos procesos han de estar previamente asimilados. No obstante, no ha de confundirse con mayor facilidad para interpretar. Es una técnica que tiene sus propias dificultades, como por ejemplo, el hecho de que el nivel de estrés puede ser mayor debido a la presencia física del intérprete ante el público (frente a la simultánea, en la que el intérprete está “resguardado” en su cabina y su presencia es esencialmente auditiva), además de la propia dificultad de la técnica de toma de notas. Así mismo, esta técnica requiere mayor resistencia mental por sus propias características. La demanda en los recursos cognitivos es más intensa que en simultánea, debido principalmente, entre otros muchos factores, a un mayor esfuerzo de la memoria.

- Interpretación simultánea

Consiste en interpretar al mismo tiempo que habla el orador. No obstante, a pesar de su denominación de “simultánea”, el intérprete mantiene con el orador una cierta distancia. Antes de poder reformular el mensaje, el intérprete tiene que efectuar toda una serie de procesos rápidamente y, para esto, tiene que poder disponer de la suficiente información para ofrecer una interpretación adecuada. Este intervalo de tiempo, llamado *ear-voice span* (Christoffels y de Groot, 2005) o *décalage*, es el número de palabras o segundos que transcurren entre el mensaje del discurso origen y el mismo mensaje en el discurso meta.

Esta técnica se realiza con material técnico, que incluye las cabinas de interpretación, los auriculares para el público con diferentes canales según el idioma que necesiten, los micrófonos o pantallas para tener visible al orador, entre otros.

La simultánea se inicia cuando el intérprete escucha parte de una frase pronunciada por el orador. A los pocos segundos de empezar a recibir este segmento, comienza a interpretarlo y, al mismo tiempo, mientras está aún verbalizando este segmento, recibe el siguiente segmento que ha de retener en su memoria. Al mismo tiempo que esto ocurre, el intérprete monitoriza, es decir, vigila su discurso en la lengua meta para que sea correcta en todos sus niveles lingüísticos.

Suelen trabajar en la misma cabina dos intérpretes, alternándose aproximadamente cada media hora. Mientras uno interpreta, el otro actúa de ayudante, buscando terminología, apuntando términos, cifras, fechas; facilita cualquier cosa a su compañero, saliendo, en caso necesario a buscar ayuda a los organizadores o los técnicos en caso de que surja cualquier problema.

En las escuelas y facultades de traducción e interpretación, suele enseñarse en el último curso de formación e, incluso, en muchas de ellas, como optativa solamente para aquellos alumnos que deciden formarse exclusivamente en interpretación y después de haber superado la consecutiva.

Al analizar los diversos estudios existentes sobre interpretación, Christoffels y de Groot (2005) observan que la mayoría de investigadores que se han dedicado a comprender la simultánea han tendido a decantarse por uno de los siguientes tres enfoques:

- Estudiar el resultado del proceso de la interpretación según los distintos factores relacionados con ella.
- Considerar la interpretación simultánea como una tarea compleja y compararla con otras tareas para obtener mayor información sobre cada uno de sus componentes.
- Considerar la interpretación simultánea como una habilidad compleja y comparar a intérpretes profesionales y experimentados con estudiantes de interpretación o bien con grupos de bilingües sin formación en interpretación (con el fin de verificar la hipótesis según la cual los intérpretes poseerían unas habilidades específicas para esta tarea.).

Intentaremos más adelante detectar cuáles son los procesos cognitivos y las competencias que intervienen en la interpretación y que son desarrolladas con el entrenamiento, para así llegar a un posible perfil del intérprete.

Sin embargo, antes de esto, aclararemos el concepto de lengua materna desde el punto de vista de la interpretación para establecer una denominación concreta de ésta y diferenciarla de las demás lenguas que pueda manejar una persona, tanto cuando hablemos de interpretación, como cuando hablemos de bilingüismo.

1.2 Concepto de lengua materna en interpretación

En los últimos años, ha surgido un debate sobre la adecuación de denominar como tal la “lengua materna”. Cuando hablamos de interpretación y de bilingüismo es importante señalar a qué estamos haciendo referencia al mencionar la lengua materna, lengua nativa, etc. ya que se manejan constantemente estos términos, oponiéndolos a las demás lenguas del bilingüe y/o intérprete y no siempre se trata del mismo concepto. Analizaremos a continuación las propuestas más recientes y nos centraremos en una denominación para nuestro trabajo.

El concepto de lengua materna es un tema debatido, no solamente en el campo de la interpretación, sino también en el área del bilingüismo y monolingüismo (o conocimiento de una sola lengua). Davies (2002) se plantea precisamente qué es ser un hablante nativo de una lengua, cuáles son los factores que lo caracterizarían frente a otro que no lo es y se pregunta si un no nativo puede llegar a convertirse en nativo. Llega finalmente a la conclusión de que, después de la pubertad es muy difícil o casi imposible llegar a ser un hablante nativo. También en Martín Ruel (2005)³ llegábamos a la misma conclusión sobre el “umbral” de la pubertad. No obstante, no se trata de una imposibilidad absoluta y, aunque es muy poco frecuente, existen casos fruto de una enorme práctica.

Davies (2002) considera que esta imposibilidad no se debe únicamente a factores lingüísticos, sino más bien al hecho de que antes de la pubertad es cuando se adquieren los hábitos y las costumbres propias de una lengua (como el tono, las pausas, los matices y dobles sentidos, etc.). Es cuando se adquiere un código propio con la

³ A lo largo del presente trabajo haremos mención en repetidas ocasiones a Martín Ruel (2005). Se trata de un estudio previo destinado a analizar igualmente la relación entre bilingüismo e interpretación. Varios de los resultados obtenidos entonces tienden a corroborarse en nuestro trabajo actual. En ese caso se trataba de enfocar el bilingüismo, no desde el punto de vista de estudiantes en formación, sino desde el punto de vista de intérpretes profesionales y experimentados. Estos eran considerados bilingües y, como tales, trabajaban en doble cabina. Por ello, todos aquellos resultados están enfocados desde la perspectiva de las definiciones más extremas de bilingüismo que veremos posteriormente, es decir, aquel entendido como dos lenguas A. Para poder analizar la experiencia de los intérpretes de conferencias bilingües, se envió un cuestionario a intérpretes de AIIC (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias) que trabajaban en dos cabinas diferentes. (336 intérpretes, directorio AIIC 2004, 69 respuestas). Iremos relacionando, cuando sea oportuno, algunos de los resultados de dicho estudio con el actual.

dimensión cultural asociada a cada idioma. Más tarde, todos esos aspectos suelen calcarse o compararse con los de la lengua materna.

A partir de sus reflexiones, Davies establece 6 aspectos que caracterizan y podrían definir a un hablante nativo:

- “1- The native speaker acquires the L1 of which s/ he is a native speaker in childhood.*
- 2- The native speaker has intuitions (in terms of acceptability and productiveness) about his/ her Grammar 1.*
- 3- The native speaker has intuitions about those features of the Grammar 2 which are distinct from his/ her Grammar 1.*
- 4- The native speaker has a unique capacity to produce fluent spontaneous discourse, which exhibits pauses mainly at clause boundaries (the “one clause at a time” facility) and which is facilitated by a huge memory stock of complete lexical items (Pawley & Syder, 1983). In both production and comprehension the native speaker exhibits a wide range of communicative competence.*
- 5- The native speaker has a unique capacity to write creatively (and this includes, of course, literature at all levels from jokes to epics, metaphor to novels).*
- 6- The native speaker has a unique capacity to interpret and translate into the L1 of which s/ he is a native speaker. Disagreements about an individual’s capacity are likely to stem from a dispute about the Standard or (standard) Language.”*

(Davies, 2002: 210, 211)

Además, con el tiempo, se observa que muchos de los niños bilingües van poco a poco perdiendo sus competencias en una de las dos lenguas, generalmente la menos usada. Es importante tener en mente la evolución que puede sufrir el bilingüismo en una misma persona para encontrar explicación a determinados hechos como, por ejemplo, que el bilingüismo puro⁴ en la edad adulta sea poco frecuente, excepto en gremios muy determinados como, por ejemplo, los intérpretes profesionales.

Llegada la época de la adolescencia, en ocasiones, se produce un cambio en el comportamiento lingüístico de los jóvenes bilingües, además de, o precisamente por, todos los demás cambios psicológicos que se ponen en marcha en esta etapa. Puede ocurrir que se vaya abandonando uno de los idiomas, privilegiando el otro. Los tres ámbitos que rodean al niño bilingüe, a saber, familia, calle y escuela (Martín Ruel,

⁴ Ver apartado **2.1.1 Definición (es) de bilingüismo** para una descripción del concepto de bilingüismo puro.

2005), a pesar de tener que estar más o menos equilibrados para que el bilingüismo tenga éxito, van adquiriendo diversa importancia a lo largo de la vida. En un primer momento la familia cobra mayor peso en ese triángulo, pero a medida que el niño va creciendo, la escuela y la calle (que incluye también televisión y publicidad varia) van tomando el relevo y siendo más influyentes en su desarrollo lingüístico (ver estudio sobre bilingüismo en la adolescencia de Caldas y Caron-Caldas, en Martín Ruel, 2005).

Es mucho más difícil encontrar adultos bilingües puros (Thiéry, 1976, 1978 y 1982; Martín Ruel, 2005) debido a que son necesarias una fuerte motivación y fuerza de voluntad para mantener ambos idiomas a un nivel tan alto. Se trata de un esfuerzo consciente y continuo. De hecho, Thiéry afirma no conocerlos más que en el entorno de los intérpretes que, por motivos profesionales, logran mantener ambos idiomas. Una motivación profesional tan grande es difícil de encontrar en otro tipo de actividad. Sí es cierto que muchos empleos, y cada vez con mayor frecuencia, requieren una alta competencia en otro idioma, pero no a un nivel tan exigente como en la interpretación, cuando el profesional trabaja en doble cabina, o, incluso, en la traducción.

De todos modos, no dudamos de que, sin ser tan tajantes, puedan existir adultos perfectamente bilingües en otros ámbitos profesionales o, simplemente por motivos personales.

“For many people {the interpreters} are the only “true” bilinguals, but this is like saying that only Formula 1 drivers really know how to drive: nobody can deny that they do it faster and more accurately than most people, but most people do, after all, manage perfectly well”

(Harding y Riley, 1987: 127)

Con respecto a la cuestión de la existencia de una “lengua dominante” en el bilingüe, algunos estudios demuestran que, a pesar de que el recién nacido adquiera muy pronto las estructuras fonéticas de ambos idiomas en un entorno bilingüe, uno de los dos idiomas sirve de base para que las estructuras fonéticas y prosódicas de la otra lengua se evalúen y se mantengan claramente diferenciadas con respecto a la primera (Hagège, 1996).

Un bilingüe no funciona como dos monolingües reunidos, sino como una sola persona en la que, inevitablemente, en algunos ámbitos, uno de los dos idiomas está más

enraizado. No tiene por qué tratarse del mismo idioma en todo momento. Puede variar según el ámbito del que se trate, según la lengua que se ha usado para estudiar, trabajar o divertirse en un momento determinado. Este podría ser el caso, por ejemplo, de un niño bilingüe alemán-inglés cuya pasión fuera el ajedrez y que siempre hubiera jugado en Alemania con compañeros alemanes. Cuando se encontrara en Inglaterra y deseara compartir esta afición con sus amigos ingleses, se daría cuenta de repente de que no sabe hablar de su afición en este otro idioma. Lo mismo puede suceder con todo tipo de campos: navegación, lenguaje jurídico, aeronáutica... en los que normalmente el individuo solo habrá aprendido a manejarse en uno de sus idiomas. Pero esto es un producto social y depende de las vivencias. Podría asemejarse a la situación de un ambidiestro que para algunas actividades siempre prefiere una de las dos manos (Martín Ruel, 2005).

A pesar de que para algunos autores como Thiéry (1978) la noción de idioma dominante no sea compatible con el “bilingüe puro”, en realidad consideramos que el hecho de que un idioma sea dominante frente al otro en determinado campo o momento vital no se debería plantear como algo negativo. También las personas que hablan un solo idioma tienen ámbitos o registros con un conocimiento muy detallado mientras que sobre otros presentan notorias carencias.

Cabe resaltar que el hecho de que algunos bilingües describan la sensación de poseer un idioma dominante en un momento determinado se debe muchas veces a que, por su situación, están más en contacto con uno de sus idiomas, generalmente el del país de residencia. La realidad demuestra que en cuanto se vuelve a estar inmerso en un entorno del otro idioma, al cabo de un tiempo no muy largo los reflejos vuelven a surgir espontáneamente y casi se percibe la impresión contraria, es decir, que ahora el idioma que antes parecía dominar se siente más “olvidado”. Esto es porque para sentirse cómodo generalmente hace falta un tiempo de adaptación, por muy mínimo que sea. De hecho, las encuestas de Martín Ruel (2005) lo reflejan así y varios intérpretes cuentan esta sensación: *“When I am in Italy I am much more fluent in Italian, BUT as soon as I set foot in an Anglosaxon country my brain is flooded with English words which I had never thought of in the recent past”* (Martín Ruel, 2005: 45).

En consecuencia, dentro del campo del bilingüismo existe un amplio debate en torno al concepto de lengua materna, la existencia de un periodo crítico en que se pueden adquirir las destrezas lingüísticas necesarias para considerarse nativo de una lengua, y la relación entre lengua materna y uso relativo (dominancia) de las lenguas en personas bilingües.

De manera similar, existe un debate paralelo en el ámbito de la interpretación; en concreto, se ha planteado la conveniencia de utilizar en interpretación el concepto de lengua materna o nativa. Las diversas propuestas surgen a raíz de la consideración de que lengua materna y lengua extranjera pueden presentar connotaciones positivas y negativas respectivamente. La lengua extranjera sería equiparable a la lengua de fuera, de lo extraño, por oposición a la lengua de dentro, de lo auténtico (Kelly *et al.*, 2003).

“mother tongue (...) lead to a suspicion of racialism”

(Newmark, 1991:21)

Las nuevas denominaciones pretenden romper con la dicotomía actual en la que existe una asimetría entre lengua y cultura maternas frente a lengua y cultura extranjeras, a favor de las primeras. De hecho, esta frontera no siempre está tan marcada y, por ejemplo, los flujos migratorios han conllevado que segundas generaciones de emigrantes hayan estado inmersas en otra cultura y otra lengua que la de sus padres, convertidas entonces en propias, a pesar de que hayan seguido nutriéndose de la de sus padres.

Los traductores e intérpretes no siempre tienen una lengua materna que dominan por encima de cualquier otra en todos los ámbitos y en todas las etapas de su vida. Tampoco el concepto de lengua extranjera es tan sencillo como el de una lengua adquirida posteriormente a la materna. Se trataría más bien de competencias cambiantes, nunca estables. Ya lo señala Prunc (2003) al indicar que son conceptos sujetos a cambios a lo largo de la vida de cada persona, y entre un ámbito y otro. Según el momento vital, la lengua materna (o de estudio) se alterna con la(s) lengua(s) extranjera(s) para ocupar la posición dominante.

“Sin embargo, incluso concluida la socialización primaria, ni el bilingüismo ni la biculturalidad individual y social se pueden considerar como sistemas estables, inalterables a cambios respecto a las relaciones entre las competencias, dado su dependencia de factores temporales y temáticos. [...] pueden estar sujetos a permanentes oscilaciones dependiendo en cada caso del contacto (real) con las respectivas culturas. [...] La competencia lingüística [...] se puede medir más bien como un continuo variable en el tiempo, en el que puede ocupar la posición dominante tan pronto la lengua primaria como la lengua secundaria”.

(Prunc, citado por Kelly *et al.*, 2003: 37)

Después de un primer período en el cual se realizaron de manera pionera en la antigua Unión Soviética numerosos estudios sobre la traducción inversa, en los países escandinavos es donde ha surgido una mayor reflexión sobre la traducción hacia una lengua “no materna” (Kelly *et al.*, 2003). La literatura anglosajona y germana han construido nuevos conceptos para suplir los de “lengua materna” y “lengua extranjera”: *primary language* contrapuesto a *non-primary language*, *language of access*, *language of habitual use*... (Esta última, popularizada por Newmark en 1988, es frecuentemente utilizada y suele traducirse en castellano por “lengua de uso habitual”) (Kelly *et al.*, 2003).

Prunc (2003) parte de un breve repaso histórico sobre la cuestión. Indica cómo entre los siglos XII y XV, los términos *lingua materna* o *lingua maternalis* se utilizaban como sinónimos de la *lingua vulgaris*, es decir, remitían al idioma popular en oposición con el latín como lengua erudita. El término *lingua materna*, en un sentido más restringido, remitía también a la lengua íntima y transmitida de forma oral entre mujeres y familias. En la Edad Media, se inicia otra tendencia con la revalorización ideológica del concepto de lengua materna dejando de ser un medio de comunicación interno de una comunidad y pasando a convertirse en el distintivo externo de la misma. En el pre-Romanticismo y el Romanticismo pasó incluso a formar parte del núcleo ideológico de las incipientes naciones. La lengua materna se convirtió en el símbolo de integración y emancipación nacional, en lema político. A través de ella, las naciones se liberaban de la dominación cultural y política del extranjero y basaban en ella su soberanía nacional. Así, se produjo una coincidencia entre lengua materna y lengua oficial. Como conclusión de este recorrido histórico, Prunc señala que la expresión “lengua materna”, a pesar de haber cambiado de significado a lo largo del tiempo, ha pertenecido siempre a sistemas conceptuales relacionados con aspectos ideológicos, y que, por ello, no es válida como

término para describir de forma objetiva los elementos lingüísticos y culturales de la competencia traductora. Así, no debería utilizarse en la investigación en bilingüismo ni en traducción/interpretación.

También en el ámbito de la investigación del bilingüismo el término lengua materna se ha demostrado inadecuado, ya que:

- a) en el caso de las personas bilingües, la competencia lingüística en su lengua materna no tiene por qué ser la competencia lingüística más desarrollada.*
- b) la competencia lingüística y el potencial creativo de un individuo pueden estar repartidos entre distintas lenguas según campos específicos y cambiar a lo largo de la socialización.*

[...] Para la descripción de la competencia traductora en el discurso multiétnico y multicultural o como criterio para la optimización de situaciones traslativas no tiene validez alguna, ni en lo que se refiere a la competencia lingüística de los traductores o intérpretes ni tampoco en relación con la funcionalidad o disfuncionalidad de esta competencia en situaciones comunicativas concretas.

(Prunc, 2003:83)

No obstante, Prunc no propone una alternativa y, de hecho, sigue utilizando los términos “materna” y “no materna”.

Las investigadoras del grupo AVANTI (Kelly et al., 2003) parecen optar preferentemente por la clasificación de lenguas A, B y C de la AIIC (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias), entendiendo que esta clasificación está sujeta a continuo cambio, según el momento vital, la temática y otros factores relacionados con cada traductor/intérprete. La clasificación sería la siguiente:

Lengua A: Es la lengua materna del intérprete (u otra lengua rigurosamente equivalente a una lengua materna), hacia la que trabaja a partir de todos sus demás idiomas de trabajo, generalmente en los dos modos de interpretación: simultánea y consecutiva.

Lengua B: Lengua de la que el intérprete, sin ser su lengua materna, tiene un dominio perfecto. Es una lengua desde la que trabaja, pero también hacia la que trabaja a partir de una o varias de sus otras lenguas. Algunos intérpretes solo trabajan hacia este idioma en uno de los dos modos de interpretación.

Lengua C: Lengua de la que el intérprete tiene una comprensión total y a partir de la que trabaja (pero nunca hacia ella).

No obstante, Martín (2003) señala que los límites difusos entre lengua A y B dio lugar a un debate en un Foro sobre Direccionalidad de Granada, donde se propuso la conveniencia de utilizar los términos “lengua pasiva” y “lengua activa” en lugar de A y B o lengua materna/extranjera. Haciendo la equiparación, las lenguas A y B de AIIC serían activas, mientras que las C serían pasivas.

Teniendo en cuenta estas opciones y argumentaciones, hemos optado por adoptar la clasificación de AIIC, por ser la más frecuentemente utilizada por los propios intérpretes profesionales así como en sus entornos laborales como es el caso de los organismos internacionales y porque la consideramos como la menos ambigua por los motivos anteriormente expuestos que rodean otras opciones como lengua materna o nativa, las cuales no siempre se ajustan a la realidad ni a la experiencia vital del bilingüe y/o intérprete.

Es preciso aclarar, no obstante, que la mayoría de las facultades de Traducción e Interpretación en España utilizan también una clasificación de lenguas A, B, C y D. Sin embargo, a pesar de que sigue la misma denominación, no coinciden exactamente con la de AIIC, ya que el nivel de lengua otorgado a cada letra es sensiblemente inferior⁵. Tampoco debemos olvidar que las denominaciones de las facultades españolas están influenciadas por la presencia cada vez mayor en las aulas de estudiantes Erasmus o de otras becas internacionales de intercambio, cuya lengua A no corresponde con la de los compañeros de la asignatura que están cursando. Por ello, se plantean problemáticas didácticas debido, por ejemplo, a que aquello enfocado como una enseñanza de traducción o interpretación directa resulta ser una inversa para estos alumnos, con sus consecuentes diferencias de aprendizaje y práctica. Con la entrada en vigor del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, esta situación puede ir en aumento por el fomento de la movilidad entre estudiantes, momento en el cual habrá que tener en cuenta en mayor

⁵ Por ejemplo, las lenguas de trabajo de la facultad de Traducción e Interpretación de Granada son la lengua A, que es la lengua materna (español), la lengua B, que es la primera lengua extranjera por la que el alumno accede (alemán, árabe, francés e inglés) y la lengua C, que es la segunda lengua extranjera (alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, portugués y ruso).

(<<http://www.ugr.es/~factrad/acceso/primerCiclo.html>>. Consulta 28-04-09)

medida las auténticas lenguas A, B o C del grupo y adaptar la docencia en consonancia si se estima oportuno.

Aclarados estos conceptos, pasamos a continuación a analizar los procesos cognitivos y las competencias necesarias para interpretar.

1.3 Procesos cognitivos de la interpretación

Entender los procesos cognitivos que tienen lugar durante la interpretación es fundamental para poder comprender su complejidad y, sobre todo en el caso de nuestro trabajo, para estudiar cómo pueden estar modulados por el entrenamiento así como por el bilingüismo. Unas relaciones cuyos efectos analizaremos en los siguientes capítulos. Por su importancia, intentaremos ahora desglosarlos.

La interpretación es quizás una de las tareas más complejas desde el punto de vista cognitivo debido, entre otros factores, a la implicación de procesos que implican dos sistemas lingüísticos diferentes, la carga cognitiva asociada al procesamiento en paralelo de información en dos lenguas, la presión temporal con que se realiza la interpretación, etc. (Muñoz Martín, 1995). Especialmente en simultánea se activan dos sistemas lingüísticos al mismo tiempo. Derivado de lo anterior, se requerirán procesos cognitivos adicionales para regular la activación y uso de las dos lenguas y para reducir la carga cognitiva durante el procesamiento. Estudiar cualquier proceso cognitivo es de por sí complicado, al no ser directamente observable, pero en el caso de la interpretación, además, se desarrolla en varias fases (con fases intermedias) donde intervienen numerosos conocimientos y habilidades. Y, por último, implica tomar decisiones y aplicar estrategias para resolver los problemas que van surgiendo (Hurtado, 2001).

Si comparamos la interpretación con la traducción, desde el punto de vista de la carga cognitiva es evidente que la primera requiere mayor carga. La señal de la que parte la interpretación es acústica (y no visual como en el caso de la traducción) y, por lo tanto, efímera. Es decir, la entrada no está disponible con el paso del tiempo, como sucede en el caso de la traducción. Por ello, el intérprete no puede retomar el mensaje para aclarar dudas o reflexionar. La forma de trabajar con dicho mensaje para analizarlo y procesarlo

será almacenarlo un corto periodo de tiempo en la memoria. De ahí un importante gasto cognitivo. Además, cuanto mayor sea el solapamiento temporal entre la comprensión del mensaje original, el cambio de código y la producción del intérprete, como en el caso de la simultánea (e incluso de la traducción a vista), mayor será la carga en el sistema cognitivo, debido al procesamiento en paralelo que debe hacer el intérprete.

Para estudiar los procesos cognitivos de la interpretación, debido a la falta de instrumentos de medida validados por la propia Traductología, ha sido necesario recurrir hasta ahora a otras disciplinas relacionadas, como son la Psicología Cognitiva o la Psicolingüística.

Si bien, como decíamos, no existe una teoría global sobre las características del proceso de interpretación, se ha tomado habitualmente como base la “teoría del sentido”, desarrollada principalmente por Seleskovitch, Lederer, Delisle y Déjean en 1984, la cual tiene un claro enfoque cognitivo. Cuenta con una amplia aceptación general y gran impacto en la investigación y docencia en interpretación. Estos autores analizan la interpretación como una operación que no consiste simplemente en convertir una lengua en otra, sino en comprender y explicar el sentido del mensaje original, lo cual requiere una interpretación de lo que el orador pretende decir.

De forma simplificada, el proceso de interpretación según la teoría del sentido constaría de tres fases:

- Fase de escucha, donde se comprende el mensaje gracias al análisis y la síntesis.
- Fase de memorización, donde se olvida inmediata y voluntariamente el significante para almacenar un concepto o una idea.
- Fase de reformulación o cambio de código, donde se produce un nuevo significante en la lengua de llegada con el objetivo tanto de expresar el mensaje original como de adaptarlo al destinatario.

Aplicando estas tres fases de la teoría del sentido a las técnicas de interpretación consecutiva y simultánea, obtendríamos el siguiente análisis:

- En interpretación consecutiva:

Las tres fases se solapan, ya que en el proceso de escucha intervendría también la memorización puesto que durante esta primera fase se necesita un esfuerzo de memoria para el análisis del mensaje y ser capaz así, posteriormente, de reconstruirlo en la lengua de llegada. Además, la reformulación comienza ya durante la fase de memorización e incluso la de escucha a un nivel aún mental, al mismo tiempo que la toma de notas (sobre todo si se toman directamente en el idioma de llegada, lo cual es aconsejable).

Además, la toma de notas, tarea realizada durante la fase de escucha, debe considerarse como un recurso de apoyo a la memoria, que la estimula, así como una herramienta para potenciar la concentración. Refleja el análisis que se está realizando en dicha fase. Así, la toma de notas y la memorización están también intrínsecamente relacionadas y no aisladas.

De este modo, vemos que todas las fases, a pesar de desglosarse, están estrechamente vinculadas y que, incluso, interactúan entre sí por la complejidad del proceso.

- En interpretación simultánea:

Intervendrían las mismas fases, con la particularidad de que la memorización, aún más que en el caso anterior, se solapa con la fase de comprensión. El intervalo entre la comprensión y la reformulación de unidades de sentido es demasiado corto como para memorizar de manera consciente la información. El intérprete escucha y analiza una unidad de sentido a la vez que está reformulando la anterior. Por ello, las operaciones cognitivas propias de cada fase, además de solaparse, se producen con mayor rapidez que en el caso de la consecutiva (donde se reciben segmentos de discurso casi completos antes de reformularlos). En simultánea la presión temporal es más intensa ya que el intérprete no controla el ritmo de su interpretación, sino que le viene impuesto por el del orador.

A pesar de la importancia de la teoría del sentido, en los últimos años se han propuesto otros modelos, basados en ésta y que intentan ajustarse más a la compleja realidad del proceso interpretativo. Nos centraremos en la propuesta de Padilla, Macizo y Bajo

(2007) donde las tres fases del proceso interpretativo se considerarían del siguiente modo:

- Procesos de comprensión de la lengua de origen
- Procesos de cambio de código
- Procesos de producción de la lengua de llegada

Estas fases no están secuenciadas y aisladas sino interrelacionadas, con simultaneidad y solapamientos.

Antes de entrar en detalle en cada uno de estos procesos, no olvidemos que existen otros factores que pueden incidir en los procesos cognitivos, como las características léxicas/sintácticas/semánticas y culturales de las lenguas con las que se está trabajando, su nivel de abstracción, o incluso la direccionalidad de la interpretación. Por ejemplo, una interpretación entre dos lenguas romances se diferenciará de una interpretación entre una lengua germánica y una romance en los procesos cognitivos demandados en la comprensión y cambio de código, en la demanda de memoria de trabajo y en el procesamiento y retención de la información. En el segundo caso el par de lenguas está más alejado tanto en construcción léxica como sintáctica y exige, por ejemplo, un mayor desfase entre los procesos de comprensión y los de producción, con el fin de reajustar y reordenar la información correctamente en función de los códigos propios de la lengua de llegada (ver **5.1.3 Par de lenguas: francés-español**).

1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo

No nos referimos aquí a una comprensión puramente lingüística, sino que está unida a toda una serie de “complementos cognitivos”, que incluyen un conocimiento léxico, semántico y conceptual, un conocimiento sintáctico y un conocimiento pragmático. Este último, entendido como la relación entre la lengua y su contexto de realización verbal, sería el que cobra mayor protagonismo en una tarea como la interpretación.

Los autores resaltan aquí el papel de la memoria de trabajo, intrínsecamente relacionada con las operaciones de comprensión, aunque también con las de cambio de código y las de producción. Por ello, aunque la memoria de trabajo participa en todos los procesos, la resaltamos en esta fase debido a su mayor preponderancia desde el comienzo de los

procesos de comprensión. La memoria de trabajo sería el sistema en que se mantiene la información durante un corto periodo de tiempo, es decir, mientras se trabaja con ella. Debido a su capacidad limitada, intervienen unos procesos de control para optimizarla que permiten resumir, abstraer, dejar activa la información relevante (gracias a procesos de selección) y eliminar la irrelevante (gracias a procesos de supresión). También permite enlazar la nueva información transmitida por el orador con la información anterior así como con la experiencia y conocimientos del intérprete, reactivándolos en su memoria a largo plazo.

Para Mackintosh (1985) y Gile (1997), la carga cognitiva que sufre la memoria de trabajo es mayor en interpretación consecutiva que en simultánea, a pesar del apoyo de la toma de notas. El primer autor además, incide en la importancia de la memoria de trabajo también en el proceso de producción.

El “modelo de esfuerzos” de Gile (2002) es uno de los más representativos y suele ser tomado como referencia con respecto a las tareas cognitivas implicadas en interpretación. Tiene a la memoria de trabajo como eje de todas ellas. Estos esfuerzos necesarios para un proceso de interpretación serían de tres tipos:

- LR: comprensión (con escucha y análisis)
- PR: producción
- MR: memoria

Puesto que actúan de forma simultánea, añade un 4º tipo de esfuerzos, llamados de coordinación (CR)⁶.

Se trata de un modelo dinámico que se adapta a cada técnica de interpretación y a la dificultad de cada situación. La interpretación simultánea sería la suma de esos 4 esfuerzos (LR + PR + MR + CR). A la consecutiva se suman además la toma de notas, las operaciones de recuperación de la información almacenada en la memoria y el esfuerzo de leer o descifrar las notas. No obstante, a pesar de que cuando se interpreta se suman todos los esfuerzos, se van produciendo incrementos de carga en un tipo de esfuerzo u otro en función del momento temporal, es decir, dependiendo de la tarea en

⁶ Según el modelo de esfuerzos de Gile (2002): LR: *Capacity Requeriments for Listening*; PR: *Capacity Requeriments for Production*; MR: *Capacity Requeriments for Memory*; CR: *Capacity Requeriments for Coordination*.

que se encuentre el intérprete, o de la dificultad de cada momento (mayor demanda de comprensión o de memoria, por ejemplo). Además, la producción se puede ver afectada en su calidad por un problema de capacidad. Es decir, por un incremento de densidad de información, por una escucha complicada, por diferencias lingüísticas en las dos lenguas que requieren una reordenación, etc. Esto se manifiesta en la saturación de la memoria de trabajo o bien en un déficit personal del intérprete (el cual no es capaz de distribuir correctamente los esfuerzos necesarios para esta tarea, ya que se ha podido centrar excesivamente, por ejemplo, en los esfuerzos de producción), con lo que sus recursos para la comprensión resultan insuficientes.

Obviamente, en interpretación simultánea, los intérpretes se encuentran en una situación de mayor dificultad para comprender y producir que en una situación corriente. La atención dividida que han de practicar reduce su capacidad para comprender el discurso, y esto también se encuentra dificultado por la interferencia entre la lengua de origen y la de llegada.

Por todo ello, se desprende que la memoria de trabajo, aunque presente en varios procesos de interpretación, es un sistema que tiene un predominio fundamental en los de comprensión. Y más aún, en los momentos en los cuales se solapan la comprensión y la producción, cuando la demanda y carga cognitiva son las más intensas.

Por último, cabe resaltar que, en interpretación, la comprensión se complementa con el factor visual. Es decir, el intérprete ve al orador, así como a todos los elementos de la comunicación oral, incluidos los apoyos visuales utilizados, por lo que gracias al lenguaje no verbal puede completar el proceso de comprensión, con más matices.

1.3.2 Procesos de cambio de código

Como vimos, estos procesos se solapan con los demás, por lo que ya se ha mencionado algo al respecto en los procesos de comprensión.

Se trata en este caso de la fase de reformulación, es decir, de los procesos necesarios para convertir un mensaje de una lengua a otra.

Según los autores, las lenguas de origen y de llegada se pueden relacionar, según el momento, de los tres modos siguientes:

-Relaciones de adición: se activan las dos lenguas de trabajo. Primero la lengua origen y, a medida que se van recuperando sus formas lingüísticas, se activan paralelamente las representaciones lingüísticas de la lengua de llegada, a nivel léxico, sintáctico y semántico. Estas relaciones de adición implican que, al activarse ambas lenguas solapadamente, la recuperación de la información en una lengua se ve influenciada por la otra.

- Relaciones con activación selectiva: aunque ambas lenguas están activas como hemos visto, una de ellas presenta mayor activación. La activación viene determinada por factores internos y externos del intérprete.

- Relaciones de supresión. Suponen la inhibición activa de las representaciones lingüísticas de una de las lenguas, es decir, reducen su activación, en niveles de procesamiento léxico, sintáctico y de discurso. Estos procesos de supresión permiten reducir las interferencias relacionadas con información innecesaria o irrelevante y facilitan la comprensión.

Para explicar los mecanismos de activación e inhibición de idiomas en los bilingües, autores como Christoffels y de Groot (2005) han utilizado precisamente ejercicios de traducción e interpretación, por ser ejemplos de tareas en las que estos mecanismos entran en juego. Para traducir una palabra de un idioma a otro, es necesario inhibir los esquemas de producción de la lengua origen a favor de los de la lengua meta (Christoffels y de Groot, 2005). No obstante, estos autores señalan que la interpretación simultánea pone en entredicho esta separación de mecanismos, al tratarse de una tarea que necesita al mismo tiempo la activación de ambos idiomas. Paradis (2000) sugiere al respecto que, aunque ambos idiomas deban estar activados, el idioma origen interfiere al ser el dominante. En consecuencia, se requiere una fuerte inhibición de este idioma para, finalmente, producir el mensaje en la lengua meta.

Para llevar a cabo los procesos cognitivos que se producen en esta fase de cambio de código, es decir, entre la comprensión del mensaje de la lengua origen y la producción

en la lengua de llegada sería necesario, según Padilla, Macizo y Bajo (2007), antes de nada, comprender una “unidad de sentido”⁷ lo suficientemente importante para iniciar el proceso de interpretación. Para realizarlo, necesitamos también una estrategia de desfase. Tras varios estudios, los autores establecen el tiempo mínimo necesario de espera para iniciar la interpretación (*ear-voice span*) entre 2 y 10 segundos, aunque esta frecuencia variaría en función del par de lenguas implicado. Si medimos ese tiempo en función del número de palabras, serían unas tres o cuatro y, preferentemente, correspondientes a una cláusula de tipo sintagma nominal + verbo predicativo. Además, las pausas en la lengua origen suelen delimitar también esas unidades mínimas procesadas por el intérprete antes de iniciar su producción, las cuales suelen estar relacionadas con sus propias pausas.

Los procesos de cambio de código pueden enfocarse desde dos perspectivas: una vertical y otra horizontal. La primera correspondería a la “teoría del sentido” de autores como Seleskovitch (1976) donde, como mencionábamos anteriormente, en un primer momento se comprende y desverbaliza el mensaje, desprendiéndolo de su formato lingüístico; y en un segundo momento, se reformula el mensaje en la otra lengua. Estas fases estarían separadas. En la segunda perspectiva, la horizontal, autores como Gerver (1976) consideran que todas las fases se solapan. Es decir, el acceso a la lengua de llegada ya se estaría realizando antes de finalizar el proceso de comprensión. De todos modos, independientemente de si se adopta una perspectiva u otra, ambas defendidas y avaladas por diferentes autores, parece existir un mecanismo general de control de los procesos de cambio de código (ver apartado 1.3.4. Procesos de control).

También en esta fase, al igual que durante la comprensión del mensaje, influyen en gran medida la estructura morfosintáctica, las características socio-culturales de los pares de lenguas y la direccionalidad. Incidimos en que una combinación lingüística, por ejemplo, entre lengua germánica y lengua romance implica mayor carga cognitiva para analizar el sentido, lo cual conlleva mayor demanda de procesamiento, y mayor desfase (*ear-voice span*), ya que hay que esperar más tiempo para percibir la estructura completa, así como un mayor esfuerzo de adaptación a estructuras diferentes. En cambio, una similitud sintáctica entre lenguas implica menor riesgo en la anticipación

⁷ Concepto desarrollado por Lederer (1978) y que corresponde a la unidad mínima de información que debe comprenderse antes de poder ser traducida.

de estructuras y en la utilización de estructuras semejantes y, por tanto, puede seguirse de manera más literal (aunque no olvidemos que, en contrapartida, con mayor riesgo de calcos e interferencias) (ver **5.1.3 Par de lenguas: francés-español**).

1.3.3 Procesos de producción

Estos procesos son los últimos que realiza el intérprete, antes de la generación efectiva del mensaje en la lengua de llegada. No obstante, se inician desde el momento en que éste, tras comprender una unidad de sentido, tiene la intención de expresarla en la otra lengua.

Para estudiar estos procesos en el intérprete, se toma como base el modelo de Levelt (Padilla, Macizo y Bajo, 2007), según el cual se dividirían en tres etapas:

- Conceptualizador: donde se perfila la idea que se quiere transmitir, organizando el conocimiento semántico y recurriendo al conocimiento previo para configurar el mensaje.
- Formulador: donde se realiza el procesamiento léxico en la lengua de llegada. Se van seleccionando las estructuras sintácticas y las palabras que se utilizarán.
- Articulador: donde se efectúa el habla. Esta verbalización está a su vez relacionada con un mecanismo de monitorización, donde se controla la corrección y calidad de lo producido en relación con la idea que se pretendía expresar.

A partir de ahí, Padilla, Macizo y Bajo (2007) desarrollan estas tres etapas con más detalle y actualización.

- Procesamiento semántico:

Algunas teorías defienden un único sistema conceptual donde se representa la idea que se pretende transmitir (de Bot, 2000). No obstante, otras defienden que, en cambio, la representación semántica va a depender del tipo de concepto y de sus equivalentes léxicos en ambos idiomas (van Hell y de Groot, 1998). Es decir, existen palabras que tienen un mismo referente físico en ambos idiomas, las cuales se traducen más

rápidamente, mientras que otras, principalmente abstractas, pierden parecido semántico según la lengua de que se trate y se traducen más difícilmente.

- Acceso léxico:

Suele haber consenso sobre el hecho de que un bilingüe tiene dos representaciones léxicas diferenciadas, correspondientes a cada idioma. Sin embargo (como veíamos anteriormente en los procesos de cambio de código con los procesos de adición, activación selectiva y supresión), durante la producción no se activa una sola de las lenguas de forma totalmente independiente mientras la otra está totalmente inactiva.

Para de Bot (2000), el entrenamiento y la práctica de la interpretación conllevan que los intérpretes desarrollen una habilidad concreta que les permite mantener bien separados los dos idiomas de trabajo, con pocas interferencias. Esto se debería a que los “códigos” necesarios para acceder cognitivamente a cada lengua están diferenciados, ya que unos corresponden a procesos de comprensión de la lengua de origen, mientras que otros corresponden a procesos de producción en la lengua de llegada, a pesar de que la idea, el objeto o el concepto a los que se hace referencia sean los mismos en ambas lenguas. El hecho de que estos códigos sean diferentes facilita que se evite una errónea selección de lengua durante la interpretación.

- Acceso fonológico, ortográfico y articulatorio:

Estamos ya ante la última etapa del proceso de producción. En esta etapa se accede a las representaciones sub-léxicas de las palabras que finalmente se producirán (fonemas, grafemas). Además, se activarán los planes motores necesarios para producir la escritura o el habla (por ejemplo, disposición del tracto fonador en el caso de la producción oral). Obviamente en esta etapa, a pesar de que, al igual que en todo el proceso de interpretación, se activen ambos idiomas (en este caso los sonidos tanto de la lengua origen como de la lengua de llegada), la activación predominante será la de la lengua de llegada.

1.3.4 Procesos de control

Como venimos afirmando reiteradamente, la alta demanda cognitiva requerida por las tareas de interpretación hace imprescindible unos procesos de control de todo el

proceso. Recordemos que determinados procesos de inhibición sobre una lengua no pueden aplicarse, sobre todo en la interpretación simultánea, ya que ambos idiomas han de estar inevitablemente activos a la vez. Por ejemplo, la lengua que no se utiliza durante la producción no puede inhibirse, ya que es utilizada para la comprensión. Todo ello debe regularse. También los estudios en neuroimagen resaltan la importancia de los procesos de control en la interpretación (Price *et al.*, 1999). Estos procesos de control se ven indudablemente favorecidos por la práctica y entrenamiento en cada una de las técnicas de interpretación hasta su automatización (Snellings, 2003). Estos mecanismos de control permiten, en primer lugar, activar esquemas de tarea y, en segundo lugar, regular los mecanismos de activación y supresión de las lenguas de trabajo, según el momento en que se encuentre el proceso.

Además, en los mecanismos de control, se encuentra la monitorización de la producción, relacionada con el control de la calidad de lo que se va interpretando. En caso de detectar una incongruencia entre el significado e intenciones del original y lo que se ha dicho en la lengua de llegada, el intérprete, por las características de la interpretación, especialmente simultánea, difícilmente puede volver atrás para corregirse (como en el caso de la traducción). Siempre dependerá de la velocidad del habla del orador original. Además, tampoco dispone de la fuente para corroborar el original y sólo dispone de la representación mental de lo escuchado. Así, la monitorización en interpretación supone, de nuevo en esta ocasión, una mayor dificultad y carga cognitiva que en otras tareas lingüísticas.

Los procesos de control y monitorización cobran mayor relevancia, si cabe, en el caso de lenguas de trabajo similares (por ejemplo, dos lenguas romances). Debido a las semejanzas sintácticas entre ellas, podrían producirse errores, interferencias, que necesitarían una corrección posterior en la fase de monitorización.

Para terminar, hemos hecho referencia, a lo largo del presente apartado a la importancia del entrenamiento y de la práctica en la optimización de los procesos cognitivos necesarios para interpretar. Varios estudios lo refrendan. Fabbro y Darò (1995) realizaron un estudio para comprobar la dificultad que provoca sobre la propia producción del habla el hecho de oírse a sí mismo simultáneamente. Compararon a monolingües e intérpretes. Sus resultados muestran que los intérpretes, gracias a la

práctica de interpretación simultánea donde la dificultad de escucha por la producción del sonido propio es habitual, desarrollan su fluidez verbal y reducen la atención hacia su propia habla.

Además, los intérpretes incrementan la capacidad de su memoria de trabajo, especialmente su capacidad para procesar y almacenar contenidos temporalmente, así como los procesos necesarios para recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo (Padilla *et al.*, 1995, 2005, 2007).

Por lo tanto, en general, los intérpretes aprenden a gestionar eficazmente sus recursos de memoria de trabajo, incluso a suplir algunos de sus componentes que no tienen capacidad de procesamiento en situaciones de gran demanda.

Por otro lado, una serie de estudios recientes parece indicar que los intérpretes hacen un uso más eficiente de algunos procesos de control como la flexibilidad cognitiva, la coordinación de tareas lingüísticas y la monitorización. Por ejemplo, los intérpretes poseen una mayor flexibilidad cognitiva que personas bilingües sin entrenamiento en interpretación (Yudes, Macizo y Bajo, 2011), de manera que son capaces de cambiar de criterio más fácilmente durante la realización de una tarea. Por otro lado, los intérpretes son capaces de comprender y retener información a pesar de la dificultad de la comprensión debida a la escucha concurrente de material complejo (Yudes, Macizo y Bajo, en prensa). Finalmente, se ha observado que los intérpretes, en comparación con grupos de control (personas monolingües y bilingües), obtienen mejores resultados en procesos de monitorización del lenguaje de naturaleza semántica (detectar errores semánticos durante la comprensión de la lengua origen; Yudes, Macizo, Morales y Bajo, en prensa).

En definitiva, a pesar de la altísima demanda cognitiva que tiene lugar por la complejidad y simultaneidad de todos los procesos de interpretación, la realidad muestra que los intérpretes profesionales son capaces de afrontar todo ello para realizar un trabajo de calidad. Esto se debe, en parte, a que tanto el aprendizaje como la práctica de su profesión desarrollan las habilidades cognitivas necesarias para esta tarea.

Esta sería una descripción de los procesos cognitivos implicados en las tareas de interpretación. Aunque el principal objetivo de nuestro trabajo sea analizar la influencia del bilingüismo sobre las competencias necesarias para interpretar, otro objetivo relacionado con éste consiste en observar cómo incide también en estos procesos cognitivos. Veremos en el siguiente capítulo qué dice la literatura al respecto.

La descripción de todos estos procesos cognitivos nos lleva a plantearnos cuáles son las competencias que se necesitan para poder llevarlos a cabo lo más correctamente posible, cuáles ha de poseer el futuro intérprete y cuáles se desarrollan con el aprendizaje y la práctica recibida durante su formación. Por ello, proseguimos desglosando las competencias necesarias para interpretar, las cuales nos llevarán a una propuesta del perfil tipo del intérprete.

1.4 Competencias para interpretar. Antes, durante y después del entrenamiento

Puesto que vamos a estudiar la incidencia del nivel de bilingüismo sobre las competencias necesarias para interpretar de los estudiantes en traducción e interpretación, veamos a continuación cuáles son las que el intérprete ha de tener antes de comenzar su formación y cuáles son las que va a poder desarrollar a lo largo de su entrenamiento y de su ejercicio profesional.

Antes de ello, no obstante, nos detendremos brevemente en el concepto de competencias, especialmente desde el punto de vista del proceso de Bolonia. Como veremos en el apartado **1.5.2 Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Bolonia y el aprendizaje por competencias**, el nuevo EEES se centra en el aprendizaje del estudiante basado en las competencias.

Según la definición del proyecto Tuning⁸, las competencias se entenderían del siguiente modo:

⁸ *Tuning Educational Structures in Europe*, conocido también como *Afinar las estructuras educativas en Europa*, es un proyecto dirigido desde la esfera universitaria que tiene por objeto ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior. El enfoque *Tuning* consiste en una metodología con la que volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia (González y Wagenar, eds., 2009).

Algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados. Todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Pero tienen también significados más específicos. Hábil, del latín habilis significa «capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad», de lo cual se deriva la palabra habilitas que puede traducirse como «aptitud, habilidad, suficiencia o destreza».

El término destreza, con el significado de ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo, es probablemente el más usado. Se usa con frecuencia en la forma plural, es decir, destrezas y algunas veces con un significado más restringido que el de competencias.

[...] Las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los demás y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

En este contexto, una competencia o un conjunto de competencias significa que una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desempeñar una labor y que puede hacerlo de un modo que permita evaluar el nivel de consecución. Las competencias se pueden valorar y desarrollar. Significa que, normalmente, las personas no poseen o carecen de una competencia en términos absolutos, sino que la dominan en diferentes grados, de ahí que se puedan colocar las competencias en un continuo y desarrollar mediante el ejercicio y la educación.

(González y Wagenar, eds., 2009:27-28)

De este modo, observamos que las competencias no sólo implican la adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados, sino también el desarrollo de capacidades, entre las cuales destaca la capacidad de usar los conocimientos y habilidades en contextos diferentes para desarrollar acciones no programadas previamente (Marqués, 2000, 2006).

En resumen, las competencias en las que se basa el aprendizaje en la educación del EEES incluyen actitudes (ser), conocimientos (saber), habilidades instrumentales (hacer) y habilidades metacognitivas (aprender), en un contexto vital y laboral en común (convivir y trabajar juntos) (Pinto Molina y García Marco, 2006).

La problemática con la que nos encontramos con relación a las competencias necesarias para interpretar es que hay una relativa escasez de investigación al respecto. Mencionaremos a continuación algunas de las propuestas existentes para su clasificación (del grupo de investigación PACTE, de la Universidad Autónoma de Barcelona). Tampoco existen herramientas precisas para medir cada una de ellas, sino que, en las pruebas de acceso de las principales escuelas de interpretación a escala internacional o en los exámenes finales de las mismas, se suelen medir en su conjunto, con una apreciación general que suele tener en cuenta toda una serie de aspectos comunes. En las diversas pruebas se suelen valorar aspectos como los conocimientos lingüísticos, la capacidad para hablar en público, la capacidad para traducir, la resistencia al estrés, la cultura general, la memoria, la inteligencia, la capacidad de síntesis y análisis, etc⁹. Sin embargo, la investigación en interpretación no parece aportar datos que permitan conocer con garantías el número exacto de requisitos ni cómo medirlos.

No obstante, esto no ha impedido la existencia de un consenso tácito generalizado, tanto por parte de los investigadores como por parte de los propios profesionales de la interpretación o sus formadores, sobre cuáles son las competencias que se deben tener para practicar la interpretación. Vanhecke y Lobato (2009) desglosan las competencias, aptitudes y habilidades que, a su juicio, son fundamentales para ser buen intérprete y que, una vez más, reflejan ese consenso generalizado que analizaremos también más adelante: 1) conocimiento de las lenguas de trabajo, 2) capacidad de análisis y de síntesis, 3) capacidad de extracción intuitiva del sentido del discurso, 4) capacidad de concentración, 5) buena memoria a corto plazo y a medio plazo, 6) voz y presencia aceptables, 7) curiosidad intelectual, honradez intelectual y amplia cultura general, 8) tacto y sentido diplomático, 9) buena resistencia física y nerviosa y buena salud.

Uno de los primeros en mencionar esas competencias necesarias fue Herbert (1952), cuando destacó la necesidad de dominar dos lenguas, poseer facilidad de palabra, buena memoria, amplia cultura general y temple para interpretar. Estas condiciones podrían constituir las aptitudes básicas que debería poseer todo intérprete o todo sujeto deseoso

⁹ Autores como Kreiser, (1978); Carroll, (1978); Seleskovitch, (1978); Moser-Mercer, (1985); Bowen y Bowen, (1989); Longley, (1989); Lambert, (1991); Moser-Mercer, (1994) o Arjona-Tseng, (1994) han detallado algunos de estos parámetros.

de formarse como intérprete. Intentaremos analizar cada una de ellas así como otras relacionadas o añadidas por diversos autores.

Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2002) lamentan la falta de estudios empíricos que permitan relacionar estas competencias previas con un buen rendimiento en interpretación. Y entrando en la cuestión del bilingüismo se preguntan:

Un bilingüismo cuasi perfecto es un requisito apenas cuestionado, no obstante, cabe preguntarse hasta qué punto otros factores —habilidades o aptitudes— pueden compensar la falta de bilingüismo total.

(Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002:78)

Precisamente el presente estudio contempla entre uno de sus objetivos ofrecer respuesta a esta pregunta, es decir, analizar cómo el desarrollo y potenciación de otras competencias pueden llegar a compensar una falta de bilingüismo puro a la hora de realizar una interpretación de calidad, así como cuestionar la idea tan generalizada de que un bilingüismo perfecto es un requisito casi imprescindible para un buen rendimiento en interpretación.

1.4.1 Competencia traductora

Dedicamos aquí un apartado especial a este concepto de “competencia traductora” que aglutinaría el conjunto de aptitudes, habilidades, destrezas, etc. necesarias para traducir de manera profesional, es decir, que diferencian a un traductor profesional de uno que no lo es. Esta capacidad también es llamada “pericia” o “conocimiento experto”, en función de la disciplina o punto de vista que la estudie, si bien existen matices diferenciadores entre dichas denominaciones. Consideramos que este concepto puede extrapolarse a la interpretación.

Según el grupo PACTE, de la Universidad Autónoma de Barcelona (2001), la competencia traductora (CT) se definiría del siguiente modo:

- *la CT es el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir;*
- *la CT es cualitativamente distinta a la competencia bilingüe;*

- la CT está formada por un conjunto de subcompetencias, en las que existen relaciones, jerarquías y variaciones.

(PACTE, 2001: 41)

A lo largo de los años, varios autores de renombre en la literatura de esta disciplina han propuesto listados de las subcompetencias que podrían integrar esta competencia traductora (Wills, 1976; Delisle, 1980; Roberts, 1984; Nord, 1991; Pym, 1992; Gile, 1995; Hurtado, 1996; Campbell, 1998; Neubert, 2000). Dorothy Kelly (2002) los recopila para finalmente hacer una síntesis y un análisis de ellos y presentar su propia propuesta de subcompetencias que la definirían:

La competencia traductora es la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en las subcompetencias que se relacionan a continuación, en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia:

- *Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas (comprende fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo).*
- *Subcompetencia cultural (comprende no sólo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también sobre los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales).*
- *Subcompetencia temática (comprende los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor, los cuales le permiten el acceso a la comprensión del texto de origen o de la documentación adicional que emplee).*
- *Subcompetencia instrumental profesional (comprende el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas tales como el fax, el dictáfono, etc. Comprende asimismo conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, etc.), así como de la deontología y el asociacionismo profesional).*
- *Subcompetencia psicofisiológica (comprende el «autoconcepto» o la conciencia de ser traductor/a, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, de memoria, etc.).*
- *Subcompetencia interpersonal (se trata de la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no sólo con otros traductores y*

profesionales del ramo (revisores, documentalistas, terminólogos), sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios, así como con expertos en las materias objeto de traducción).

- *Subcompetencia estratégica (comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión).*

Todas las subcompetencias están relacionadas entre sí, aunque la última, la estratégica, es la que dirige la aplicación de todas las demás a la realización de una tarea determinada.

(Kelly, 2002:14, 15)

Para la autora, a cada una de estas subcompetencias correspondería una serie de objetivos concretos en la formación del futuro traductor/intérprete. Es decir, a lo largo del proceso formativo del futuro intérprete se deberían ir impartiendo las técnicas de interpretación con el fin de que éstas vayan desarrollando cada una de las subcompetencias mencionadas.

El grupo PACTE (2001) resalta la importancia de la subcompetencia estratégica por su papel fundamental en la interrelación entre todas las demás, a las que regula y compensa, y es crucial para resolver problemas. De hecho, esta subcompetencia de la competencia traductora es esencial para los intérpretes. Todas esas habilidades para tomar decisiones y rodear o solventar cualquier dificultad, bloqueo u obstáculo durante la interpretación se desarrollan indudablemente con la práctica y el entrenamiento, cuya importancia recalcamos así de nuevo.

“Las estrategias son procedimientos que permiten subsanar deficiencias (problemas) y hacer un uso más efectivo de las habilidades disponibles al realizar una tarea determinada”

Hurtado (2001:272)

Entendemos aquí estrategias tanto para resolver un fallo cometido por el propio intérprete, como para gestionar de manera eficaz los recursos cognitivos, según el modelo de esfuerzo de Gile (ver **1.3. Procesos cognitivos de la interpretación**), especialmente en la fase de control.

Estas estrategias pueden requerirse por problemas puramente lingüísticos (de léxico, morfosintaxis, estilo y tipo de discurso), extralingüísticos (por cuestiones temáticas,

culturales o enciclopédicas) o pragmáticos (todo lo relacionado con las características de la situación y contexto de la interpretación, la intencionalidad del orador, los destinatarios, la funcionalidad del mensaje...).

Sin embargo, nosotros resaltaremos las dos primeras subcompetencias (subcompetencia comunicativa y textual, junto con subcompetencia cultural) que podrían fusionarse para formar parte de una subcompetencia lingüística, no por ser más importante que el resto, sino debido a la propia naturaleza de nuestro estudio. Puesto que relacionamos la incidencia del nivel de bilingüismo (el cual formaría parte de la subcompetencia lingüística) sobre las demás competencias necesarias para interpretar, le dedicaremos una atención particular en el apartado **2. Bilingüismo e interpretación.**

A raíz del concepto de competencia traductora, el grupo PACTE establece en 2005 un estudio comparativo entre traducciones directas e inversas realizadas por traductores profesionales y por profesores de lengua extranjera, cuyo objetivo consiste en analizar el modo de traducir y las técnicas o subcompetencias utilizadas por profesionales y por no profesionales de la traducción. Analizan fragmentos concretos de texto traducidos por ambos grupos, combinando ejercicios de traducción directa y traducción inversa, con y sin diccionario. Finalmente, califican los resultados obtenidos según los criterios siguientes (ver los resultados en el **apéndice a**):

- *“SOLUCIÓN ACEPTABLE: Solución congruente con el TO¹⁰ y en el TLL.¹¹ Activa **todas** las connotaciones relevantes del TO en el contexto de la traducción.*

- *SOLUCIÓN SEMIACEPTABLE: Solución congruente en parte con el TO y totalmente en el TLL. Activa **algunas** de las connotaciones relevantes del TO y mantiene la congruencia del TLL en el contexto de la traducción.*

- *SOLUCIÓN NO ACEPTABLE: Solución no congruente con el TO ni/o en el TLL. No activa **ninguna** de las connotaciones relevantes del TO o activa connotaciones incongruentes con el contexto de la traducción.”*

(PACTE, 2005:78)

¹⁰ TO: Texto de origen

¹¹ TLL: Texto de llegada

Como conclusión a su estudio, se observa que la mayoría de soluciones no aceptables son de profesores de lengua, tanto en traducción directa como en inversa y que, en cambio, la mayoría de soluciones aceptables son de traductores. Con lo cual, se podría inducir una vez más que unos resultados de calidad en traducción (y de alguna manera esto es extensible a la interpretación) suelen implicar unas destrezas o una pericia que sólo se adquieren con formación y experiencia profesional y no son fruto del simple dominio de dos lenguas. Este estudio del grupo PACTE refleja que los traductores tendrían unas competencias específicas de las que carecen otros profesionales. De ahí la importancia de la formación recibida por los estudiantes de interpretación, prácticamente imprescindible para ir desarrollando poco a poco su competencia traductora, paralelamente a su nivel de bilingüismo, gracias al entrenamiento. Van mejorando así su capacidad interpretativa a través de las técnicas impartidas, orientadas a cada una de las subcompetencias. Dichas subcompetencias traductorales no parecen estar presentes o aplicadas en los resultados de aquellos que no han recibido una formación específica en traducción tal y como muestra este estudio del grupo PACTE y este el motivo por el cual cometen mayor número de soluciones no aceptables, a pesar de su buen dominio de dos lenguas. Así pues, parece que no es suficiente con un alto nivel de bilingüismo para traducir o interpretar de manera aceptable (retomando la expresión del grupo PACTE) sino que una buena formación complementa, e incluso puede compensar, la mera competencia lingüística gracias al resto de competencias imprescindibles para esta tarea.

1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes

Dado que no tenemos instrumentos para determinar con exactitud cada una de las competencias implicadas en la interpretación, nos basaremos en las pruebas realizadas por diferentes centros de formación en interpretación a escala internacional (generalmente en estudios de posgrado), orientadas precisamente a detectar y evaluar si los candidatos cuentan con las competencias básicas necesarias para iniciar una formación en interpretación. Así, tras analizar las destrezas evaluadas en diversos lugares, aislaremos aquellas que se repiten invariablemente por considerarse imprescindibles y que, por lo tanto, formarían parte de ese consenso generalizado entre profesionales y formadores, anteriormente mencionado, sobre lo que conformaría el conjunto de competencias necesarias que definirían el perfil del intérprete.

1.4.2.1 Precedentes

A finales de los 70, Keiser (1978) intentaba dilucidar cuáles deberían ser las competencias que se tendrían que medir en la selección y la formación de futuros intérpretes. Afirmaba que al empezar unos estudios de traducción e interpretación se deberían comprobar, por medio de una prueba, diferentes parámetros que, en su opinión, deberían ser los siguientes:

- Perfecto dominio de las lenguas A y B y perfecta comprensión de las lenguas C. Señala que la comprensión oral es diferente del dominio de un idioma en general. Por otro lado, la habilidad para expresarse adecuadamente no se mediría en términos de elocuencia, sino de comunicación, es decir, claridad en las ideas expuestas, entonación, poder de convicción, buena voz...
- Análisis
- Síntesis
- Intuición de significados
- Capacidad para adaptarse a cualquier tema, orador, público o situaciones de conferencia
- Habilidad para concentrarse
- Buena memoria a corto y a largo plazo
- Capacidad para hablar en público
- Voz agradable
- Curiosidad intelectual
- Tacto y diplomacia
- Resistencia física y control de nervios

Recalca la importancia de la cultura general, considerada imprescindible, al menos en los asuntos de interés humano diario (política, economía, ciencia y cultura). La comprensión y la expresión son difícilmente posibles sin esa cultura general. Para medirla, no se trataría de hacer preguntas sobre un tema especializado sino de medir si

el candidato tiene una mente abierta, capacidad de deducción, curiosidad intelectual y flexibilidad.

Después de debatir y argumentar estas competencias básicas, estableció un modelo de pruebas para evaluarlas. Estas pruebas consistían en lo siguiente:

- **Entrevistas**

Entrevistas en los diferentes idiomas, incluyendo frecuentes cambios de idioma. El objetivo de dichas entrevistas es el de ver la personalidad del candidato, su capacidad de expresión y su nivel de lengua.

- **Discursos cortos improvisados**

El candidato debe improvisar unos discursos cortos sobre un tema de candente actualidad en lengua A. El objetivo de esta prueba es valorar la cultura general, la capacidad de expresión y la calidad de la lengua A del candidato.

- **Un pequeño discurso en lengua B o C**

El tribunal elige un pequeño discurso en la lengua B o C de un texto o un tema elegido no técnico y el candidato lo reformula en su lengua A. El objetivo de esta prueba es valorar la comprensión oral, rapidez mental, templanza en los nervios, riqueza lingüística del candidato y capacidad potencial para reformular información.

- **Traducción a vista**

Al tratarse de una tarea dual, la traducción a vista tiene como objetivo evaluar la capacidad potencial para realizar una tarea simultánea, así como la capacidad para adaptar el lenguaje escrito al lenguaje oral. La traducción a vista también permite comprobar si el candidato conoce su lengua origen, si sabe controlar el estrés de la situación y sabe expresarse correctamente en su lengua A.

Por la misma época, Carroll (1978) estudió los exámenes de ingreso de la *Division of Interpretation and Translation in the School of Languages and Linguistics* de la Universidad de Georgetown, en Washington D.C. con el fin de analizar también las habilidades lingüísticas requeridas para los traductores e intérpretes y para extrapolar

posteriormente las habilidades que entran en juego en la interpretación, así como señalar aquellas que habría que añadir en toda prueba de admisión para ser intérprete.

En la universidad objeto del estudio las pruebas de ingreso incluían ejercicios de traducción en ambas direcciones (uno de ellos, sin diccionario), pruebas orales de traducción a vista (artículos de revistas, discursos de conferencias internacionales...), resúmenes en lengua A o B de lo que el candidato acababa de traducir a vista, interpretaciones consecutivas de discursos de 3 a 5 minutos (en las que el candidato podía tomar notas si lo deseaba), y expresión, en una de sus lenguas, de un discurso sobre algún tema propuesto.

El objetivo de estas pruebas era medir el conocimiento en ambos idiomas, el manejo de la lengua A y B del participante en tareas duales reactivadas simultáneamente, su capacidad de oratoria y su control de los elementos de la comunicación oral (fluidez al hablar, calidad de la voz, contacto visual, ritmo, titubeos...), su capacidad para comprender y recordar el contenido de un discurso, su agilidad mental para ofrecer un discurso elegante, la inmediatez en la reformulación con presión temporal...

Carroll vuelve a repetirnos que tanto la traducción como la interpretación, así como cada una de sus técnicas, exigen competencias diferentes, pero que todas requieren un alto nivel de inteligencia verbal y de cultura general. Un buen conocimiento de un idioma extranjero y habilidades para comprender, hablar, leer y escribir no le parecen tampoco suficientes para asegurar que la persona tenga el nivel adecuado para traducir e interpretar.

Tras analizar las pruebas de su estudio, considera que los procesos para seleccionar candidatos en los centros de formación de traducción e interpretación deberían incluir, además de tests de la lengua extranjera, también tests de inteligencia verbal y test de cultura general y de la lengua A. En este caso, se entiende la inteligencia verbal como:

“differences in the stock of linguistic responses possessed by the individual’s past experience and training in the English language.”

(Carroll, 1978:123)

donde, al mencionar el inglés se refiere, en realidad a cualquier lengua A. Se trata no solo de vocabulario avanzado, sino también de conocer los diferentes usos de las palabras, los matices y de contar con capacidad para predecir.

Carroll señala que en interpretación (frente a traducción) existen, además, otras habilidades verbales:

- **Word fluency:** definida como:

“individual’s ability to manipulate orthographic materials to create lists of words.”

(Carroll, 1978:125)

Las pruebas que propone para medir este parámetro serían test en los que habría que escribir todas las palabras posibles que empiecen por un prefijo o que terminen con un sufijo determinado.

- **Ideational fluency:** definida como:

“the facility to call up ideas wherein quantity and quality of idea is emphasized”.

(Carroll, 1978:125)

Las pruebas que propone para medir este parámetro serían tests en los que habría que escribir todas las ideas posibles que se le ocurran al candidato sobre un tema concreto. O bien escribir una redacción lo más larga posible sobre un tema establecido. O bien hacer una lista con todos los objetos posibles que se parezcan en alguna característica.

- **Expressional fluency:** definida como:

“the ability to think rapidly of appropriate wording for ideas”.

(Carroll, 1978:125)

Las pruebas que propone para medir este parámetro serían tests en los que habría que reformular una idea de todas las formas posibles. O bien inventar frases en las que el tribunal ha puesto límites a la sintaxis.

- **Associational fluency:** definida como:

“the ability to produce words from a restricted area of meaning”.

(Carroll, 1978:125)

Las pruebas que propone para medir este parámetro serían tests en los que habría que escribir todos los sinónimos o antónimos posibles de un determinado término.

Por último, Carroll nos recuerda que siempre hay que tener en mente lo siguiente:

“individuals vary not only in the extent of their cognitive information (in “lexical memory stores”). But also in the speed and facility with which they can store, retrieve and manipulate elements of information”.

(Carroll, 1978:126)

Más adelante, en 1989, Longley estudió el uso de pruebas de aptitud para la selección de estudiantes de interpretación. Considera que dichas pruebas sirven para observar y medir la aptitud, la capacidad “natural”, es decir, instintiva, innata, para ser intérprete, para escuchar, comprender y trasladar un mensaje original en otra lengua. En su opinión, se trata de una capacidad que se puede desarrollar y formar.

Esta opinión empieza a contrastar con la de las primeras generaciones de intérpretes, cuando se pensaba que no hacía falta un entrenamiento ni formación especiales. Eran intérpretes que se convertían en tales por sus circunstancias personales y particulares, procedentes de otros cargos y carreras. Efectivamente existen personas que parecen “saber” interpretar de forma natural y que son capaces de hacerlo con poco entrenamiento y pocos conocimientos suplementarios. Sin embargo, este enfoque ignora las habilidades potenciales de un gran número de estudiantes que son susceptibles de adquisición mediante entrenamiento intensivo. Por lo tanto, existen intérpretes que lo han sido de forma casi instintiva y otros a través de una buena formación, siempre y cuando poseyeran de antemano unas características personales y unas capacidades específicas.

Longley estudia cómo en la PCL (*Polytechnic of Central London*) se realizaron diferentes investigaciones para saber si existe una determinada personalidad o unas determinadas funciones cognitivas que produzcan mayor facilidad para pasar

información de una lengua a otra. Junto con David Gerver, determinaron 7 aptitudes que cualquier prueba de interpretación debería evaluar (Longley, 1989):

- 1- Excelente conocimiento de las lenguas A, B y C así como sus culturas.
- 2- Habilidad para extraer rápidamente y expresar el significado esencial de un discurso, independientemente de la lengua.
- 3- Memoria para recordar las secuencias lógicas de un discurso.
- 4- Habilidad para expresar información con confianza y de forma agradable.
- 5- Una amplia cultura general e intereses, curiosidad y disposición para asimilar información nueva.
- 6- Habilidad para trabajar en equipo.
- 7- Habilidad para trabajar con estrés durante tiempo.

1.4.2.2 Pruebas de aptitud en las últimas décadas

Como decíamos anteriormente, con el paso del tiempo siguen sin existir actualmente pruebas normalizadas válidas para evaluar candidatos a la interpretación. Cada escuela o facultad suele organizar los suyos propios, en los que encontramos bases y objetivos comunes.

Puesto que no existen pruebas objetivas, suele prevalecer la evaluación subjetiva, aunque el tribunal suele estar compuesto por varios profesionales y expertos en la materia en aras de una máxima objetividad, lo que permite una alta precisión en la medida y, finalmente, la buena fiabilidad de los resultados de la evaluación.

El hecho de que no existan pruebas normalizadas objetivas resulta incómodo tanto para los profesores o tribunal como para los candidatos, especialmente en el caso de reclamación por parte de estos y de que se recurra a medidas legales para cuestionar evaluaciones negativas.

Veamos cómo suelen organizarse algunos de los exámenes de centros de formación en interpretación para establecer y valorar las competencias que necesitan los candidatos a formarse como intérpretes.

Nos basaremos en un estudio realizado por Moser-Mercer (1994) sobre los diferentes tests de aptitud de varias escuelas para intérpretes.

Observamos que existen varias modalidades de pruebas de admisión en función del tipo de formación que se impartirá en el centro: según si se trata de un grado, de un grado en el que los candidatos hayan tenido contacto previo con la traducción o no, de un posgrado, de un posgrado con un grado previo en traducción /interpretación o no, etc. Además, hay pruebas de corta duración (entre 2 y 8 horas) y otras a largo plazo (semanas o, incluso meses), tiempo en el cual se supervisan los diferentes parámetros implicados para decidir sobre el rendimiento del candidato.

- **Parámetros evaluados**

Observamos que en la mayoría de las pruebas de aptitud se valoran los siguientes parámetros:

- **El conocimiento**

- **De la lengua A y de la (s) lengua (s) B y C:**

En varias instituciones se evalúa mediante traducciones escritas y entrevistas orales. En ellas, Moser-Mercer (1994) detecta que se suele saber de forma intuitiva cuál debe ser el nivel, pero que no hay una definición clara de cómo han de ser las competencias lingüísticas.

Primordialmente, se distingue entre competencia activa y competencia pasiva, y se observa el dominio de diferentes registros, estilos y frases idiomáticas.

- **De la cultura general:**

La autora reconoce que es extremadamente difícil evaluar esta competencia, aunque, sin embargo, imprescindible.

- **Las aptitudes**

- **Comprensión**

Moser-Mercer incluye aquí no sólo la comprensión unida a las competencias lingüísticas, sino también aptitudes analíticas y necesarias para ir más allá de la información explícita y detectar así la panorámica general.

Para evaluar este factor, las escuelas de interpretación suelen usar textos escritos. No obstante, la autora puntualiza que no son suficientes para ver la rapidez de análisis, la comprensión oral ni la capacidad de memorización.

- **Rapidez de comprensión y producción**

Se puede medir aumentando la velocidad o la complejidad de un mensaje de comprensión oral.

- **Capacidad de memorización**

Aunque la capacidad de memorización se puede evaluar gracias a los tests de memorización existentes en la investigación psicológica, la autora advierte de que hay que tener mucho cuidado a la hora de elegir el que se va a usar. Lógicamente, los tests con términos aislados no son los más adecuados para interpretación. Es más conveniente utilizar tests con ideas completas y relaciones lógicas.

- **Simultaneidad al escuchar y hablar**

Este tipo de prueba es utilizado principalmente en el caso de pruebas a largo plazo.

- **Voz y dicción**

Es necesario tener en cuenta este parámetro durante las pruebas orales, pues en opinión de la autora si hay algún problema, difícilmente se corrige a corto plazo.

- **La personalidad**

- **Tolerancia al estrés**

Realmente, casi cualquier examen es causa de estrés para los candidatos. No obstante, en el caso de los intérpretes es un factor especialmente importante en su actividad profesional por lo que hay que adecuar esa tolerancia al estrés a la situación de interpretación.

- **Curvas de aprendizaje**

Se trata de valorar las diferentes estrategias utilizadas por el candidato para resolver problemas, abstracción... Son estrategias que se van adquiriendo con el aprendizaje. Es un aprendizaje que se adquiere con tiempo y que, por lo tanto, se evalúa en los métodos de evaluación a largo plazo.

- **Metodología de las pruebas de selección**

Algunos centros tienen tablas muy concretas para orientar al tribunal según determinados parámetros diferenciados, con plantillas en las que se establecen objetivos y medidas evaluables. No obstante, en la mayoría de las escuelas se suele utilizar el mismo test para medir varios parámetros a la vez (p.ej.: lengua A y lenguas B y C). En opinión de la autora esto no ayuda a la objetividad de la prueba, sobre todo en casos muy ambiguos. Las pruebas más frecuentemente aplicadas son las siguientes:

○ **Pruebas de traducción escrita**

Para medir la competencia en lengua A, la comprensión en lenguas B y C, precisión, análisis y síntesis.

○ **Entrevista oral**

En este tipo de entrevistas, se suelen combinar varios parámetros: competencia comunicativa en A y B, cultura general, voz, dicción, proyección, firmeza, tolerancia al estrés, etc.

○ **Traducción a vista**

Para medir competencia en lengua A y B, comprensión en la C, rapidez de comprensión y producción, precisión, tolerancia al estrés, proyección, y firmeza.

○ **Parafrasear**

Parafrasear o reformular oralmente un mensaje oído. Sirve para medir la competencia en las lenguas A y B.

○ **Tests de memorización**

Tomando como referencia a Gerver *et al.* (1981), Moser-Mercer analiza las pruebas de memorización utilizadas, las cuales requieren que el candidato formule resúmenes que reflejen la idea general más que detalles. Según el estudio de Gerver *et al.*, estos tests son buenos indicadores de:

“the abilities required for interpreting and, in particular, subsets of abilities particular to the two modes of interpretation”

(Gerver *et al.*, 1981:21).

Los textos propuestos por este estudio estaban redactados en forma de discursos, de unas 1000 palabras con discurso retórico, con idea principal, argumentos que lo apoyan, ideas secundarias, argumentos en contra, refutación, ideas irrelevantes y conclusión.

No obstante, estos tests resultaron muy largos de construir y de evaluar. Por ello, Gerver *et al.* proponen pruebas de “memoria lógica” de la escala Wechsler¹² (Wechsler, 1938), que forman parte de las escalas de inteligencia establecidas por este psicólogo, aún actualmente vigentes, puesto que se trata de unas de las pruebas psicométricas más utilizadas en el ámbito del diagnóstico psicológico a nivel internacional.

¹² Según la escala de memoria de Wechsler existen 7 subtests. El subtest IV es el de memoria lógica. Se trata de un tipo de test que estudia el recuerdo inmediato de ideas verbales a partir de dos párrafos que son leídos al paciente. El paciente recibe un punto por cada unidad de memoria o “idea” que recuerda, siendo la puntuación total el número de ideas recordadas en cada párrafo.

En general, en las pruebas de aptitud, estas pruebas de memorización están más relacionadas con las competencias de la interpretación consecutiva que de la simultánea.

○ **Cloze-Test**

Puesto que en interpretación se requiere velocidad en la toma de decisiones, se suelen hacer también estos tipos de pruebas orales. Consisten en omitir una palabra de cada diez, más o menos, de un discurso. El candidato ha de escribir por intuición la que falta al oír el pasaje en lengua extranjera.

Con este tipo de ejercicio, el candidato tiene que ser capaz de anticipar, de intuir, de ver la estructura de un texto.

○ **Interpretación simultánea y consecutiva**

En algunas escuelas se incluye directamente alguna prueba de interpretación, aunque en un grado más fácil de lo normal. En este caso, los candidatos se tienen que enfrentar a algo que generalmente no han hecho nunca.

La razón por la que algunos centros eligen incluir este tipo de prueba es la teoría anteriormente comentada de que el intérprete en gran medida “nace” y no se hace.

Veremos a continuación cuál podría ser el perfil del intérprete atendiendo a esta descripción de las competencias evaluadas en las diversas pruebas de aptitud. Unas competencias que se pretenden trabajar y desarrollar durante la formación con el objetivo de armar al estudiante para su futura vida profesional con la competencia traductora más completa posible.

1.5 Perfil del intérprete

Teniendo en cuenta estas aptitudes y competencias, mencionadas por diversos autores o los propios intérpretes profesionales desde que comenzó la reflexión sobre esta profesión y se crearon las primeras escuelas tras los juicios de Nuremberg hasta la actualidad, que se le suponen al futuro intérprete y que se recomienda evaluar antes de formarlo como tal, se podría establecer un perfil del intérprete. Este perfil sería entonces el ideal al que deberían aspirar los estudiantes de interpretación, sus formadores y los

intérpretes profesionales. Esta idea del perfil del intérprete nos permite enfocar la formación en interpretación.

Este perfil reuniría las competencias anteriormente citadas así como el dominio a nivel de conocimiento experto de cada una de las técnicas propiamente dichas de interpretación (consecutiva, simultánea, etc.) recibidas y desarrolladas durante los años de formación.

Para la definición del perfil del intérprete nos basaremos en el planteamiento teórico y empírico de Brisau, Godijns y Meuleman (1994), quienes intentan definir el perfil psicolingüístico del intérprete profesional. Entre sus objetivos se encuentra el de dar validez científica y empírica a los preceptos formulados por los propios intérpretes, animados por la necesidad expuesta por Lambert en 1991 de comprobar las “impresiones” subjetivas de los profesionales con datos suficientes y con rigurosidad científica.

Su estudio se enmarca en un proyecto de la Escuela de Traductores e Intérpretes de Gante. La novedad e interés residen en que no sólo se basan en el dominio de las lenguas de trabajo o en las habilidades prácticas para interpretar, sino también en el intérprete como persona, de ahí su denominación de perfil psicolingüístico.

Para ello se centran en tres niveles: el nivel lingüístico, es decir, vocabulario, sintaxis, comprensión oral y producción oral; el nivel psico-afectivo como motivación, actitud, ansiedad, resistencia al estrés, conocimientos del mundo y concepto de sí mismos; y el nivel neuro-lingüístico, es decir, atención, memoria y lateralización cerebral.

De este modo, el perfil del intérprete recopila las subcompetencias de la competencia traductora ya mencionadas, las cuales podrían encajar en estos tres niveles detallados de la siguiente manera:

- **Nivel lingüístico**
 - **Vocabulario**

Los autores hacen hincapié, como bases activas del intérprete, en la capacidad del intérprete para distinguir entre distintos tipos de vocabulario para su búsqueda de

“palabras”, trabajando los sinónimos y el llamado “vocabulario pre-técnico” (aquel que reviste cierta tecnicidad, pero sin llegar a ser jerga). Después de esa fase estaría el vocabulario de jerga especializada que el intérprete tiene que ser capaz de absorber rápidamente y que suele desaparecer cuando el trabajo ha terminado.

○ **Sintaxis**

Los autores señalan que, más que en ninguna otra ciencia, los intérpretes han de ser capaces de dar muestras de su flexibilidad a la hora de construir frases, de hacer malabarismos con la sintaxis, de jugar con ella. Es decir, ha de poder empezar una frase con cualquier comienzo que se le presente, de pasar el objeto directo a sujeto, etc., capaz de expresar el mismo significado en modo positivo o negativo, de rodear obstáculos mediante estrategias que le permitan no bloquearse.

○ **Comprensión oral y producción oral**

El intérprete ha de reconocer al instante los elementos fonológicos, morfológicos y sintácticos de las lenguas de trabajo. En esta fase es importante reconocer que un alumno que se centre demasiado en las frases o palabras de forma aislada tendrá necesariamente problemas de comprensión para su rendimiento. Para ello, es necesario un conocimiento del mundo, o saber enciclopédico, importante. Además, la calidad de la voz y la pronunciación son también factores que hay que tener en cuenta y que ya detallamos en el apartado de competencias del intérprete.

Todos los factores mencionados no son solo competencias previas a la formación y que el futuro intérprete ha de saber manejar de antemano, sino que son parte de las competencias que se deben desarrollar y ejercitar durante su formación para completar su competencia traductora.

Según la clasificación en subcompetencias de la competencia traductora, propuesta por el grupo PACTE (ver **1.4.1 Competencia traductora**), incluiríamos en este nivel la subcompetencia comunicativa y textual, la cultural y la temática.

● **Nivel psico-afectivo**

Se analizan aquí elementos como el concepto de sí mismo, es decir, el concepto que tiene el alumno como futuro intérprete, como persona, como conocedor de una lengua extranjera, lo que cree que piensan los demás de su rendimiento.... Estas ideas influirán irremediabilmente en su interpretación.

Otro elemento psico-afectivo es el de la ansiedad. Como hemos visto anteriormente, muchos autores y la mayoría de los formadores resaltan la importancia que tiene la ansiedad para interpretar. Señalemos la distinción entre ansiedad positiva, que ayuda a motivarse y que es aconsejable para el intérprete y la ansiedad negativa; o entre ansiedad facilitadora del rendimiento y ansiedad inhibidora del rendimiento (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002). En el caso de la primera, está implicada cierta activación del individuo con el fin de poder llevar a cabo tareas que requieren un despliegue de habilidades y recursos superior a lo habitual. Sin esta activación no se pueden llevar a cabo tareas de gran exigencia. En cambio, en el segundo tipo de ansiedad, la ansiedad inhibidora, se provoca un bloqueo de la capacidad de respuesta del individuo y el rendimiento se ve afectado. Las observaciones empíricas han llevado a los investigadores a la conclusión de que es necesario un cierto nivel de ansiedad para facilitar el rendimiento (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002).

La ansiedad va unida a la resistencia al estrés. El objetivo final de la formación de los futuros intérpretes suele ser que los alumnos lleguen a interpretar hasta unos 30 minutos seguidos, sin que merme su calidad.

Desde el punto de vista puramente físico también existen estudios que demuestran la presencia del estrés durante el proceso de interpretación. Christoffels y de Groot (2005) señalan un ritmo cardíaco elevado durante la interpretación (comparado la simple escucha de un discurso), lo que para ellos significa un mayor esfuerzo cognitivo, así como aumentos en la presión sanguínea sistólica y diastólica.

Según la clasificación en subcompetencias de la competencia traductora, propuesta por el grupo PACTE (ver **1.4.1 Competencia traductora**), incluiríamos en este nivel la subcompetencia psicofisiológica, la interpersonal, la instrumental y la profesional.

- **Nivel neurolingüístico**

Aquí se analiza la atención dividida en los tres aspectos establecidos por Posner y Boies (1971) y por Shiffrin y Shneider (1977): **estar alerta** (susceptibilidad general de la persona ante un estímulo), **selectividad o atención focalizada** (elegir qué información va a ser procesada según las necesidades) y **atención compartida** (cuando es necesario

dividir la atención en varias sub-tareas, como en el caso del intérprete: escuchar, entender, memorizar, analizar la información, reformular en otro idioma, etc).

También se observa la capacidad de memoria, estrechamente ligada a la de atención. Es obvio que un intérprete necesita una memoria fonológica muy desarrollada, en relación con la capacidad verbal de mantener y manipular información verbal a corto plazo, así como procesos de activación de información en memoria a largo plazo. Todo ello para poder así recuperar la información para los procesos cognitivos de comprensión.

Finalmente, en este último nivel, se observa también la lateralización cerebral. Mencionaremos más adelante la cuestión de la lateralización cerebral (ver **2.4.2 bases psicobiológicas del bilingüismo y la interpretación**), sobre la que existen numerosos estudios centrados principalmente en la posible lateralización lingüística a nivel cerebral relacionada con el bilingüismo y la interpretación (Fabbro *et al.*, 1990 y 1994; Hamers, Lemieux y Lambert, 2002, entre otros). Sin embargo, no entraremos detalladamente en este ámbito, puesto que, como comentaremos posteriormente, aborda aspectos neurológicos, médicos y psicológicos extremadamente complejos que van más allá del tema que nos ocupa.

Añadamos también, por último, la **anticipación** como otra aptitud fundamental en el perfil del intérprete. La anticipación es en interpretación, principalmente simultánea, una herramienta especialmente útil. A partir de unas claves o pistas, como estructuras lingüísticas fijas, conocimiento del tema, la actitud del orador, el contexto u otros, es posible anticipar lo que se va a decir a continuación e incluso completar información que no haya quedado suficientemente clara, mediante activación de conocimiento previo (Bacigalupe, 2006). Gile (1995) distingue dos tipos de anticipación: la lingüística (cuando se supone qué elemento va a seguir a otro, cuál puede ser el orden de los elementos de una oración, las expresiones idiomáticas previsibles...) y la extralingüística (cuando se prevén ideas gracias al conocimiento de la situación, el tema o el orador).

Dillinger (1994) comparó el efecto de la anticipación en la interpretación de textos narrativos o jurídicos y sus resultados mostraron que los intérpretes consiguieron interpretar más cantidad, gracias a la anticipación, de los textos narrativos que de los

jurídicos. Y otros autores han seguido señalando su importancia (Moser-Mercer, 1997; de Bot, 2000; Christoffels y de Groot, 2005). En interpretación siempre es necesario cierto grado de anticipación para hacer frente al discurso. De hecho, el intérprete generalmente no espera la frase entera para empezar a interpretar, sino parte de ella (Moser-Mercer *et al.*, 2000) (ver las referencias al *ear-voice span* en **1.3.2 Procesos de cambio de código**). Por ejemplo, si un discurso sigue un patrón o esquema familiar para el intérprete, éste podrá intuir o anticipar lo que vendrá posteriormente. Por último, de Bot (2000) añade la importancia que revisten el contexto del discurso origen y el conocimiento previo del tema para poder anticipar y que todo resulte más predecible y ayude a activar el conocimiento previo, así como a seleccionar los elementos más pertinentes de la memoria.

Según la clasificación en subcompetencias de la competencia traductora, propuesta por el grupo PACTE (ver **1.4.1 Competencia traductora**), incluiríamos en este nivel la subcompetencia estratégica.

Hemos realizado un repaso de las competencias del intérprete para establecer su perfil, agrupándolas y clasificándolas en varios niveles, todos ellos de suma importancia para la competencia traductora global del intérprete. En dichos niveles: lingüístico, psicoafectivo, neuro-lingüístico (más anticipación), encajarían las competencias detalladas y analizadas en el apartado **1.4.2** sobre las pruebas de aptitud de las escuelas de interpretación donde pudimos dilucidar unas competencias comunes. Este repaso nos permite ver también con mayor claridad qué se busca en la formación del estudiante, qué competencias previas son necesarias y cuáles se siguen desarrollando durante el entrenamiento. Así mismo, nos facilita el desglose de dichas competencias para el estudio de la incidencia del bilingüismo sobre ellas.

Ver mapa de competencias del intérprete en **apéndice b**).

Nos centraremos a continuación de modo más concreto en los futuros intérpretes, es decir, en el perfil habitual de los estudiantes de interpretación en general.

1.5.1 Perfil del estudiante de interpretación

Puesto que en el presente estudio nos centramos principalmente en la fase de aprendizaje de la interpretación, obviamente la materia prima de dicha fase son los estudiantes, cuyo trabajo se orienta a la adquisición de las competencias del intérprete profesional. Por ello, después de centrarnos en el perfil del intérprete profesional, nos detenemos a continuación en el de los estudiantes.

Con todo lo expuesto hasta ahora, es posible hacerse una idea del tipo de estudiantes que acceden a las diversas escuelas o facultades de traducción, especialmente aquellas que cuentan con una prueba de acceso y que, por ende, seleccionan específicamente ese perfil (madurez, cultura general, capacidades de síntesis y análisis, capacidad de gestión del estrés, memoria, capacidad de anticipación, dominio de los idiomas, gestión del estrés y la ansiedad, etc.).

Lógicamente, estos estudiantes no poseen todas esas características de manera plena y desarrollada, tal y como puede tenerlas el intérprete profesional, sino que suelen darse en ellos las bases para poder ser desarrolladas durante su formación, lo cual será su objetivo (así como el de sus formadores) a lo largo del entrenamiento.

No obstante, tampoco puede establecerse un “perfil del estudiante de interpretación” válido para cualquier formación de este tipo. Debido a las características de cada enseñanza, es menester tener siempre en mente algunos factores más, que resultan cruciales para adaptar la enseñanza al alumnado.

Entre ellos, cabe destacar especialmente el hecho de si se trata de una enseñanza de grado o de posgrado. Esto, evidentemente, condiciona completamente muchas de las competencias detalladas hasta el momento. Por ejemplo, en el caso de unos estudios de posgrado o máster, al contar el alumno con una formación universitaria previa, se entiende que su cultura general y madurez serán mucho más amplias, aunque sólo sea por una cuestión de edad (una diferencia comprobada de manera muy notoria por los profesores de licenciaturas de interpretación que cuentan entre su alumnado con personas procedentes directamente del instituto y otras procedentes de otras carreras universitarias que inician una segunda formación. Estas suelen adquirir los

conocimientos relacionados con la interpretación de manera más rápida y madura). Además es importante saber si, en el caso de un posgrado, los estudiantes provienen de un grado en Traducción e Interpretación o bien de un grado sin relación directa con este ámbito.

Además del anterior, es necesario resaltar igualmente otro factor que condiciona sin duda el perfil del estudiante de interpretación y que ya ha sido comentado. Se trata de la existencia o no de una prueba de acceso en la escuela o facultad. Es inevitable que en aquellos centros en los que no se cuenta con una prueba de este tipo (y a pesar de que las notas de Selectividad requeridas sean muy elevadas), el alumnado sea mucho más heterogéneo. Es probable además que varios de estos estudiantes no cuenten con los instrumentos personales necesarios para llegar a completar su formación como intérprete. Aunque, como venimos afirmando, no consideremos que el intérprete “nazca” tal cual sino que es posible “hacerse” gracias a una buena formación y práctica, sí es cierto que, por la propia naturaleza de la interpretación y de las complejas operaciones que entraña, es necesaria una mínima base personal, unas competencias en ciernes y previas (ampliamente detalladas y comentadas anteriormente), además de un alto nivel de los idiomas A, B y C (lo cual no está garantizado con la nota de Selectividad).

Como hemos comentado, a lo largo de la formación, los estudiantes generalmente aprenden las técnicas correspondientes a interpretación consecutiva, interpretación bilateral o de enlace, traducción a vista e interpretación simultánea.

Ya hemos detallado cada una de estas técnicas y, más especialmente, los procesos cognitivos que intervienen durante la interpretación, haciendo especial hincapié en las técnicas de consecutiva y simultánea.

En consecuencia, con respecto a la formación en técnicas de interpretación consecutiva, se podrían resaltar las siguientes habilidades¹³ que deben ser entrenadas:

¹³ Se entiende “habilidad” en este caso como aquello necesario para que un alumno adquiriera las competencias propias de la tarea en cuestión.

- a) análisis y síntesis orales de un mensaje completo en LO¹⁴;*
- b) automatización de estrategias de reformulación en la LM¹⁵;*
- c) estrategias de memorización;*
- d) estrategias de toma de notas;*
- e) división de la atención (escucha y toma de notas);*
- f) oratoria pública (capacidad comunicativa);*
- g) dicción y vocalización.*

(Padilla, 2004:194)

Con respecto a la formación en técnicas de interpretación de enlace o bilateral, donde la interpretación también es consecutiva aunque a partir de intervenciones breves hacia ambas lenguas, con unidades de información fragmentadas (no se trata de mensajes completos), en actos de comunicación como diálogos, negociaciones, etc., se podrían resaltar las siguientes habilidades que deben ser entrenadas:

- a) análisis y síntesis orales de diálogos, se trataría fundamentalmente de detectar los niveles de interacción entre los interlocutores;*
- b) control del flujo de la comunicación;*
- c) cambio rápido de código lingüístico, de manera que se potencie la agilidad para la bidireccionalidad;*
- d) automatización de estrategias de reformulación en ambas lenguas de trabajo;*
- e) automatización de estrategias de reformulación de fórmulas de cortesía;*
- f) negociación de significados.*

(Padilla, 2004:194)

En cuanto a la formación en técnicas de traducción a vista, donde la principal diferencia con el resto de técnicas radica en el hecho de que la información está escrita, por lo que el intérprete ha de adaptar el mensaje contenido en lengua escrita a mensaje oral, las habilidades susceptibles de entrenamiento son las siguientes:

- a) reformulación oral de un texto escrito;*
- b) adaptación de lengua escrita a lengua oral;*
- c) división de la atención en tareas simultáneas (lectura y habla, comprensión y producción);*
- d) comprensión escrita en LO y producción oral en LM con presión temporal;*
- e) resaltar la función comunicativa del mensaje original.*

(Padilla, 2004:195)

¹⁴ LO: Lengua de origen.

¹⁵ LM: Lengua meta.

Por último, para las técnicas de interpretación simultánea, las habilidades que hay que entrenar serían las siguientes:

- a) escucha y habla simultánea;*
- b) división de la atención;*
- c) reactivación de la memoria a corto plazo;*
- d) desfase respecto al mensaje impartido en LO;*
- e) focalización de la atención en el mensaje de entrada;*
- f) estrategias de reformulación en LM;*
- g) semi-automatización de la producción;*
- h) control físico y mental ante la presión temporal.*

(Padilla, 2004:195)

Con el fin de enseñar las diferentes técnicas en un orden de aprendizaje lógico y progresivo, se suelen seguir las siguientes fases pedagógicas:

- El aprendizaje de la interpretación consecutiva suele impartirse previamente al aprendizaje de la interpretación simultánea. Las razones que avalan esta afirmación son las siguientes:

- a) en interpretación consecutiva no hay presión temporal, sólo la que demanda y obliga el contexto comunicativo;*
- b) hay entrenamiento en oratoria pública, de manera que el estudiante se familiariza con la producción oral como actividad individualizada y aprende a automatizar estrategias;*
- c) el mayor esfuerzo de memoria requerido hace que su capacidad y eficacia se amplíe;*
- d) el esfuerzo de análisis de unidades de mensaje completas, hace que se aprenda a reorganizar la información y adaptarla a las necesidades de los receptores;*
- e) se entrena la división de la atención con tareas como la comprensión y la toma de notas;*
- f) finalmente, una buena técnica de consecutiva facilita el entrenamiento en simultánea.*

(Padilla, 2004:196)

- En la fase de aprendizaje de las técnicas de interpretación consecutiva, se realiza el análisis y la síntesis oral de discursos sin toma notas antes del entrenamiento con toma

de notas. Las razones de esta fase sin tomar notas, que ha de ser intensiva y a lo largo de un breve periodo inicial, son las siguientes:

- a) ayuda a potenciar la concentración y la memoria,*
- b) contribuye al desarrollo de una mente analítica,*
- c) ayuda a entender las notas como soporte a la memoria y no como un sustituto de ésta,*
- d) ayuda fundamentalmente a comprender.*

(Padilla, 2004:196)

- La interpretación consecutiva y la interpretación simultánea se imparten previamente en modalidad directa que inversa. Esto se debe a que el estudiante es más competente, desde el punto de vista lingüístico y cultural, en su lengua A que en sus demás lenguas. Por ello, es importante que el estudiante se sienta cómodo con la ejecución de la técnica en sí, antes de introducir la variable de la direccionalidad hacia la lengua B.

Al ejecutar tanto consecutiva como simultánea, el esfuerzo inicial está orientado a una perfecta comprensión, de manera que la calidad de la producción, en las fases iniciales del aprendizaje, queda desatendida. Si en una primera fase se ejecuta hacia la lengua materna, el estudiante se sentirá más cómodo y confiado. Posteriormente, cuando se introduce la consecutiva y la simultánea hacia la lengua extranjera, el esfuerzo se centra fundamentalmente en la calidad de la producción, pero ya se está familiarizado con la ejecución global de la técnica en la etapa anterior.

(Padilla, 2004:196)

- La traducción a vista se imparte como técnica previa a la interpretación simultánea e, incluso, como ejercicio introductorio a esta. Aunque se trate de una tarea igualmente simultánea, existe una diferencia esencial que facilita dicha simultaneidad en el caso de la traducción a vista, que consiste en el hecho de que la información de la que se parte está escrita y se percibe por el canal visual, por lo que se facilita el proceso de comprensión. Se pierde, además, la presión temporal, puesto que el intérprete puede marcar su propio ritmo de producción, con pausas, reorganizando la información, etc.

No obstante, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en proceso de implantación en toda la Unión Europea, va a modificar sensiblemente tanto el perfil del estudiante como la enseñanza de las técnicas de interpretación.

1.5.2 Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Bolonia y el aprendizaje por competencias

Es importante destacar el proceso de cambio que se está efectuando en la educación superior en toda la Unión Europea para comprender cómo está evolucionando el perfil del estudiante de interpretación, y sobre todo la formación que va a recibir a lo largo de sus estudios universitarios.

Concretamente en España pasamos de una licenciatura en Traducción e Interpretación a unos estudios de grado, con un enfoque más generalista y orientados a un posterior posgrado más especializado, en el caso de que el estudiante desee seguir formándose de manera más avanzada en la materia.

Por ello, mencionaremos brevemente el cambio en la perspectiva docente que introduce el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior, desde el punto de vista del aprendizaje por competencias.

En efecto, una de las aportaciones fundamentales del proceso de Bolonia es situar el concepto de competencias en el centro de la formación de los estudiantes universitarios y de educación superior (ver definición de *competencia* según el EEES en **1.4 Competencias para interpretar. Antes, durante y después del entrenamiento**).

En este sentido, la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI de la UNESCO (UNESCO, 1999), estableció los objetivos para la educación centrándose en los siguientes cuatro aspectos:

- a) aprender a ser, para actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal;
- b) aprender a saber, conocer, compaginando una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias, incluyendo aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida;
- c) aprender a hacer, para saber afrontar las diversas situaciones que se presenten;
- d) aprender a convivir y trabajar juntos, conociendo y comprendiendo mejor a los demás, al mundo y sus interrelaciones.

Se trata, por tanto, de dar un paso desde una educación centrada en la “enseñanza” del profesor a una educación centrada en el “aprendizaje” del estudiante. Un aprendizaje basado en las competencias, donde se debe otorgar mayor protagonismo y autonomía al estudiante y donde el profesor debe “enseñar a aprender”. Este cambio implica un nuevo enfoque en el papel de los educadores y de las actividades educativas.

En el aprendizaje por competencias, el estudiante se convierte en protagonista activo de un aprendizaje virtual, interactivo, compartido y distribuido. La adquisición de destrezas en habilidades genéricas le permitirá afrontar las competencias específicas de su área de conocimiento. El estudiante necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar la información, conocer las fuentes de información y comprender lo aprendido para integrarlo a su base de conocimiento y adaptarlo a nuevas situaciones

(Pinto Molina, 2009)

Según el proceso de Bolonia, podemos diferenciar tres tipos de competencias:

- **Competencias genéricas o transversales:** son aquellas que se pueden transferir a varias funciones y tareas. No están asociadas a ninguna disciplina sino que se pueden aplicar a diferentes materias y situaciones (la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y especialmente la capacidad de aprender).
- **Competencias básicas:** son aquellas que capacitan y habilitan al estudiante para integrarse con éxito en la vida laboral y social (lectura, escritura, cálculo, tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura tecnológica).
- **Competencias específicas:** son aquellas específicas de la titulación, especialización y perfil laboral para los que se prepara al estudiante.

Por lo tanto, el aprendizaje por competencias comprende una educación integral del estudiante, incluyendo conocimientos teóricos al mismo tiempo que habilidades o conocimientos prácticos, así como actitudes personales que van del “saber” y “saber hacer” al “saber ser o estar” (Morin, 1999). En función de estos objetivos se formará a los estudiantes de interpretación europeos de las próximas generaciones.

1.6 Resumen

Hemos elaborado hasta el momento una visión teórica general sobre la interpretación, centrándonos en la formación o entrenamiento requeridos para ejercerla. Comenzamos con una descripción de las técnicas de interpretación existentes, resaltando la consecutiva y la simultánea por ser las más practicadas profesionalmente y aquellas que suelen impartirse en los centros de formación. A continuación, tras aclarar cómo enfocamos el concepto de lengua materna (en nuestro caso, denominada como lengua A), hemos detallado los procesos cognitivos implicados en la interpretación, ya que será necesario analizar su relación con el entrenamiento y con el bilingüismo, por ser estas relaciones ejes de nuestro estudio. Los hemos dividido en procesos de comprensión (con especial hincapié en la memoria de trabajo), procesos de cambio de código, procesos de producción y procesos de control, si bien insistimos en que todos ellos intervienen de manera solapada. También hemos pretendido describir las competencias necesarias para interpretar, es decir, la competencia traductora en general, a pesar de la ausencia de instrumentos normalizados para medirlas. Nos basamos para ello en los objetivos que persiguen las principales escuelas y centros de interpretación en sus pruebas de aptitud antes de admitir a los candidatos, con las cuales se pretende detectar a los intérpretes potenciales y descartar a aquellos que no reúnen las mínimas competencias previas que son necesarias para la práctica de la interpretación. Estas competencias previas serán desarrolladas durante el ciclo formativo de los alumnos. Con estas competencias y subcompetencias detectadas, intentamos establecer un perfil del intérprete, que reuniría esta competencia traductora global junto con la asimilación de las técnicas de interpretación (esencialmente consecutiva y simultánea) aprendidas durante el entrenamiento. Una vez establecido el perfil del intérprete, nos centramos en el perfil del estudiante de interpretación, materia prima del aprendizaje y del entrenamiento. Terminamos con el concepto de aprendizaje desde el punto de vista de los nuevos enfoques introducidos por el Espacio Europeo de Educación Superior, un aprendizaje (no ya enseñanza) basado en las competencias del estudiante.

Procederemos a continuación a analizar la incidencia del bilingüismo en la interpretación, y más concretamente en sus procesos cognitivos. Pero antes de ello, dedicaremos previamente un apartado al bilingüismo en sí, con el fin de establecer qué

entendemos por bilingüismo, qué definición adoptamos en el presente estudio, así como de relacionarlo con la interpretación en general.

2. BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN

2.1 Bilingüismo

En primer lugar, puesto que el presente estudio analiza la incidencia del bilingüismo en las competencias para interpretar, es preciso aclarar qué entendemos por bilingüismo. Una vez aclarado el concepto, analizaremos los efectos del bilingüismo sobre los procesos cognitivos en general y sobre aquellos relacionados con la interpretación en particular. De este modo contaremos con los antecedentes teóricos necesarios para medir los efectos del bilingüismo en las competencias para interpretar.

En la literatura especializada sobre bilingüismo encontramos, como veremos a continuación, divergencias sobre su definición. En realidad, consideramos que la igualdad absoluta en el dominio y manejo de dos idiomas es prácticamente imposible y, además, difícil de comparar porque no se está midiendo lo mismo en cada uno de ellos. De hecho, al observar a los “nativos” de una sola lengua comprobamos que, evidentemente, no todos tienen la misma riqueza de vocabulario ni dominan la totalidad de registros de su propia lengua, por lo tanto, ¿qué es hablar como un nativo? Tampoco es posible describir qué significa hablar un idioma “perfectamente”, ya que nadie será nunca capaz de dominar todos los registros, expresiones, vocabulario, etc. de una sola lengua siquiera. Por último, también aparece la cuestión de la distinción entre lengua y dialecto. ¿Es bilingüe quien utiliza tanto una lengua oficial como un dialecto regional? Desde el punto de vista lingüístico, es diferente. Pero, psicológicamente, entran en juego los mismos mecanismos.

2.1.1 Definición (es) de bilingüismo

Como acabamos de mencionar, existe una gran diversidad de opiniones entre autores especializados para definir el bilingüismo, según si se tienen en cuenta o no todos los ámbitos de expresión y registros de cada idioma, todos los factores culturales, la edad y el modo del aprendizaje, etc.

Si buscamos “bilingüismo” en el Diccionario de la Real Academia Española (Vigésima segunda edición), encontramos la siguiente definición:

Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.

Si buscamos en un ámbito más especializado, encontramos definiciones de bilingüismo en extremos muy opuestos. Tenemos, por ejemplo, en un extremo a autores como Bloomfield (1933), un lingüista de referencia aún en la actualidad, para quien sólo es bilingüe aquel que domine ambas lenguas como un nativo:

“In the extreme case of foreign language learning, the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers round him... In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, (the) native-like control of two languages”.

(Bloomfield, 1933:55)

O como Thiéry (1982):

“Le bilinguisme vrai est le fait pour un individu d’être pris pour un des leurs par les membres de milieux socio-culturels équivalents de chacune des deux communautés linguistiques auxquelles il appartient”.

(Thiéry, 1982:203)

Para Thiéry no se trata de ser considerado como nativo en breves conversaciones de un nivel simple y cotidiano (porque es posible tener un acento bueno). Se trata de que, a lo largo de unos contactos largos y profundos, no se detecte ningún origen extranjero. Aun así, este autor reconoce que no hay que relegar el término de bilingüismo a situaciones en las que la persona conoce “*perfectamente*” el idioma porque ni siquiera los monolingües conocen “*perfectamente*” su lengua. Según él, no se puede medir la cantidad de conocimiento lingüístico, es imposible que no haya un cierto desequilibrio en algunos registros.

En el extremo opuesto, encontramos a autores que consideran que estas definiciones restrictivas reflejan una realidad muy poco frecuente, y que excluyen a otras personas que, aunque no pasan por nativos, tampoco se pueden catalogar como monolingües. Por ejemplo, Haugen (1953), otro autor de referencia aún actual en el ámbito del bilingüismo, matiza:

“Bilingualism... may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment.”

(Haugen, 1953:7)

Macnamara (1969) también se encontraría en ese otro extremo, ya que para él una persona es bilingüe en el momento en que es capaz de comunicarse en al menos una de las cuatro habilidades básicas del lenguaje: hablar, entender, escribir y leer.

Grosjean (1982) amplía tanto el concepto que afirma que el número de bilingües es igual a la mitad de la población total mundial. Para apoyar este argumento tomemos por ejemplo a Francia, una nación oficialmente monolingüe que ha luchado mucho por la unidad lingüística de su territorio siendo uno de los países europeos más uniformemente monolingüe. A pesar de ello, en 1976, un estudio concluyó que el número de personas en Francia con un conocimiento pasivo o activo de una lengua local no relacionada directamente con el francés, es decir, personas bilingües en vasco, bretón, alsaciano, neerlandés, catalán, corso y occitano, sumaban alrededor de nueve millones (Harding y Riley, 1987).

Claude Hagège (1996), en una línea de pensamiento similar, aboga por una definición amplia del bilingüismo. No lo considera una excepción casi mágica, como lo es para algunos. Considera que no consiste en unas facultades mentales excepcionales que no existen en los monolingües. Según su opinión, cualquier persona puede llegar a ser un perfecto bilingüe.

Entre un extremo y otro, consideramos que los casos defendidos por Bloomfield o Thiéry para definir a un bilingüe, es decir, si domina los dos idiomas hasta el punto de pasar por un nativo en ambas comunidades desde el punto de vista tanto lingüístico como cultural, son realmente minoritarios. A este tipo de bilingüismo lo llamamos “puro”. Suele darse cuando ambos idiomas se han adquirido antes de la adolescencia (Martín Ruel, 2005).

Hagège (1996) plantea algunos criterios que podrían servir para establecer si un bilingüe es “puro” o no. Introduce un concepto que permite, a su juicio, medir hasta qué punto se domina un idioma y que consiste en una igual rapidez de utilización (como orador), y de identificación (como oyente) de determinadas estructuras que caracterizan todos los idiomas. Estas estructuras son:

- Las formulaciones preferidas: son aquellas que los usuarios naturales de una lengua emplean habitualmente. Las prefieren frente a otras, igualmente correctas, que son inusuales y chocan a los usuarios naturales por ser insólitas.

- Las expresiones compactas o idiomáticas: sus elementos no pueden sustituirse por sinónimos. Su sentido debe conocerse en bloque y se aprende como conjunto. Para usarlo correctamente, la única herramienta útil es la memoria.

Por ello, un bilingüe puro sería aquel para quien la práctica continua y prolongada en el tiempo de dos idiomas mantiene la disponibilidad inmediata de las expresiones idiomáticas y de las formulaciones preferidas.

En cualquier caso, consideramos que no hay que tomarse al pie de la letra este criterio de las formulaciones preferidas y expresiones idiomáticas. Obviamente, los monolingües tampoco dominan exhaustivamente todas las fórmulas idiomáticas de su lengua.

El conocimiento de los diferentes registros dentro de cada idioma, así como el saber utilizar e identificar cada uno de ellos, es otro de los posibles criterios para identificar a un bilingüe puro. Algunos bilingües “no puros”, aunque son capaces de mantener conversaciones sobre cualquier tema, de repente introducen en medio del discurso bruscos cambios de registro. Es necesario saber diferenciar el estilo escrito del hablado, el oratorio del diálogo... y no caer en el peligro de los falsos amigos.

Un bilingüe puro también ha de poseer una competencia comunicativa (Hagège, 1996). Significa que conoce los principios de utilización de cada idioma en situaciones concretas de comunicación (lo que no se dice, lo que se omite del discurso debido a la situación o, al contrario, lo que debe ser explicitado).

En cualquier caso, consideramos que ni siquiera un bilingüe puro tiene por qué dominar de forma totalmente equilibrada dos idiomas. De hecho, ¿ocurre esto alguna vez en términos tan absolutos? Nadie habla “todo” un idioma. Todos los monolingües hablan en realidad sólo una parte de su lengua. Un bilingüe también habla partes de dos idiomas y en muy pocas ocasiones esas partes coinciden plenamente. Según los periodos de la vida o según el momento, suele predominar más bien uno de ellos, a pesar de una competencia igual en ambos.

De hecho, como vemos en el estudio de Martín Ruel (2005), los propios bilingües puros que afirman dominar perfectamente los dos idiomas por igual son una aplastante minoría.

Como conclusión, puesto que no existe una definición única de bilingüismo ni un consenso generalizado para poder catalogar a las personas de manera objetiva como bilingües, hemos optado por utilizar en nuestro estudio dicho término en sentido amplio, no en el sentido de “bilingüismo puro”. Asumimos que existen diferentes tipos o niveles de bilingüismo, en función del mayor o menor grado de equilibrio entre ambos idiomas.

2.2 Tipos y niveles de bilingüismo y traducción / interpretación

Puesto que hemos optado en nuestro estudio por ampliar la noción de bilingüismo, analizaremos a continuación qué tipos y niveles de bilingüismo podemos encontrar.

Para evitar las definiciones que indican que sólo existe un tipo de bilingüismo, es decir, el más puro, el que se produce cuando la persona domina por igual dos idiomas hasta el punto de considerarlas como dos lenguas A, algunos autores proponen varios tipos de bilingüismo según el grado de dominio de las lenguas en cuestión o según los factores que intervienen en la situación.

Teniendo esto en cuenta, no se trata entonces tanto de establecer si la persona es bilingüe o no sino más bien en qué sentido o en qué grado es bilingüe. De esta forma es como se logrará clasificar el bilingüismo.

Titone (1972), por ejemplo, distingue varios tipos de bilingües:

- Aquellos que se sienten cómodos en ambos idiomas; hablan con facilidad el segundo, aunque se nota la influencia de ciertos rasgos de la lengua A.
- Aquellos que utilizan ambos idiomas, aunque se notan determinadas variaciones en comparación con los monolingües de cada idioma.
- Aquellos que dominan perfectamente el sistema y el vocabulario de ambos idiomas, pero sólo pronuncian correctamente uno de ellos.
- Aquellos que dominan perfectamente la pronunciación de ambos idiomas, pero el vocabulario o la sintaxis de uno de ellos es imperfecto.
- Aquellos que cuentan con vocabularios cuantitativamente equivalentes en ambos idiomas, aunque realizan diferencias sectoriales (cuentan en un idioma, se pelean en otro...)

En realidad, Titone retoma la clasificación en seis categorías propuesta por Mackey (1967). Estas seis categorías usadas para medir en qué sentido una persona es bilingüe son:

1. El número de lenguas implicadas
2. El tipo de lenguas utilizadas y qué relación guardan entre ellas.
3. La influencia de una lengua sobre la otra:
 - a) Influencias fonéticas y fonémicas
 - b) Influencias léxicas
 - c) Influencias estructurales
4. Grado de perfección, que va desde una situación ideal comparable a la de un nativo hasta niveles menos perfectos.
5. Oscilación. Preferencia por una u otra según la situación o el tema.
6. Función social.

Para poder medir el grado de perfección, es necesario analizar la *función* que desempeñan los idiomas, su *uso alternado* y las *interferencias* entre ambos (Titone, 1972). Es decir:

- **En cuanto a la función:** en ocasiones una lengua se utiliza de manera muy personal para contar, rezar, soñar, pensar, enfadarse, etc. También entran en juego otros factores personales como el sexo, la edad (bilingüismo precoz o tardío), inteligencia (mayor y mejor capacidad de comprensión), memoria (más vocabulario), actitud lingüística frente a cada lengua, motivación...
- **En cuanto a la alternancia,** interviene aquí la función de cada idioma y el dominio lingüístico que tenga la persona y sus destinatarios. La elección de uno u otro idioma dependerá del tema, la persona y la tensión de la situación.
- **En cuanto a las interferencias:** este es el mayor riesgo del bilingüismo. Se trata de elementos o de rasgos pertenecientes a un idioma que aparecen al hablar o escribir en otro. Es un fenómeno distinto al del préstamo, ya que la interferencia conlleva confusión. Diferentes observaciones indican que se producen menos interferencias en la comunicación escrita que en la oral. También varía según el estilo: descriptivo, narrativo, diálogo...

Otros autores también diferencian entre tipos de bilingüismo, clasificándolos incluso con denominaciones concretas. Por ejemplo, Signoret (2002) establece una diferencia entre **bilingüismo aditivo** (cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecedor cultural, se aprenden los dos idiomas de forma equilibrada y el desarrollo cognitivo se puede ver beneficiado) y **bilingüismo sustractivo** (en el caso inverso, cuando el contexto social percibe el bilingüismo como un peligro de pérdida de identidad y, por lo tanto, se suele aprender un idioma en detrimento del otro, habiendo también un riesgo para el desarrollo cognitivo).

Asimismo, también se establecen diferencias entre **bilingüismo precoz o simultáneo** (aprendido a una edad muy temprana, normalmente antes de los cuatro años) y **bilingüismo tardío o sucesivo** (aprendido casi a la edad adulta); **bilingüismo escolar** (aprendido casi exclusivamente en la escuela y en el país de origen del individuo); **bilingüismo equilibrado** (cuando ambos idiomas se utilizan en cualquier circunstancia con la misma capacidad); **bilingüismo activo** (una persona que habla y entiende dos idiomas); **bilingüismo pasivo o receptivo** (una persona que habla y entiende un idioma, y entiende un segundo pero sin hablarlo).

Debido a la importancia que tuvo durante muchos años, mencionaremos brevemente la distinción entre bilingüismo coordinado y compuesto, a pesar de que actualmente está en desuso.

El primer lingüista en hablar del fenómeno fue Weinreich (1953) quien diferenció tres tipos de bilingüismo, ya que añadía a los dos anteriormente mencionados el bilingüismo subordinado. Enseguida fue seguido por Osgood y Ervin (1954), quienes fusionaron el concepto de subordinado con el de compuesto.

Según estos autores, la diferencia consistiría en lo siguiente:

- **Bilingüismo coordinado:** consiste en dos sistemas conceptuales simultáneos, uno para cada idioma del individuo. Cada idioma tiene sus significados y significantes correspondientes. Refleja dos culturas, con dos códigos distintos, cada uno de los cuales refleja un mundo diferente. El bilingüe tiene conciencia de estos dos códigos separados y casi sin relación entre ellos. Sin esa conciencia, el bilingüe, que no vería entonces ninguna diferencia entre ambas lenguas, funcionaría como un monolingüe.
- **Bilingüismo compuesto:** consiste en que a un solo significado le corresponden dos significantes. En este caso, el bilingüe tiene un solo conjunto de significados y dos modos de expresión.

Durante los años en que se abogaba por la existencia de estos dos tipos de bilingüismo, la mayoría de autores (citados en Titone, 1972) consideraba que el verdadero bilingüe era el de tipo coordinado, por dominar perfectamente la mentalidad y los idiomas de dos culturas, sin interferencias ni mezclas. Se consideraba un equilibrio perfecto entre dos idiomas y dos culturas.

Relacionando la cuestión del bilingüismo coordinado y compuesto con la traducción y la interpretación, Lambert, Havelka y Crosby (1958) realizaron un experimento que demostró su hipótesis según la cual los bilingües que han adquirido sus idiomas en distintos contextos, es decir, con mayor separación entre ellos, muestran mayores

diferencias en cuanto a los significados de equivalentes traducidos que aquellos bilingües que aprendieron sus idiomas en contextos fusionados, quienes pueden ser más proclives a las interferencias. Así mismo, el primer grupo presentaría unos sistemas de lenguaje funcionalmente independientes. Más tarde, Weller (1988) consideró que los intérpretes con un bilingüismo coordinado tienden a producir discursos en la lengua de llegada que provocan respuestas entre sus destinatarios similares a las que evoca el discurso original, ya que los bilingües coordinados tienden a imaginar el referente en el idioma original, cambian de idioma con esta imagen en la mente y producen la interpretación basándose en un significado muy equivalente. En cambio, los intérpretes bilingües compuestos se limitarían a una asociación palabra a palabra, por lo que su interpretación en la lengua de llegada solo sería equivalente al discurso original en el sentido de que cada conjunto de palabras comparte con el otro un significado común. Por ello, los coordinados producirán discursos con una mejor equivalencia entre los significados que los compuestos. Como consecuencia, para este autor los bilingües compuestos tardarían más en convertirse en buenos intérpretes.

En la época en la que se diferenciaba entre bilingüismo compuesto y coordinado, uno de los criterios para diferenciar entre ambos era la edad de adquisición de los idiomas. No obstante, Lambert (1978) señaló que en este caso es más correcto hablar de bilingüismo precoz y tardío. De esta forma se van modificando poco a poco los términos de bilingüismo compuesto y coordinado.

Sin embargo, ya a partir de los años 1950 y 1960, tras resultados contradictorios, se fue abandonando la distinción entre bilingüismo coordinado y compuesto. Se criticó el tipo de pruebas (en las que se trabajaba con palabras aisladas) a las que se sometía a los bilingües para llegar a dichas diferenciaciones, así como la falta de medición de aspectos denotativos, el proceso de selección de los bilingües, etc. (Grosjean, 1982).

Finalmente, tal distinción se abandonó. Se llegó a la conclusión de que es imposible tener vocabularios de idiomas diferentes totalmente separados y sin conexión. Incluso las culturas completamente alejadas tienen en común conceptos similares. Si no fuera así, la traducción sería inviable. Al dejar tal distinción, se dio paso a evaluar la relación entre los dos léxicos y el sistema semántico. Ya no se asume que existan dos sistemas

conceptuales, sino uno sólo, además de dos sistemas léxicos integrados. Se trata ahora de estudiar las relaciones entre todos estos sistemas.

Ver ilustración sobre bilingüismo en **apéndice c**).

Otros autores como Kornakov (2001) distinguen los tipos de bilingüismo en función del modo de aprendizaje de cada idioma. Así, distingue entre los siguientes tipos:

- **Tipo 1: Una persona, un idioma:** son progenitores con diferentes lenguas A, donde cada cual habla a su hijo en la suya.
- **Tipo 2: un idioma no dominante en casa y otro en el exterior:** ambos progenitores le hablan a su hijo en un idioma que no es dominante en su comunidad, a pesar de que dominan el idioma del lugar donde viven. Se supone que el niño aprenderá necesariamente el idioma dominante de la comunidad gracias a las presiones exteriores (escuela, guardería...)
- **Tipo 3: un idioma no dominante en casa sin un apoyo comunitario:** ambos progenitores tienen la misma lengua A, que no corresponde con la de su comunidad. En este caso, no dominan la lengua del lugar donde viven.
- **Tipo 4: dos idiomas no dominantes en casa sin apoyo comunitario:** cada progenitor tiene una lengua A diferente que, además, no es la del lugar donde residen. Cada cual habla a su hijo en su idioma.
- **Tipo 5: padres no nativos:** ambos progenitores tienen la misma lengua A, que corresponde con la de su comunidad, pero uno de los dos habla con su hijo en un idioma extranjero.
- **Tipo 6: idiomas mezclados:** ambos progenitores son bilingües, la comunidad también puede serlo y cada progenitor cambia de idioma, sin seguir un criterio concreto, al hablar a su hijo.

En realidad, podríamos decir que el equilibrio entre los idiomas del bilingüe dependerá en gran medida del peso que represente cada idioma en su experiencia vital en cada uno de los vértices del triángulo que conforman la familia, el entorno (calle, amigos, televisión...) y la escuela. Cuanto más presentes estén ambos idiomas en los tres vértices, más puro y equilibrado será el bilingüismo. (Martín Ruel, 2005).

Una vez delimitada nuestra definición de bilingüismo en función de los tipos o niveles existentes, veremos cómo se relaciona éste con todos los procesos cognitivos.

2.3. Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales

En el presente estudio pretendemos observar la incidencia del bilingüismo en las competencias necesarias para interpretar. No obstante, antes de ello, es relevante comprender los efectos del bilingüismo en los procesos cognitivos en general, así como en los procesos cognitivos de la traducción y la interpretación en particular. Comenzaremos con los procesos cognitivos generales.

Tradicionalmente, el bilingüismo ha suscitado numerosas opiniones, tanto positivas como negativas sobre sus consecuencias en la personalidad y en los procesos cognitivos del afectado. En épocas antiguas, se percibía principalmente como algo negativo y poco natural. Podríamos remontarnos incluso hasta el *Génesis*, con su torre de Babel, símbolo de maldición sobre los hombres, condenados a vivir bajo la confusión de la variedad de idiomas. Así mismo, cuando comenzaron a emerger los estados nacionales europeos, el idioma nacional era un factor principal de cohesión. Los estados coincidían así con territorios lingüísticos. Como decía Antonio de Nebrija en 1492: "*La lengua siempre es compañera del imperio*".

En 1890, en la prestigiosa Universidad de Cambridge se llegó a afirmar:

"If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances."

(Laurie, 1890:15)

Smith (1939) llegó a la conclusión de que el bilingüismo provocaba retraso mental y que el aprendizaje de un segundo idioma para un niño era difícil y era fuente de multitud de problemas mentales. No obstante, Smith contabilizó como errores aquellas veces en que los niños bilingües mezclaban vocabulario de ambos idiomas. Sin embargo, más recientemente, Bialystok (2001) considerará la mezcla de léxico como un indicador positivo de la diferenciación de idiomas en el bilingüe.

Se podría decir que hasta los años 80, más o menos, había una especie de consenso general sobre la idea de que el bilingüismo tenía efectos negativos en el desarrollo cognitivo de los niños. Se afirmaba que, al crecer, estos niños se enfrentaban a mayores retos lingüísticos que los monolingües. Las pruebas realizadas entonces tendían a demostrar que presentaban un vocabulario más pobre en cada idioma y que esto se debía a que tenían que aprender el doble de palabras en el mismo tiempo (Minami, 2002).

Actualmente incluso siguen existiendo autores que mencionan los peligros del bilingüismo, porque puede llevar a una inestabilidad. Es el caso de unos estudios realizados en Suecia (Kornakov, 2001). Según los resultados de su trabajo, los riesgos se pueden dividir en los siguientes casos:

- Aquellos en los que el niño se ve sometido a una gran presión por parte de sus padres para aprender un idioma nuevo y ser bilingüe “antes de que la lengua materna esté totalmente adquirida”.
- Aquellos en los que el bilingüismo se introduce a una edad demasiado temprana, cuando se están formando los conceptos, ya que puede producir confusión en el pensamiento del niño.
- Aquellos en cuyas familias existen conflictos entre los padres, por lo que la estabilidad lingüística y psicológica del niño están en peligro. Por ejemplo, una situación en la que cada progenitor siente su idioma como una fuente de poder y fuerza frente al cónyuge, de modo que cuando se habla el otro idioma se siente apartado y ninguneado. Por ello, cada uno hace lo posible para que sea “su” idioma el que se utilice, provocando un chantaje emocional en el hijo.

Además de todo esto, subyacen numerosos mitos al respecto del bilingüismo, sobre todo en el seno de sectores de la sociedad que lo perciben como un fenómeno fuera de lo normal. Algunos de estos mitos podrían ser:

- **Un bilingüe será un perfecto traductor o intérprete.** No obstante nada permite afirmar con rotundidad que un bilingüe puro es mejor traductor que otra persona que ha aprendido un segundo idioma más tarde (ver apartado **2.4.1**

Traducción / interpretación natural vs. Traducción / interpretación profesional).

- **Es difícil para un niño aprender dos idiomas al mismo tiempo y esto retrasará su desarrollo.** Sabemos que no sólo esto no sucede, sino que más bien ocurre todo lo contrario, es decir, que existen numerosos casos de niños bilingües que son estudiantes brillantes. En su encuesta, Thiéry (1976, 1978, 1982) observó que los intérpretes entrevistados eran estudiantes aventajados. La encuesta de Martín Ruel (2005) también lo confirma con claridad, puesto que prácticamente todos los intérpretes bilingües entrevistados afirmaron haber sido buenos estudiantes. Al respecto de esta cuestión resaltamos uno de los primeros y uno de los últimos resultados de una serie de evaluaciones que se realizan anualmente en Francia, para comparar los resultados escolares de niños monolingües y niños bilingües. Los estudios muestran una media superior en los bilingües (ver **apéndice d**). Se trata de una tendencia que se repite año tras año. En este mismo sentido, un estudio conjunto del Ministerio de Educación español y el British Council elaborado en 2010 afirma también que los alumnos de centros bilingües obtienen mejores resultados tanto en español como en inglés (British Council y Ministerio de Educación de España, 2010. Consulta 1-02-12).
- **Un niño bilingüe se vuelve más inteligente ya que está mucho más solicitado desde muy pequeño que un monolingüe.** Es cierto que el bilingüismo puede aumentar las oportunidades de un individuo, pero por lo que se refiere a la inteligencia, no parecen existir diferencias entre bilingües y monolingües.

“Almost no general statements are warranted by research on the effects of bilingualism. It has not been demonstrated that bilingualism has positive or negative consequences for intelligence [...]. In almost every case, the findings of research are either contradicted by other research or can be questioned on methodological grounds”.

(Mc Laughlin, 1978:206)

- **Los bilingües deben de sentirse muy incómodos al pensar en dos idiomas.** En realidad, los propios bilingües no muestran la más mínima molestia por tener dos sistemas de pensamiento. En primer lugar, porque una gran cantidad de

procesos de pensamiento se realizan de forma no verbal; segundo, porque la persona bilingüe puede elegir el idioma en el que realiza sus monólogos interiores; tercero, porque muchos bilingües suelen pensar siempre en el mismo idioma y, en cuarto lugar, porque a la mayoría, lejos de resultarles incómodo, les gusta poder pensar en dos idiomas (Harding y Riley, 1987; Martín Ruel, 2005).

- **Los bilingües están menos expuestos a cada uno de sus idiomas que un monolingüe y, por lo tanto, nunca serán tan competentes en ambos idiomas.** Un bilingüe puede perfectamente ser competente en ambos idiomas aunque esté menos expuesto a uno de ellos. Eso sí, requiere trabajo y constancia, así como una motivación fuerte para poder mantener los dos. En realidad, la mayoría de los bilingües puros (tanto en el estudio de Thiéry, 1976, como en el de Martín Ruel, 2005) han residido en más de un país, con lo que se ha reforzado el idioma de residencia en cada etapa, mientras “el otro” se seguía trabajando en casa, en la escuela... Parece mucho más difícil mantener una lengua con la que nunca se ha tenido contacto directo en la vida cotidiana, por resultar más artificial. Por supuesto es imprescindible tener la voluntad de mantener los idiomas con trabajo y empeño para que no se pierdan, y en este aspecto los intérpretes y traductores suelen lograrlo (Martín Ruel, 2005).

Estas ideas negativas y mitos han ido perdiendo peso poco a poco frente a las ventajas que ofrece el bilingüismo tanto para el individuo como para la sociedad. Aun así, permanecen ciertas reticencias y estudios que tienden a desprestigiarlo.

Bialystok (1998, 1999, 2001) detalla cómo en los años 60 Lambert y Peal elaboraron nuevos tests más completos (aunque todavía con lagunas), que demostraron que los bilingües obtenían mejores resultados en muchos de los aspectos evaluados, en oposición al consenso general de la época que consideraba el bilingüismo como negativo. Sus hipótesis de partida eran que los monolingües y bilingües obtendrían resultados similares al medir la inteligencia no verbal, pero que los monolingües obtendrían mejores resultados en los test de inteligencia verbal. En aquel momento no era lógico proponer que los bilingües obtendrían mejores resultados puesto que todos los estudios hasta entonces habían concluido lo contrario. Pero, para su propia sorpresa, sus resultados dejaron patente que los bilingües superaron a los monolingües en casi

todos los tests, incluida la inteligencia verbal. Su conclusión fue que la ventaja de los bilingües residía en su flexibilidad cognitiva. Ambos autores afirmaron que la flexibilidad cognitiva de los bilingües era superior, así como su razonamiento abstracto, independiente de las palabras, con lo cual gozaban de grandes ventajas a la hora de construir conceptos. Estos resultados supusieron una revolución en las investigaciones sobre bilingüismo e inteligencia, ya que refutaban la visión pesimista del bilingüismo y mostraban, en cambio, que los bilingües eran intelectualmente “normales” y, especialmente en el ámbito de la “flexibilidad cognitiva”, superiores a los monolingües. Además, estos primeros resultados mostraban que uno de los campos en los que el bilingüismo ofrecía una clara ventaja era en la conciencia metalingüística. Podría decirse que Lambert y Peal marcaron un antes y un después en el ámbito de los efectos cognitivos del bilingüismo.

Un interesante resultado de los tests realizados por Lambert (1978) para estudiar el bilingüismo está relacionado con la manera en la que unos términos aparentemente equivalentes entre dos idiomas pueden tener, sin embargo, asociaciones diferentes. Para explicarlo, toma a varios sujetos: A (estadounidenses), FF (franceses francófonos), EC (canadienses anglófonos) y FC (canadienses francófonos). Nos ofrece ejemplos de cómo los sujetos FF tienen significados asociativos diferentes de los sujetos A (ej.: *table* está asociado a *manger* para los FF, mientras que para los A está asociado a *chair*). Pero lo que más nos llama la atención es que también observa diferencias entre sujetos EC y FC con respecto a las asociaciones que establecen a partir de un mismo término, a pesar de ser habitantes de un mismo país (ej.: *infancia*, *malestar* y *doctor* son términos a los cuales los sujetos EC asocian respectivamente: *madre*, *salud* y *enfermera*, mientras que los sujetos FC los asocian a: *bebé*, *hospital* y *enfermedad*). Por último, en los casos de canadienses bilingües (francés e inglés), estos responden a cada una de las normas lingüísticas. Es decir, ante el término en francés responden como los FC, mientras que ante el término en inglés responden como los EC.

Si bien es cierto que los estudios de Lambert y Peal fueron tremendamente importantes para la literatura de esta materia, Bialystok (1998, 1999, 2001) matiza estos resultados. Es decir, a pesar de que, efectivamente, los bilingües difieran de los monolingües en algunas tareas cognitivas, considera que las afirmaciones sobre la superioridad intelectual de estos son probablemente excesivas.

Posteriormente, los resultados de una gran cantidad de estudios sobre la materia afirmaron que los bilingües gozan de una mayor capacidad para el pensamiento creativo, de unas facultades metalingüísticas más elaboradas, una mejor competencia analítica, un control cognitivo superior de las operaciones lingüísticas, mayor éxito escolar, mayor sensibilidad comunicativa y una mayor capacidad de análisis (Baker; Ricciardelli; Bialystok; Ben-Zeev; Witkin; recopilados en Lüdi, 1998). Ben-Zeev (1981), por ejemplo, parte de la hipótesis de que el aprendizaje de las dos lenguas en el sujeto bilingüe puro y precoz acelera el desarrollo cognitivo. En las pruebas que realizó entre grupos de bilingües y de monolingües, los primeros manifestaron un procesamiento más avanzado del material verbal, eran más discriminatorios en sus distinciones perceptivas, más propensos a buscar la estructura en situaciones perceptivas y más capaces de reorganizar sus percepciones como respuesta al *feedback*. Parece que el bilingüe puro procesa las reglas sintácticas con una especial flexibilidad. Según los resultados del estudio, las pautas de pensamiento de los bilingües con respecto al material verbal parecen caracterizarse por la tendencia a detectar la estructura y la tendencia a la reorganización.

Estudios recientes, elaborados con metodologías diferentes, también demuestran que el bilingüismo ofrece ventajas en la habilidad para prestar atención de manera selectiva a una información determinada. Por ejemplo, Bialystok (2001) retoma unos estudios en los que se observa la superioridad bilingüe en actividades relacionadas con la comprensión lectora, donde el bilingüe tiende a presentar más detalles y mayor precisión en ambos idiomas que los monolingües. Bialystok (1998, 1999, 2001) afirma que a mayor nivel de bilingüismo, mejores resultados en la lectura y la escritura y en la capacidad para pensar sobre el propio lenguaje, es decir, la conciencia metalingüística.

Así mismo, esta autora defiende, frente a ideas anteriormente comentadas, que el hecho de adquirir un segundo idioma no implica la pérdida del primero. Niega rotundamente la idea de que el bilingüismo pueda confundir la mente o retrasar el desarrollo cognitivo. Al contrario, apoyada en varios estudios, considera que el bilingüismo aporta mayor flexibilidad cognitiva y que, por lo tanto, no constituye un obstáculo intelectual, sino una ventaja cognitiva.

Sin embargo, es importante señalar que algunos estudios procedentes de la psicología cognitiva han demostrado que las personas bilingües, en comparación con monolingües, tienen algunas desventajas cuando están procesando en su primera lengua (ver, por ejemplo, Gollan *et al.*, 2007). Por ejemplo, las personas bilingües tienen más fallos a la hora de recuperar palabras que desean expresar (efecto de tenerlo en la punta de la lengua), son algo más lentos en la denominación de objetos, y tiene un vocabulario algo más reducido en su primera lengua en comparación con las personas monolingües. No obstante, es importante destacar que esas desventajas son mínimas (por ejemplo, retrasos en términos de milisegundos a la hora de denominar objetos), en comparación con el gran número de ventajas que presenta el hecho de ser bilingüe.

Los efectos positivos del bilingüismo sobre los procesos cognitivos han sido especialmente observados en las funciones de auto-control, es decir, tareas en las que el sujeto bilingüe tiene que inhibir ciertas respuestas preferidas como, por ejemplo, no saltar cuando hay que estar sentado, no coger un caramelo cuando se ordena, hacer algo de una manera nueva en lugar de la habitual, etc. (Yoshida, 2008)¹⁶. Todas estas tareas de auto-control tendrían consecuencias positivas sobre el éxito escolar. De hecho, se han realizado estudios sobre el papel que desempeña el auto-control en tareas escolares como la planificación, la organización, la atención selectiva y el control inhibitorio en el desarrollo cognitivo y social (Yoshida, 2008)¹⁷. Esta idea de la influencia del bilingüismo sobre el auto-control está reforzada por las nuevas investigaciones en neurociencia cognitiva. El auto-control implica impedirse a uno mismo hacer determinadas cosas. Si es así, los bilingües que han de cambiar habitualmente de idioma han de aprender también a inhibir las palabras de una lengua cuando se expresan en la otra. De hecho, varios estudios recientes han indicado que los mecanismos que controlan la atención son los mismos que intervienen en la supresión y separación de idiomas (Martin y Bialystok, 2003; Yoshida, 2008).

¹⁶ Se trata de estudios de Luria, Pribram y Homs kaya, 1964; Luria, 1966; Mischel, Shoda, y Rodriguez, 1989; Zelazo y Frye, 1998; Kochanska, Murray y Harlan, 2000; así como Beaver y Wright, 2007, todos ellos recopilados en Yoshida (2008).

¹⁷ Se trata de estudios de Pennington y Groisser, 1991; Dempster, 1992; Graham y Harris, 1997; Reznick, y Frye, 1997; Hughes, 1998; Kochanska *et al.*, 2000; Carlson y Moses, 2001; Blair, 2002; así como Blair y Razza, 2007, todos ellos recopilados en Yoshida (2008).

Por último queríamos destacar en este apartado sobre incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos unos estudios de Bialystok (2004, 2007) realizados junto con su equipo de científicos del Centro Baycrest de Investigaciones para el Envejecimiento y el Cerebro, en Canadá, en el marco de investigaciones relacionadas con los cambios vinculados a la edad en los procesos de memoria y los mecanismos que subyacen en la discapacidad mental causada por enfermedades tales como el Alzheimer. Este equipo obtuvo sorprendentes pruebas de que el uso de dos idiomas a lo largo de toda la vida puede retrasar en unos 4 años la aparición de los primeros síntomas de ciertas demencias seniles, en comparación con las personas monolingües.

Además de todas estas ventajas “lingüísticas” y cognitivas, cabría mencionar otras que afectan a otros ámbitos como el hecho de que el bilingüe abre su mente a otras culturas y formas de ver y entender la vida, la oportunidad de comunicarse con más personas de diferentes idiomas...

Estas ventajas, que son cuestionadas por muchos, pueden también explicarse por otros factores complementarios o independientes al aprendizaje de los idiomas, como son las diversas experiencias culturales a las que son sometidos los bilingües o la estimulación cognitiva y el apoyo familiar.

Por su parte, las encuestas de Martín Ruel (2005) muestran claramente la percepción de los propios bilingües puros, es decir, la total primacía de las ventajas que les ha aportado su situación. En aquellos casos en los que se hace una cierta referencia a algún tipo de inconveniente, ni siquiera se califica como tal, y suele tratarse de la sensación de “ser diferente” al resto de los niños, de ser mirado como “bicho raro”.

No obstante, a pesar de nuestra postura claramente a favor de que el bilingüismo ofrece muchas más ventajas que inconvenientes sobre los procesos cognitivos y el desarrollo personal, no debemos caer en el error de ignorar los peligros que puede conllevar un mal aprendizaje o, en otras palabras, un bilingüismo que ha fracasado. Estos peligros pueden traducirse en un vocabulario restringido, gramática defectuosa, dudas, dificultades de expresión (todo esto en uno o en los dos idiomas), la pérdida o abandono de alguno de los idiomas (por ser minoritario y, por lo tanto, desprestigiado socialmente; por un cambio de país sin el mantenimiento del otro idioma; porque a la

edad adulta se trabaje y se viva sólo con uno de los idiomas; por el fallecimiento del familiar o de la persona que nos mantenía el vínculo con el idioma; por un accidente cerebral...), o casos extremos de ansiedad unida a sentimientos de desorientación, de aislamiento o de pérdida de identidad (Lüdi, 1998¹⁸; Martín Ruel, 2005). Estas situaciones pueden desembocar en semilingüismo, bilingüismo no igualitario o doble incompetencia.

Sin embargo, desde hace años los expertos ya no achacan estos casos “fallidos” al bilingüismo como tal. Se trataría más bien de unas dificultades sociales, económicas, políticas o psicológicas más que lingüísticas. En efecto, el bilingüismo necesita un entorno favorable y estimulante para desarrollarse con éxito. Las personas que han presentado problemas en los casos recogidos en los diversos estudios probablemente habrían sufrido dificultades parecidas aunque hubieran sido monolingües (Lüdi, 1998).

Frente a las afirmaciones alarmistas, basta con oír a los propios bilingües puros que han atravesado su aprendizaje sin traumas específicos, como este famoso noruego-inglés:

“I have been bilingual as far as I can remember, but it was not until I began reading the literature on the subject that I realised what this meant. Without knowing it, I had been exposed to untold dangers of retardation, intellectual impoverishment, schizophrenia, anomie and alienation, most of which I had apparently escaped, if only by a hair’s breadth. If my parents knew about these dangers, they firmly dismissed them and made me bilingual willy-nilly. [...] What I found [in the literature] was a long parade of intelligence tests proving bilinguals to be intellectually and scholastically handicapped... My own happy experience with bilingualism, which enabled me to play roles in two worlds rather than one, was apparently not duplicated by most of those whom the researchers studied.”

(Haugen, 1972:307)

Prácticamente todos los testimonios de las encuestas de Martín Ruel (2005), casi sin excepciones, apoyan esta versión.

Tras este repaso sobre los procesos cognitivos en general, veamos a continuación de manera más específica la incidencia del bilingüismo en la traducción y la interpretación.

¹⁸ Quien menciona casos observados por Skutnabb-Kangas y Toukomaa, Haugen, Landry, Allard y Théberge; y McClosky y Schaar.

2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación

El enfoque del presente estudio nos lleva a plantearnos si el bilingüismo afecta o determina de alguna manera a la interpretación. Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, se observa que los procesos cognitivos que tienen desarrollados los bilingües en mayor medida (por ejemplo, más capacidad de memoria de trabajo que los monolingües, más facilidad para acceder a información en memoria a largo plazo, etc.) son, en principio, los mismos que se necesitan para traducir e interpretar. Por tanto, se deriva que sería posible que los bilingües fuesen buenos traductores e intérpretes por naturaleza, puesto que cognitivamente están preparados para ello.

Veamos en primer lugar qué han observado al respecto diferentes estudios ya realizados desde un enfoque experimental.

En la literatura especializada en los ámbitos de la traducción / interpretación han existido diversos estudios que han investigado los efectos del bilingüismo sobre estas tareas o que han comparado a traductores /intérpretes con bilingües en diferentes ejercicios. Veamos algunos de los estudios más notorios sobre bilingüismo y traducción y/o interpretación, con el fin de tener en mente qué aspectos se han relacionado ya anteriormente entre estos dos campos.

Dillinger (1994) comparó el proceso de comprensión entre intérpretes profesionales y bilingües puros. Sus resultados demostraron que en este proceso no había prácticamente diferencias cuantitativas entre ambos grupos y ninguna diferencia cualitativa, lo que le lleva a afirmar que la interpretación no sería una habilidad adquirida sino la aplicación de una habilidad ya existente en el bilingüe puro. Sin embargo, tal y como apuntan Christoffels y de Groot (2005), esto solamente se aplicaría en esta primera fase de comprensión de los procesos cognitivos que intervienen en interpretación (ver apartado **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**) y en ningún modo sus conclusiones pueden aplicarse al resto de procesos, como por ejemplo la producción o la memoria de trabajo o, lo que es más relevante aún para nuestro trabajo, los procesos de cambio de código (ver más detalles en **2.4.1 Traducción / interpretación natural vs. traducción / interpretación profesional**).

De hecho, es importante señalar la importancia de la competencia lingüística en todos los procesos cognitivos, especialmente los de comprensión. Como es obvio, un alto nivel en las lenguas B y C (además de la A), es imprescindible para la realización de estas tareas. Durante las primeras etapas de adquisición de una lengua, la mayor parte de recursos cognitivos se dedican al análisis de aspectos superficiales del mensaje. Aún no se tienen los recursos necesarios para realizar un análisis profundo, con lo cual aún hay problemas de comprensión. Más adelante, esos procesos de análisis superficial se automatizan, con lo cual se liberan recursos para comprender las estructuras y significados más complejos. Por ello, cuanto mayor sea el nivel de bilingüismo, más facilitados están los procesos de comprensión.

En cuanto a la competencia lingüística en los procesos de producción, tenemos en primer lugar el procesamiento semántico (Padilla, Macizo y Bajo, 2007). Al respecto, varios estudios demuestran que la interpretación directa suele ser más rápida que la inversa (Kroll y Stewart, 1994; de Bot, 2000), ya que generalmente la decodificación es más rápida que la recodificación, por lo que una menor competencia lingüística provoca problemas más importantes en la recodificación. Esto se debe (como comentábamos anteriormente en los procesos de comprensión) a que, en una primera etapa de aprendizaje de una lengua, ésta se va calcando sobre las estructuras de la lengua A, para poco a poco ir independizándose. Por ello, sin embargo, cuanto mayor sea el nivel de bilingüismo, más se reduce la diferencia en la velocidad de interpretación hacia una u otra lengua, siendo prácticamente la misma en el caso de bilingües puros.

A este respecto, resaltamos brevemente el caso de los intérpretes que, por su nivel de bilingüismo puro o casi puro, trabajan hacia ambos sentidos, es decir, en doble cabina, o lo que es lo mismo en modalidad directa e inversa. Veremos si existen diferencias en su proceso cognitivo cuando interpretan hacia una lengua u otra y cómo influye esto en su tarea.

Nos basamos en un estudio llevado a cabo por Anna Giambagli (1992), de la Universidad de Trieste, donde intervinieron intérpretes bilingües que, aunque no eran puros, trabajaban en modalidad directa y en inversa, siendo una de ellas la de su lengua A y la otra la de una lengua B aprendida posteriormente y, por lo tanto, adquirida en relación con la primera. Este estudio, tenía como objetivo comprobar las diferencias en

la organización estructural y en el léxico entre ambos idiomas cuando son usados de forma activa. En ningún caso se midió la calidad de la interpretación ni tampoco se tuvo en cuenta el par de lenguas implicadas (no era el mismo par ni la misma combinación en los diferentes intérpretes estudiados). El objetivo del estudio era evaluar si el intérprete, al trabajar hacia su lengua B, es decir, en modalidad inversa, tendía a utilizar construcciones más simples que en su lengua A, o dicho de otro modo, más parataxis (construcciones de coordinación) que hipotaxis (subordinadas), así como más sustantivos y verbos que adverbios y adjetivos.

Para investigar esta hipótesis, los participantes realizaron interpretaciones consecutivas con dos textos, uno para trabajar hacia su lengua A (directa) y el otro, de características similares, para trabajar hacia su lengua B (inversa). La observación de los resultados mostró que, efectivamente, en la versión hacia la lengua A, los intérpretes utilizaron muchas construcciones complejas de hipotaxis, y una mayor organización del discurso. En la versión hacia la lengua B, se confirmó el esquema simplificado de parataxis y soluciones menos elaboradas. Sin embargo, la hipótesis según la cual en la lengua A se usarían más adverbios y adjetivos (frente a sustantivos y verbos) no se confirmó. A pesar de estos resultados, en los que parece que la expresión es más limitada en la segunda lengua, no es posible afirmar que la interpretación sea de peor o mejor calidad, ya que la coordinación y unas construcciones simples pueden transmitir igual de correctamente el mensaje y las ideas del discurso original. De hecho consideramos que, en la mayoría de las ocasiones, el oyente recibe mejor el mensaje en un modo simple que con construcciones muy subordinadas y parrafadas complejas.

Este estudio nos viene a demostrar mediante un análisis contrastado y datos empíricos que, como es lógico, un intérprete o, de hecho, cualquier persona, a pesar de una magnífica competencia en un idioma B hasta el punto de poder expresarse y comunicarse sin problemas, no se sentirá tan seguro como en su lengua A ni le resultará tan natural desde cualquier punto de vista. Por ello, se apoyará en las construcciones más fáciles de manejar, con las cuales está más seguro de no cometer errores, además de que probablemente no posea los automatismos propios de un idioma que contribuyen a la complejidad de un discurso (Giambagli, 1992).

Resultaría interesante aplicar este mismo estudio a intérpretes con doble A, es decir, bilingües puros. En principio, no se deberían apreciar diferencias en el resultado. El intérprete, en teoría, se debería sentir igualmente cómodo y seguro en ambos idiomas y podría recurrir a todas las construcciones que le ofrece cada uno de ellos, sean más o menos complejas. No elegiría en función de la simplicidad sino de la pertinencia de determinada expresión u otra según el contexto. No obstante, es posible que aparezcan también diferencias entre construcciones coordinadas y subordinadas, pero esto puede deberse en realidad al tipo de estructuras que se utilizan más en un idioma que en otro. Entonces, no se trataría de una elección del individuo por motivos personales de seguridad, sino de un ajuste a la expresividad de determinada lengua, que por sus características propias opta por un tipo de estructuras más que por otro. Habría que tener cuidado con este hecho y no confundirlo con cuestiones de mayor o menor dominio de un idioma frente al otro. En cualquier caso, estas diferencias en la velocidad de interpretación hacia una lengua A o B podrían depender en gran medida del par de lenguas implicadas.

Siguiendo con los procesos de producción tenemos, en segundo lugar, el acceso fonológico, ortográfico y articulatorio. En esta fase, al igual que comentábamos en el caso del acceso semántico, para las personas con un nivel de bilingüismo poco avanzado la articulación de la lengua aprendida en segundo lugar tendrá tendencia a seguir las reglas de la primera. Mientras que los bilingües puros tendrán sonidos y entonación propios para cada lengua.

Con respecto a la relación del bilingüismo con otros procesos cognitivos que intervienen durante la interpretación, Padilla *et al.* (1995) y Bajo *et al.* (1999) relacionan el proceso de la interpretación con las aptitudes memorísticas generales. Para ello, compararon a los siguientes tres grupos: intérpretes profesionales, estudiantes de interpretación y bilingües sin formación en interpretación. Observaron que los resultados de los intérpretes profesionales eran superiores a los de los otros dos grupos en varias tareas de memorización a los que fueron expuestos, por ejemplo en la coordinación de tareas duales, en el caso de que sean lingüísticas, o en el acceso a la información lingüística y semántica en la memoria a largo plazo. Volveremos a insistir en este aspecto de la memoria relacionada con la interpretación más adelante.

En cuanto a resultados sobre procesos lingüísticos básicos, Bajo *et al.* (1999) también realizaron estudios comparativos entre cuatro grupos de participantes: intérpretes profesionales, estudiantes de interpretación, bilingües sin formación en interpretación y monolingües con formación en interpretación. No se denotaron diferencias entre los cuatro grupos en lo que respecta a tareas de comprensión y de memorización de textos. Sin embargo, sí se observó una mayor velocidad lectora en los intérpretes.

En el mismo sentido, Christoffels y de Groot (2005) citan un estudio de Gran y Gran de 1991 en el que se compararon estudiantes de interpretación con profesionales para medir su capacidad de detección de errores en la traducción de oraciones. No se observaron diferencias entre ambos grupos para detectar traducciones correctas. No obstante, resulta curioso que los estudiantes reconocieron más errores sintácticos, mientras que los profesionales reconocieron más errores semánticos, por lo que se sugiere que quizás ambos grupos se diferencian en el nivel en el que procesan la información. A una conclusión similar llegaron Yudes *et al.* (en prensa), en un estudio en que se compararon a bilingües e intérpretes en una tarea de comprensión y detección de errores léxicos, sintácticos y semánticos. Los intérpretes detectaron más errores semánticos que el grupo control durante la tarea de comprensión de textos.

Con respecto a la memoria de trabajo (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**), resaltaremos un estudio de Padilla, Macizo y Bajo (2007) que versa sobre la forma en la que los intérpretes logran escuchar y hablar al mismo tiempo, es decir, realizar procesos cognitivos de comprensión a la vez que otros de producción. Para ello, se basan en la teoría del modelo de esfuerzos de Gile, el cual resalta la importancia de la memoria de trabajo para una interpretación de calidad. Concretamente los autores se centran en tres de sus funciones necesarias para esta simultaneidad: la capacidad de almacenamiento en la memoria, la coordinación y el conocimiento lingüístico. Los resultados de sus experimentos les llevan a la conclusión de que la capacidad de comprender y expresarse verbalmente a la vez está mucho más relacionada con la tercera función que con las dos primeras. Para llegar a esta conclusión llevaron a cabo tres experimentos comparando los resultados en diversas tareas realizadas por un grupo de intérpretes, otro de personas con alta amplitud de memoria de trabajo y otro grupo de control. El primer experimento exploraba la capacidad de almacenamiento de la memoria de trabajo; el segundo, la habilidad de los intérpretes para realizar una tarea

dual y el tercero, el papel del conocimiento sobre las palabras (incluye semántica, información léxica, etc.), puesto que parten de la hipótesis de que es posible que los intérpretes tengan un acceso más eficiente a las representaciones de palabras. Es decir, mayor facilidad para acceder a la memoria a largo plazo y recuperar la representación léxico/semántica de las palabras. En sus resultados, observan que en el primer experimento el almacenamiento de información en la memoria de trabajo puede influir en la interpretación simultánea, pero no especialmente en la capacidad para comprender y producir al mismo tiempo. El segundo experimento tampoco parece mostrar que esta capacidad esté relacionada con la habilidad para realizar tareas duales. El tercero muestra claramente, en cambio, que existe una clara relación con el conocimiento sobre las palabras y con el mejor uso de éste mostrado por los intérpretes, todo ello relacionado con la capacidad de almacenamiento de la memoria de trabajo.

Estos diferentes estudios comparativos entre grupos de bilingües y grupos de intérpretes en formación y/o profesionales en los que se observan diferencias en procesos cognitivos, nos llevan a otros estudios semejantes cuyo objetivo consiste en contrastar la existencia de una traducción o interpretación natural frente a otra profesional.

2.4.1 Traducción / interpretación natural vs. traducción / interpretación profesional

La influencia que pueda tener el bilingüismo sobre los procesos cognitivos generales y los específicos de traducción e interpretación nos lleva a plantearnos la dicotomía entre la posible existencia de una capacidad para traducir o interpretar de manera natural, es decir, innata, frente a una práctica de la traducción profesional, es decir, aprendida.

Cierto es que muchos bilingües se han dedicado a la traducción o a la interpretación siendo magníficos profesionales. Thiéry (1976, 1978), al afirmar que es poco corriente encontrar adultos bilingües puros (comparado con el mayor número de niños), observa que en el colectivo donde más existen es precisamente entre los intérpretes de conferencias.

Como hemos mencionado anteriormente, algunos autores¹⁹ opinan que la traducción o la interpretación son una habilidad innata propia del bilingüe y que, por lo tanto, al ser una consecuencia natural del bilingüismo, todos los bilingües son capaces de traducir. Dillinger (1994) afirma que cualquier diferencia entre grupos de interpretación profesionales y de bilingües sin experiencia no sería más que cuantitativa (se centra especialmente en los procesos de comprensión de la interpretación simultánea) y que, probablemente, las mayores diferencias se notarían (a favor de los intérpretes profesionales) con textos más complejos y presentados a mayor velocidad. No obstante, el autor advierte del peligro de afirmar categóricamente que no existe ninguna diferencia en absoluto entre ambos grupos, puesto que sus estudios se basan casi exclusivamente en el proceso de comprensión. Por lo tanto, el autor deja la posibilidad abierta de que los intérpretes profesionales sean diferentes a los bilingües inexpertos en el proceso de cambio de código o de producción (ver apartado **1.3. Procesos cognitivos de la interpretación**), unas etapas que no estudia en su trabajo y que, de hecho, como hemos visto, es imprescindible tenerlas en cuenta para poder medir la tarea del intérprete en su conjunto y no de manera parcelaria.

Si bien indicamos que para ejercer la interpretación es necesaria, además de unas competencias previas y un alto nivel de bilingüismo, una sólida formación así como práctica para poder desarrollar todas las competencias necesarias para esta tarea, cierto es que existe una forma de interpretación natural, no aprendida, que podría justificar la existencia de ciertas capacidades innatas para un determinado tipo de traducción o interpretación. Nos referimos a las capacidades de los niños bilingües puros para mediar entre dos personas de diferente lengua y cultura, a la existencia de “niños intérpretes” (ver Martín Ruel, 2005).

Se trata de aquellos casos en los que algunos niños actúan como intérpretes, bien por juego, bien por una necesidad real cuando, por ejemplo, su familia lo necesita para comunicarse con miembros de la comunidad a la que han inmigrado y en la que el niño ha nacido o a la que se ha adaptado más rápidamente; o cuando en una misma familia existen miembros de diferentes comunidades lingüísticas, etc.

¹⁹ Harris y Sherwood (1978); Malakoff y Hakuta (1991), Malakoff (1992); Dillinger, (1994)... citados en Christoffels y de Groot, (2005).

Harris y Sherwood (1978) se apoyaron en los casos de estos niños para defender la existencia de la traducción natural, es decir, aquella que se define como la traducción realizada en circunstancias cotidianas por personas que no tienen una formación especial en ello. Afirman que todos los bilingües son capaces de traducir, dentro de los límites de su conocimiento de ambos idiomas. Por lo tanto, se enmarcan en la corriente según la cual traducir es una actividad inherente al bilingüismo. Se apoyan en la idea de que si todos los bilingües pueden traducir, y puesto que el bilingüismo puro suele forjarse en la infancia, sin duda deben de existir niños que traducen. Estudiaron varios casos de niños bilingües. Para estos autores, los datos observados que apoyan su teoría de la traducción natural serían los siguientes²⁰:

- La edad tan temprana a la que comienza la interpretación en los niños (a partir de 1 año y nueve meses, en los casos estudiados)
- La pre-traducción²¹ que tiene lugar a una edad aún más temprana.
- El hecho de que la interpretación sea espontánea.
- La existencia de traducción socialmente redundante (cuando, aunque los padres comprendan, los niños siguen interpretando por gusto)
- El hecho de que los niños utilicen la interpretación como algo lúdico. Señalan que los niños sienten verdadero placer al interpretar
- La falta de instrucciones para interpretar. En los casos estudiados, no se daban instrucciones directas para hacerlo. Aún así, se produce una operación de conservación de significado a través de las lenguas (*COMAL, conservation of meaning across languages*). Como comentábamos, observan que los niños se centran más en el contenido que en la forma y apuntan que, quizás, *COMAL* sea la operación psicológica más importante para la traducción natural.

No obstante, este tipo de interpretación realizada por niños nada tiene que ver con un contexto profesional ni con los mecanismos y procesos de una traducción o

²⁰ En esta línea de defensa de la traducción natural también han trabajado Toury (1984, 1986), Gerloff (1988), Lörscher (1991, 1993), Malakoff (1991, 1992) y Shannon (1996). Uno de los últimos estudios es del año 2000, una tesis doctoral no publicada de Bianca Sherwood de la Universidad de Ottawa (Gómez Hurtado, 2006, 2007).

²¹ Según Harris, en la pre-traducción el niño produce pares de palabras bilingües con el mismo significado pero de forma interiorizada, sin ninguna intención comunicativa.

interpretación que intervienen en él. La interpretación de estos niños es únicamente *socialmente funcional*.

A pesar de todo ello, como hemos adelantado, opinamos que, frente a numerosas ideas generalizadas, un bilingüe no es necesariamente un buen traductor ni un buen intérprete. Evidentemente, puede encontrar ventajas por tener dos idiomas muy asimilados y dudar menos ante significados. El bilingüismo es pues una circunstancia que puede facilitar este trabajo. Sin embargo, necesita un aprendizaje de la técnica del mismo modo que cualquier otra persona y luchar, además, contra las interferencias que se le puedan presentar.

“Le bilingue emploie et comprend les tournures idiomatiques de deux langues avec la même aisance, mais il n’est pas nécessairement un traducteur professionnel”.

(Hagège, 1996:221)

Se suele pensar, entre las personas no conocedoras de la materia, que un intérprete, sobre todo bilingüe, interpreta con total facilidad por el simple motivo de que conoce perfectamente los idiomas. A menudo se suele olvidar que en su “tiempo libre” este intérprete estudia en profundidad el tema sobre el que va a trabajar ya que para poder interpretar es fundamental conocer y familiarizarse con el tema, elaborar glosarios, documentarse con textos paralelos, etc.; no basta con saber el idioma. El bilingüismo no es suficiente para ser intérprete, se necesita un entrenamiento especializado de las técnicas que intervienen en el proceso de interpretación y una cultura general así como un profundo estudio de las cuestiones que se van a tratar.

En la rama investigadora dedicada a la interpretación y la traducción, existen varios estudios (Gran y Gran, 1991; Dillinger, 1994; Padilla, Bajo, Cañas y Padilla, 1995, 1999; Christoffels y de Groot, 2005) destinados a estudiar o comparar a grupos de intérpretes profesionales con grupos de personas bilingües que no han recibido formación en interpretación, con el fin de observar similitudes y diferencias en los procesos traductológicos, en los mecanismos cognitivos, en las aptitudes, para observar si uno y otro grupo tiene habilidades especiales para determinadas tareas, etc. (ver, por ejemplo, el estudio de PACTE en **1.4.1 Competencia traductora** y en **apéndice a**)).

Al igual que Hamers, Lemieux y Lambert (2002), opinamos que lo que caracteriza a un intérprete no es su bilingüismo, no es únicamente su competencia lingüística en dos idiomas, sino más bien su habilidad para descodificar un mensaje en un idioma a la vez que lo recodifica en otro.

La realidad nos muestra que, contrariamente a ideas preconcebidas, muchos bilingües denotan dificultades para traducir. Distintos estudios y observaciones así lo atestiguan. Por ejemplo, Grosjean (1982) cita estudios de Rosetti, Lambert, Havelka y Gardner o Macnamara entre otros, en los que no se encontró ninguna relación entre el nivel de bilingüismo y la velocidad para traducir una lista de palabras. Uno de los motivos de estos resultados se encuentra en el hecho de lo poco habitual que resulta que una persona utilice ambos idiomas en todos los ámbitos de su vida.

“A given notion, evoked by a single word in one language, may require a cumbersome round-about circumlocution in another and will therefore be less easily evocable in that language. This is why a bilingual person who speaks both languages like a native might nevertheless encounter great difficulties in translating from one language into the other”.

(Paradis, 1980:421)

Las interferencias son el primer riesgo al que deben enfrentarse los intérpretes bilingües, sobre todo cuando su par de lenguas pertenece a familias lingüísticas con el mismo origen: latinas, anglosajonas... Cuanto más separados se mantengan los contextos relacionados con cada idioma menos interferencias se producirán.

Paradis (1980) considera que el proceso que subyace en la traducción es bastante diferente del que subyace en los procesos relacionados con hablar, entender, leer y escribir dos idiomas. Para ello se basa en varios casos en los que personas que han perdido la capacidad para expresarse en uno de sus idiomas (por un accidente por ejemplo), son capaces sin embargo de traducir hacia éste cuando se les da la información en el otro idioma. Para él, esto demuestra que, contrariamente a la creencia popular, la traducción no depende de la facilidad que se tenga para hablar y entender un idioma y, por ello, existen bilingües muy malos traductores.

Coughlin (1988) afirma que los bilingües puros, en general, cambian de idioma según el interlocutor, la situación, etc., con unos mecanismos dependientes y consecutivos,

mientras que el intérprete de conferencias utiliza estos mecanismos simultáneamente y, sobre todo, los mantiene de forma independiente. El bilingüe puro que desea ser intérprete tendrá, pues, que aprender a controlar los mecanismos de cambio de código que ha utilizado hasta el momento y adaptarlos al nuevo proceso.

Gómez Hurtado (2006, 2007) también se interroga sobre estas cuestiones a raíz de la disyuntiva planteada por Brian Harris entre traducción como capacidad innata o aprendida, para quien todo bilingüe tiene la capacidad natural de traducir o interpretar sin necesidad alguna de formación y gracias a su propio desarrollo cognitivo. La autora se plantea analizar si, teniendo esto en cuenta, la formación es, pues, algo complementario o bien imprescindible para ser un profesional de la traducción o la interpretación. Resalta cómo en 1967 Alexander Ljudskanov señalaba que en las escuelas de traducción no se enseñaba a traducir a los bilingües, puesto que ya venían con capacidad para hacerlo, sino que se les formaba para que lo hicieran de acuerdo con ciertas normas. Así, Gómez Hurtado realizó una serie de pruebas comparativas entre estudiantes de traducción /interpretación y bilingües sin formación en estas tareas. Sus resultados concluyen que los bilingües tardaron más que los estudiantes en traducir. En cuanto a los motivos de este resultado, la mayor lentitud de los bilingües parece deberse no tanto a los problemas hallados, puesto que la media de problemas de ambos grupos fue muy similar, sino más bien al uso de las fuentes de referencia para documentarse. Una tarea a la que están más acostumbrados los estudiantes, la cual tienen más automatizada, por ser parte de su formación. Como conclusión, la autora señala que no se encontraron tantas diferencias entre ambos grupos y que su comportamiento general fue muy semejante. El experimento evidenció que ser bilingüe no implicaba traducir con calidad y conforme a las expectativas requeridas, tal y como venimos avanzando desde el comienzo del presente estudio.

Al hilo de estas conclusiones, mencionamos los estudios de Valdés y Angelelli (2003), los cuales cuestionan también la idea generalizada de que los intérpretes sean simplemente bilingües que han desarrollado de manera excepcional sus capacidades. Los autores se centran en el papel de la enseñanza de lenguas en los programas de formación en interpretación. A pesar de que las escuelas que cuentan con pruebas de admisión examinan a los candidatos en sus lenguas de trabajo y, a pesar de que existe un consenso generalizado que asume que un futuro intérprete ha de dominarlas a un

nivel muy perfeccionado, existe desde hace años un debate sobre la enseñanza de dichas lenguas durante su formación. En efecto, con la enseñanza de las lenguas incluida en los programas académicos, sería posible adquirir ciertas destrezas particulares de las que adolecen algunos bilingües “menos puros” en su competencia lingüística, por ejemplo por haber tenido menor acceso a registros particulares. Estas podrían desarrollarse a lo largo de su formación a la vez que las demás competencias necesarias en el proceso de interpretación. En este debate, las posturas más opuestas han sido las de Krouglov (1996), para quien la traducción e interpretación deberían enseñarse acorde al nivel de lengua alcanzado en cada momento por el alumno, y, por otro lado, Seleskovitch y Lederer (1989), así como Weber (1984) quienes defienden que la traducción y la interpretación no deberían enseñarse hasta que los alumnos dominen en todos sus aspectos y registros sus lenguas de trabajo. Según Valdés y Angelelli, la opinión predominante en la literatura sobre formación en interpretación sería que para cursarla, sería necesaria un dominio “completo” de la lengua A y una comprensión perfecta de las lenguas B y C. Como conclusión, y tras resaltar que existen pocos estudios que relacionen la interpretación con el bilingüismo, Valdés y Angelelli (2003) señalan que un intérprete o traductor profesional sería un bilingüe con un alto dominio de ambas lenguas que lee, escucha, habla, escribe y se enfrenta a problemas de manera diferente a otros usuarios de la lengua. Es un bilingüe que desarrolla un alto nivel de competencia en dos o más lenguas y que, una vez desarrolladas estas competencias lingüísticas, junto con otras, es capaz de llevar a cabo tareas muy complejas en condiciones de estrés extremo.

En definitiva, a la luz de todos estos estudios realizados a lo largo de los años para comparar a bilingües con profesionales de la interpretación y la traducción, parece que los grupos que suelen sobresalir del resto en las pruebas comparativas suelen ser los de los intérpretes profesionales, como veíamos en el apartado **1.4.1** (dedicado a la competencia traductora). Con lo cual, una vez más observamos que la práctica y profesionalidad serían bazas imprescindibles para un mejor desarrollo de dichas tareas. Esto parece indicar de nuevo que los bilingües no suelen traducir/interpretar profesionalmente de manera innata por el simple hecho de poseer una perfecta competencia en dos lenguas y que los estudiantes pueden compensar sus carencias lingüísticas gracias a una correcta formación y entrenamiento. Como señalan Valdés y Angelelli (2003) o Muñoz Martín (2006):

What makes “the translator and interpreter distinct from other bilinguals is neither his fluency in several languages, nor his bilingual competence, but his ability to use them in complex information-processing activities”.

(Valdés y Angelelli, 2003:70)

[...] the shortcuts and fixed solutions that interpreters develop to handle particular problems “may compensate for incomplete and/or unbalanced bilingualism which is one possible verification of the claim that an increase in the rate of bilingualism and an increase in translation proficiency do not necessarily run completely parallel”.

(Valdés y Angelelli, 2003:64)

Ciertamente, los traductores profesionales muestran unas destrezas que no pueden considerarse el mero desarrollo de las compartidas con los bilingües.

(Muñoz Martín, 2006:2)

2.4.2 Bases psicobiológicas del bilingüismo y la interpretación

Para finalizar nuestro análisis teórico sobre las relaciones entre bilingüismo e interpretación, así como la incidencia del uno sobre la otra, abordaremos ahora, muy brevemente, la cuestión de la participación de los hemisferios cerebrales durante la interpretación. Se trata de un tema muy amplio y estudiado pero que, por su complejidad y los campos neurológico, médico y psicológico a los que pertenece, se aleja en cierta medida del estudio que nos ocupa, a pesar de estar muy relacionado desde el punto de vista interdisciplinar. Por ello, no entraremos en los detalles del proceso. Sin embargo, ofreceremos una pequeña pincelada sobre la contribución relativa de los hemisferios cerebrales en el campo del bilingüismo e interpretación.

A partir de los años 1970 se comenzó a estudiar de forma sistemática las áreas cerebrales implicadas en el lenguaje en personas bilingües. En 1978, Albert y Obler llegaron a la conclusión de que el lenguaje se organiza de modo diferente en el sistema nervioso central de una persona bilingüe que en una monolingüe. De hecho, se ha reconocido más recientemente el papel fundamental del hemisferio derecho en el aprendizaje de un segundo idioma y muchos estudios concluyen que la lateralización es diferente para un bilingüe e, incluso, que existen diferencias entre un bilingüe precoz (antes de la pubertad) y uno tardío (Hamers, Lemieux y Lambert, 2002). Además, el modo de aprendizaje del idioma también influye en la lateralización. Es decir, un aprendizaje formal conlleva una mayor implicación del hemisferio izquierdo, mientras

que un aprendizaje informal implica una mayor participación del hemisferio derecho. Por último, el nivel y dominio del idioma también tienen repercusiones, en tanto en cuanto el hemisferio derecho estaría más implicado en las primeras fases del aprendizaje, las más básicas. No obstante, autores como Vaid y Hall (1991) niegan o ponen en entredicho estas diferencias.

Más concretamente, encontramos que Lambert (1978) en su estudio "*Language processing, strategies of bilinguals: A neurophysiological study*" comparó tres grupos de jóvenes adultos bilingües: un grupo de bilingüismo adquirido en la primera infancia (*infant bilinguals*), un segundo grupo de bilingüismo adquirido en torno a los 5 años (*childhood bilinguals*) y un tercer grupo de bilingüismo adquirido durante la educación secundaria (*adolescente bilinguals*). En el grupo de bilingües precoces había una preferencia por el hemisferio izquierdo (más semántico o analítico), mientras que en los tardíos era en el derecho (formas más melódicas). Estos resultados encajan con otras diferencias ya encontradas entre bilingües precoces y tardíos.

Otro estudio de Lambert (1977, 1978): "*Visual field and cerebral hemisphere preferences of bilinguals*", analiza si los bilingües controlan ambos idiomas con el mismo hemisferio. Los resultados mostraron que solamente un hemisferio (generalmente el izquierdo) domina ambos idiomas en casi todos los bilingües.

No obstante, estudios más recientes cuestionan en cierto modo algunas de estas afirmaciones. Concretamente un estudio de Hull y Vaid (2007). Estos autores indican que los estudios en neuroimagen con bilingües, así como los estudios sobre la lateralización cerebral en los bilingües suponen una vía de investigación relativamente reciente, cuyos resultados aún están empezando a ser cuantificados sistemáticamente.

Según su estudio, parece que la lateralización cerebral está fuertemente influida por la edad de adquisición de cada uno de los idiomas en el bilingüe. Los bilingües que adquirieron ambos idiomas antes de los 6 años tienen una implicación hemisférica bilateral para los dos idiomas. Mientras que aquellos que los adquirieron posteriormente, muestran un dominio del hemisferio izquierdo para los dos idiomas, más aún cuanto menor sea el grado de dominio de la segunda lengua.

Una de sus mayores aportaciones consiste en que ambos idiomas parecen mostrar el mismo comportamiento y un funcionamiento cerebral similar. Es decir, cuando una lengua está organizada de manera bilateral en el bilingüe precoz también lo está su otra lengua. Del mismo modo, cuando la lengua A del bilingüe tardío implica un dominio del hemisferio izquierdo, también lo hace la otra lengua. Parece ser que la organización dictada en el cerebro durante el aprendizaje de la lengua A marca y predetermina la organización de los demás idiomas que se vayan adquiriendo. Estudios recientes en neuroimagen confirman la observación de Hull y Vaid²².

Estos resultados contradicen las corrientes defensoras de la existencia de una separación funcional entre ambos idiomas, con léxicos separados y parcialmente independientes²³. Sin embargo, los avances en la precisión de las medidas de neuroimagen, así como estudios con técnicas de PET²⁴ y resonancia magnética, demuestran que la relación entre los dos idiomas son más de solapamiento que de separación neuronal²⁵.

En el caso del estudio de la interpretación simultánea y su repercusión en las bases neurales del cerebro, es necesario tener en cuenta que lo que más caracteriza al intérprete durante su trabajo no es su bilingüismo sino su capacidad para descodificar un mensaje en un idioma a la vez que lo vuelve a codificar en otro, lo más fielmente posible, es decir, el proceso de reformulación. La interpretación sería pues una función autónoma, adquirida mediante un entrenamiento específico y, en principio, independiente de la competencia bilingüe de cada cual (Hamers, Lemieux y Lambert, 2002).

Según Paradis (1984), durante la interpretación se activan tres sistemas neurofuncionales: uno para el idioma original, otro para el idioma de destino y otro para las conexiones entre ambos.

²² Vingerhoests *et al.* (2003) y Briehlmann *et al.* (2004) mencionados por Hull y Vaid (2007).

²³ Por ejemplo: Kroll y Stewart (1994), Dufour y Kroll (1995), mencionados por Hull y Vaid (2007).

²⁴ Tomografía por Emisión de Positrones.

²⁵ Chee, Tan y Thiel (1999), Illes *et al.* (1999), Klein *et al.* (1999) y Hernández, Martínez y Kohnert (2000), mencionados por Hull y Vaid (2007).

Además, se han estudiado también dos estrategias utilizadas durante la interpretación y su relación con las preferencias hemisféricas. Se trata, por una parte, de la traducción literal, palabra a palabra y, por otra parte, de la traducción basada en el sentido. En el primer caso, se activa más el hemisferio izquierdo, mientras que en el segundo lo hace el derecho (Gran, 1989).

Asumiendo que ambos hemisferios intervienen durante la interpretación simultánea, aunque en distintos niveles, Hamers, Lemieux y Lambert (2002) concluyen que el hemisferio izquierdo participa más en los aspectos morfosintácticos del idioma original, mientras que el derecho procesa los aspectos pragmáticos al elaborar la macroestructura del discurso así como su coherencia general y el modelo situacional.

Las investigaciones más recientes parecen indicar que ambos hemisferios se activan durante la interpretación (Hamers, Lemieux y Lambert, 2002). No obstante, el nivel de participación de cada uno de ellos podría depender en gran medida de la experiencia del intérprete. Es decir, las preferencias hemisféricas de un intérprete profesional difieren de las de un estudiante o, incluso, de las de un bilingüe sin formación en interpretación.

Así, Hamers, Lemieux y Lambert (2002), en su estudio de la escuela de traducción e interpretación de la Universidad de Ottawa sobre la preferencia de un hemisferio u otro durante la interpretación, se basaron en varios estudios (Fabbro *et al.*, 1990), principalmente de la escuela de intérpretes de Trieste, en Italia, en los cuales se mencionaba un cambio en el control hemisférico vinculado a la experiencia del intérprete. Estos autores querían comprobar tal evidencia así como la influencia de la edad y del tipo de bilingüismo del intérprete. Sus conclusiones fueron que no han podido encontrar ninguna prueba de que la edad de la adquisición del bilingüismo o su tipo de manifestación influyan en la preferencia hemisférica del intérprete. En cuanto a la influencia de la experiencia, surge la posibilidad de que un intérprete experimentado sea capaz de controlar mejor sus hemisferios cerebrales, usando diversas estrategias que impliquen el derecho o el izquierdo según la necesidad, en vez de presentar preferencias claramente marcadas, ya que han observado que, cuanto mayor experiencia, mejor es la interpretación, independientemente del oído por el que reciban el discurso original. De hecho, Gran y Fabbro (1994) señalaban que los intérpretes presentan una menor especialización hemisférica que los monolingües.

Las conclusiones de la Universidad de Ottawa seguirían, pues, la misma línea de las de la escuela de Trieste, que apuntan hacia una menor lateralización marcada en los intérpretes. Este estudio ha demostrado que las estrategias de control hemisférico se pueden incluso modificar mediante un aprendizaje en la edad adulta. Así mismo, las conclusiones llevan a afirmar que las estrategias que se adquieren gracias al bilingüismo parecen ser independientes de las que se desarrollan gracias al aprendizaje de las técnicas de interpretación (Hamers, Lemieux y Lambert, 2002).

Este estudio apoya, una vez más, nuestra idea y la de otros autores mencionados, de que el hecho de ser bilingüe no conlleva necesariamente tener desarrollados los procesos y competencias necesarios para ser intérprete. Se trata de fenómenos que se pueden apoyar el uno en el otro, incluso ayudarse, pero que no son dependientes ni correlativos. En este caso se nos demuestra que ni siquiera las estrategias cerebrales de utilización de los hemisferios son las mismas en el bilingüismo y en la interpretación.

2.5 Resumen

Después de haber dedicado un capítulo a la interpretación relacionada con la formación o entrenamiento en esta tarea, con una descripción de las técnicas existentes, un desglose de los procesos cognitivos que intervienen en ellas, de las competencias necesarias, las cuales nos llevaron a una perfil del intérprete profesional y del estudiante de interpretación en general, hemos dedicado el siguiente capítulo a las justificaciones teóricas que relacionan el bilingüismo con la interpretación, puesto que el eje de nuestro estudio se centra en la incidencia del primero sobre la segunda.

Como era menester, hemos comenzado posicionándonos con respecto a una definición de bilingüismo, un concepto ambiguo y no exento de acepciones muy diferentes. Tras mencionar las diferentes denominaciones, desde las más puristas a las más abiertas, hemos optado por una descripción amplia basada en tipos y niveles de bilingüismo. Una vez establecido que no existe un solo bilingüismo, sino varios, hemos tratado de detallar los diferentes tipos, atendiendo a factores como el modo de aprendizaje, la edad, los aspectos lingüísticos más y menos dominados en cada lengua, etc.

Después de aclarar el modo en el que nos referimos al bilingüismo en nuestro estudio, pasamos a relacionar la incidencia de éste sobre los procesos cognitivos generales, con un repaso a estudios realizados a lo largo de los años que comparan a monolingües con bilingües en determinadas tareas cognitivas. Observamos cómo se ha pasado de una tendencia a catalogar esta relación e influencia como negativas a, por el contrario, a partir de los años 60 y hasta la actualidad, evidenciar efectos claramente positivos, obteniendo los bilingües resultados superiores en varias pruebas, aunque en ocasiones matizados y sin que las diferencias sean espectaculares.

Por último, enlazamos los procesos cognitivos generales con los específicamente relacionados con la traducción y la interpretación. La hipótesis de la que partimos es que, dado que varios de los procesos cognitivos en los que los bilingües son superiores son aquellos que necesitamos para interpretar, los bilingües deberían ser buenos intérpretes por naturaleza. No obstante, observamos que no es necesariamente así. Detallamos diferentes estudios que comparan a traductores /intérpretes profesionales con bilingües sin formación en la materia, o con estudiantes de interpretación, y observamos que en la mayoría de ellos, o bien las diferencias eran inapreciables o bien destacaba el primer grupo con mejores resultados. Así, parece que la formación y el entrenamiento en traducción e interpretación acaban compensando la falta de destrezas en el idioma B o C que pueda tener un intérprete comparado con un bilingüe puro. Esta afirmación nos lleva a analizar más detenidamente la dicotomía entre traducción natural y traducción profesional, donde seguimos analizando la existencia o no de esa capacidad innata para traducir que puedan presentar los bilingües puros. Señalamos aquí de nuevo la importancia de la formación para unos resultados de calidad, así como las indudables ventajas que puede tener un bilingüe puro formado en interpretación, a pesar de la mayor amenaza de interferencias y calcos. Un caso particular y real de interpretación natural sería la efectuada por los niños, sin consciencia de los mecanismos que están aplicando y sin formación, que actúan como mediadores entre familiares o conocidos y la comunidad lingüística donde se encuentran, por haber aprendido ambas lenguas debido a sus circunstancias personales. No obstante, resaltamos la diferencia que supone este tipo de intercambio cotidiano y socialmente funcional con un contexto de interpretación profesional, el cual requiere de unas técnicas y un aprendizaje específicos.

Poco a poco, los “niños-intérpretes” suelen ir perdiendo competencias en una de sus dos lenguas, debido al paso del tiempo y por una mayor presencia de una de ellas en su vida personal y laboral, a menos que mantengan un gran esfuerzo y motivación por seguir trabajándolas con los años. Ésta es la razón por la cual es mucho menos frecuente encontrar a adultos bilingües, excepto en el colectivo de los intérpretes, por ser un ámbito profesional donde la motivación profesional y la exigencia en la competencia lingüística de las dos lenguas son casi inigualables.

Para terminar con la incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos específicos de la interpretación, concluimos con estudios sobre las bases psicobiológicas del bilingüismo y la interpretación, donde se analiza la activación de los hemisferios cerebrales en los bilingües y durante la interpretación. Vemos aquí, una vez más, cómo se trata de dos fenómenos diferenciados, no necesariamente conectados, a pesar de su complementariedad, puesto que las zonas implicadas en las técnicas de interpretación son independientes de las implicadas en el bilingüismo y, por lo tanto, un bilingüe puro no tiene tampoco a nivel cerebral por qué tener más facilidad para los procesos interpretativos.

3. CONCLUSIONES MARCO TEÓRICO

En nuestro estudio de la incidencia del bilingüismo sobre la interpretación, optamos por comenzar por la base, es decir, por la formación y aprendizaje de la interpretación. Decidimos centrarnos esencialmente en las técnicas de consecutiva y simultánea por ser las más frecuentes tanto en la enseñanza como en el ejercicio profesional del intérprete.

Para determinar la terminología que usaremos, analizamos las distintas acepciones existentes sobre el concepto de lengua materna o lengua nativa y lengua extranjera, lengua activa y pasiva, primera lengua y segundas lenguas, lengua de uso habitual, etc. Nos damos cuenta de que dichos conceptos son insuficientes en una disciplina como la que nos ocupa, puesto que llevan a equívocos y no reflejan la realidad de las lenguas de quienes ejercitan esta tarea. Por ello, optamos por adoptar la denominación de lenguas A, B y C planteada por la AIIC, mucho más acorde, a nuestro parecer, a la situación de los intérpretes por ser menos ambigua, además de la más utilizada por los propios intérpretes y organismos en los que ejercen la profesión. Además, extraemos de estos planteamientos que la clasificación de lenguas en dichas categorías no es en absoluto fija e inamovible sino que es susceptible de fluctuar a lo largo de la vida de la persona, por ejemplo en función de su momento vital o de la temática que le ocupa.

Entramos en los procesos cognitivos que intervienen durante la interpretación, puesto que son susceptibles de ser modulados por el bilingüismo. Basándonos en la llamada “teoría del sentido”, por ser pionera y por el peso que ha tenido y sigue teniendo en los estudios teóricos, llegamos a un modelo más desarrollado y acorde a los conocimientos que se han ido descubriendo gracias a la psicolingüística y a la psicología cognitiva. Éste parte del modelo de esfuerzos de Gile, pero introduce el concepto de solapamiento entre todas las fases, las cuales no estarían ya separadas entre sí. Es decir, evolucionamos desde la teoría del sentido, con su perspectiva vertical, hasta una perspectiva horizontal, donde se solapan los procesos de comprensión, los procesos de cambio de código y los procesos de producción. Todos ellos a su vez influidos por los procesos de control y en los que está presente en todo momento de manera predominante la memoria de trabajo, especialmente en los de comprensión. Concluimos que se trata de procesos que revisten mayor dificultad y complejidad en esta tarea en comparación con otras tareas cognitivas semejantes.

Puesto que tratamos de identificar las competencias necesarias para interpretar, relacionadas con los procesos cognitivos detallados, en primer lugar optamos por definir el concepto de competencia según el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Así, estas se basan en el desarrollo de determinadas capacidades que se pueden perfeccionar a lo largo de la vida mediante el ejercicio y la educación.

En segundo lugar, nos detenemos en la propuesta del grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona relacionada con el concepto de competencia traductora, que decidimos extrapolar a la interpretación. Tiene aquí cabida el conjunto de competencias necesarias para interpretar de manera profesional. Estas se agruparían en subcompetencias, entre las que destaca la subcompetencia estratégica por ser la que regula e interrelaciona todas las demás. De todas ellas, nosotros hemos resaltado la subcompetencias comunicativa y textual y la subcompetencia cultural, es decir las puramente lingüísticas, por su importancia en nuestro estudio en el que el bilingüismo ocupa un lugar predominante, ya que tratamos de estudiar si modula a todas las demás competencias. Observamos que el modelo de competencia traductora presentado incide en la necesidad de práctica y entrenamiento para una interpretación de calidad.

Al comprobar que no existen unas herramientas consensuadas y homogéneas para determinar y evaluar las competencias necesarias para interpretar, optamos por orientarnos hacia las pruebas de acceso en vigor en diversas escuelas y facultades de traducción e interpretación, lo cual nos indicará qué parámetros se suelen considerar imprescindibles para la formación del futuro intérprete.

En el análisis de las diferentes pruebas que se realizan a escala internacional, observamos que suelen destacar ejercicios con frecuentes cambios de idioma, algunos para medir la personalidad, la capacidad de expresión y nivel de lenguas del candidato, su cultura general y conocimiento del mundo, otros de mini-consecutivas sin toma de notas, de traducción a vista, tareas duales, de rapidez mental y tests de memoria, siendo los más adecuados para interpretación aquellos que utilizan ideas completas, con relaciones lógicas entre las ideas y no con términos aislados.

En la elaboración de dichas pruebas de acceso, se resalta que para interpretar (o traducir) no basta con comprender, hablar, leer y escribir correctamente unos idiomas. Por ello, se centran en evaluar de igual modo otros parámetros. De ahí observamos que se repiten invariablemente algunas competencias que, por lo tanto, han de ser las básicas necesarias para esta tarea (perfecto dominio de las lenguas de trabajo, memoria, capacidad de análisis y síntesis, resistencia al estrés y la ansiedad, rapidez mental, capacidad de anticipación, cultura general, curiosidad intelectual...). En los 80, Longley adelanta que las competencias son susceptibles de desarrollarse y formarse. Por ello, se comienza a abandonar la idea de las primeras generaciones de intérpretes según la cual el intérprete nace y no se hace.

Todas estas competencias mencionadas las proponemos ordenar del siguiente modo: nivel lingüístico (competencias relacionadas con el vocabulario, sintaxis, comprensión y producción oral); nivel psico-afectivo, donde se incluyen la ansiedad (de la cual es necesaria la positiva o facilitadora del rendimiento) y la resistencia al estrés; y el nivel neurolingüístico, donde se comprende el patrón de uso de regiones cerebrales que caracteriza a los intérpretes durante la interpretación. Añadimos, además, la atención. Si adoptamos las diversas subcompetencias ofrecidas por la noción de competencia traductora del grupo PACTE, en el primer nivel incluiríamos la subcompetencia comunicativa y textual, la cultural y la temática, en el segundo nivel, la subcompetencia psicofisiológica, la interpersonal, la instrumental y la profesional, y en el tercer nivel, la subcompetencia estratégica. Por último resaltamos también la anticipación (lingüística y extralingüística), básica puesto que el intérprete nunca espera el final de la frase para comenzar su producción. A todo ello le sumamos las técnicas propias de interpretación aprendidas durante la formación y la práctica y podemos obtener el perfil del intérprete.

Lógicamente, los estudiantes aún no cuentan con todas esas competencias desarrolladas, aunque sí es importante detectarlas previamente. Suelen tenerlas en ciernes y las van desarrollando a lo largo de su formación y entrenamiento en consecutiva, bilateral, traducción a vista y simultánea, y atendiendo al siguiente orden: consecutiva (primero sin toma de notas) antes que simultánea, directa antes que inversa y traducción a vista como introducción a la simultánea.

No obstante, este perfil y formación van a ir cambiando por la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), donde el grado será más generalista que la licenciatura y donde la interpretación quedará relegada a una breve introducción. En algunos posgrados será donde habrá ocasión de especializarse en estas técnicas. Con el EEES cambia la perspectiva de la enseñanza, la cual se basará en un aprendizaje por competencias, con mayor autonomía del estudiante que ha de aprender a aprender. A pesar de ello, pensamos que la traducción y la interpretación serán disciplinas que se verán menos afectadas que otras por este cambio, debido a que su enseñanza siempre se ha basado en un aprendizaje autónomo del estudiante, quien tiene que trabajar de manera individual y colectiva para practicar las directrices impartidas en el aula. Además, las propias características de las competencias necesarias para interpretar, ya fomentan y desarrollan el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser o estar”, así como el saber adaptarse continuamente a nuevas situaciones y resolver problemas.

Centrándonos más concretamente en la competencia lingüística con el fin de medir la incidencia del bilingüismo en las demás competencias, optamos por situarnos a medio camino entre las definiciones más extremistas de bilingüismo puro y las que determinan el bilingüismo en cuanto se domina una de las cuatro habilidades del lenguaje. Así nos situamos en una definición amplia que establece la existencia de tipos o niveles de bilingüismo en función del grado de equilibrio entre el par de lenguas o según la situación. Por ello, para clasificar el bilingüismo buscamos conocer en qué sentido o en qué grado es bilingüe una persona.

Al analizar la literatura científica, destacamos que, con el tiempo, el bilingüismo ha pasado de considerarse como una influencia negativa para el desarrollo cognitivo, a refrendarse a partir de los 80 como positivo en la mayoría de los estudios que lo comparan con el monolingüismo. Despejamos algunos mitos que persisten al respecto y concluimos que los bilingües suelen superar a los monolingües en tareas relacionadas con la flexibilidad cognitiva, el razonamiento abstracto, la conciencia metalingüística, la competencia analítica, la comprensión lectora, determinadas funciones de auto-control y de atención e incluso puede retrasar la aparición de ciertas demencias seniles. No obstante, sería excesivo hablar de mayor inteligencia o de superioridad intelectual.

Tras esta observación, partimos de la hipótesis de que es probable que los bilingües sean buenos traductores o intérpretes por naturaleza, ya que tienen más desarrolladas ciertas capacidades cognitivas necesarias para estas tareas.

Al repasar diversos estudios que precisamente han investigado los efectos del bilingüismo en estas técnicas (comparando a traductores e intérpretes con bilingües sin formación en traducción/interpretación), se observa que en los procesos cognitivos de comprensión, no parece haber grandes diferencias. En cambio, en tareas de memorización (tanto en la memoria de trabajo y su capacidad de almacenamiento, como en la memoria a largo plazo), en velocidad lectora, en tareas de velocidad de traducción, en el uso de la documentación, etc., los profesionales de la traducción/interpretación parecen obtener mejores resultados que los bilingües.

Terminamos este punto concluyendo que el traductor/intérprete ideal es aquel que habiendo adquirido un alto nivel de competencia bilingüe en sus lenguas de trabajo, ya sea previamente o durante su formación, aprende a desarrollar, además, todas las demás competencias relacionadas con la traducción/interpretación así como las técnicas propias de dichas tareas, y es capaz de llevar a cabo procesos cognitivos muy complejos en condiciones extremas de estrés.

Al respecto de la dicotomía entre traducción/interpretación natural frente a traducción/interpretación profesional, recopilamos diversos estudios en los que se vislumbran resultados que se orientan hacia nuestras anteriores conclusiones. Es decir, lo que caracteriza a un intérprete no es su bilingüismo, sino la habilidad para descodificar un mensaje en un idioma y recodificarlo en otro, así como encontrar rápidamente las formas de transmitir fielmente un mensaje que no necesariamente tiene un equivalente exacto.

Las bases psicolingüísticas del bilingüismo y la interpretación también apoyan esta conclusión. Estudios en los hemisferios cerebrales han demostrado desde los años 70 que las áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje en personas bilingües se organizan de modo diferente que en una persona monolingüe y que un intérprete profesional.

Así, la interpretación sería más independiente de la competencia bilingüe de lo que planteaba nuestra hipótesis, incluso desde la perspectiva de los estudios neurales del cerebro, con unos mecanismos cognitivos y un patrón de participación de áreas cerebrales específicos. Esto se debe a que el trabajo del intérprete no está caracterizado por los mecanismos activados por su bilingüismo, sino por su capacidad para descodificar y recodificar dos idiomas. Por ello, incluso el uso hemisférico en relación con el lenguaje de un intérprete difiere del de un bilingüe.

En definitiva, las estrategias que se adquieren con el bilingüismo parecen ser independientes de las que se desarrollan con el aprendizaje de la interpretación.

De todo lo observado hasta ahora, podemos predecir que el bilingüismo tiene sin duda una influencia en la interpretación y en su entrenamiento, especialmente en lo que concierne a los aspectos cognitivos. Dicho de otro modo, que la competencia lingüística del intérprete o del futuro intérprete incide sobre las demás competencias que necesita para ejecutar su tarea. Al mismo tiempo, podemos predecir también que la competencia lingüística puede verse modulada o, incluso en caso necesario, compensada por las demás competencias en lo que a los procesos de la interpretación se refiere, a través de una formación y entrenamiento adecuados y enfocados a tal fin.

Como consecuencia, con todos estos análisis, conclusiones y predicciones en mente iniciamos nuestro estudio empírico, para aplicar a nuestro caso práctico las hipótesis planteadas por la teoría y observar en un caso real la incidencia del bilingüismo en las demás competencias que entran en juego en la interpretación.

ESTUDIO EMPÍRICO

4. OBJETIVOS

Una vez definido el marco teórico de nuestro estudio, procedemos a intentar observar, mediante un estudio empírico propio, la posible incidencia de la competencia lingüística (el bilingüismo) del par de lenguas francés-español en las demás competencias que intervienen en la interpretación. Unas competencias que van interviniendo a lo largo de todos los procesos cognitivos (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**) que se van solapando en el transcurso de esta tarea. Con ello, pretendemos observar también en qué medida el conjunto de competencias puede llegar a desarrollarse y a variar en el periodo de formación o entrenamiento de los estudiantes de traducción e interpretación, y en qué medida el desarrollo de las unas influye en el de las demás.

Por todo ello, el punto de partida marcado por el marco teórico, así como por los objetivos que caracterizan nuestro estudio empírico, nos lleva a plantearnos las hipótesis siguientes:

- a) Las competencias relacionadas con la interpretación son susceptibles de desarrollarse y variar gracias a la formación, la cual podría desempeñar un papel esencial en la futura calidad del trabajo del intérprete (ver **1.4.1 Competencia traductora**).
- b) Aun así, es esencial tener la mayoría de las competencias relacionadas con la interpretación ya en ciernes, y presentes aunque sea en un grado potencial, antes de iniciar el entrenamiento (ver **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes**).
- c) La competencia lingüística (nivel de bilingüismo) tiene influencia sobre las demás competencias antes de iniciar el entrenamiento, especialmente en lo que concierne a los aspectos cognitivos (ver **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales**).
- d) El desarrollo de la competencia lingüística (nivel de bilingüismo) modulará en gran medida el desarrollo de las demás competencias (ver **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**).

- e) Del mismo modo, la competencia lingüística (nivel de bilingüismo) también puede verse modulada, incluso compensada, por el desarrollo de las demás competencias durante la formación (ver **1.4.1 Competencia traductora**).
- f) En el caso de encontrar diferencias en los resultados relacionados con las competencias para interpretar, causadas por la competencia lingüística (nivel de bilingüismo) inicial, podría suceder que el entrenamiento específico en interpretación modulara o atenuara estas diferencias (ver **2.4.1 Traducción / interpretación natural vs. traducción / interpretación profesional**).
- g) Los resultados de estudios que comparan a sujetos bilingües sin formación en interpretación con monolingües hacen predecir que los bilingües pueden tener mayor capacidad en tareas necesarias para la interpretación, ya que cognitivamente parecen estar más preparados (ver **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales** y **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**). Como consecuencia, podemos predecir que aquellos sujetos con mayor nivel de competencia lingüística (o nivel de bilingüismo) antes de iniciar el entrenamiento obtendrán mejores resultados en las tareas relacionadas con la interpretación.
- h) No obstante, y si se confirma la primera hipótesis relacionada con la importancia del entrenamiento, los sujetos que han finalizado su formación en interpretación pueden obtener mejores resultados en tareas relacionadas con la interpretación que aquellos con una mayor competencia lingüística pero sin entrenamiento (ver **1.4.1 Competencia traductora** y **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**).
- i) En relación con el punto anterior, y según nos hacen predecir estudios referentes a la dicotomía entre traducción natural y profesional (ver **2.4.1 Traducción / interpretación natural vs. traducción / interpretación profesional**), así como otros que relacionan las bases psicolingüísticas del bilingüismo con las de la interpretación (ver **2.4.2 Bases psicobiológicas del bilingüismo y la**

interpretación), los mecanismos que caracterizan el bilingüismo no parecen ser los mismos que aquellos que caracterizan la actividad de interpretar.

Las diferentes pruebas de nuestro estudio empírico tienen como finalidad contrastar las anteriores hipótesis y predicciones. Una vez obtenidos los resultados de nivel de bilingüismo de nuestros sujetos, así como los resultados de las demás competencias para interpretar, se pretenden relacionar los diferentes parámetros evaluados mediante los análisis estadísticos pertinentes

Tras estas operaciones se espera extraer posibles conclusiones a partir de las relaciones obtenidas para confirmar o rechazar las hipótesis iniciales y, además, descubrir nuevas posibilidades no contempladas con anterioridad al estudio y que abren potenciales vías de investigación.

5. MÉTODO

5.1 Sujetos

La investigación contó con dos grupos de sujetos, que participaron libre y voluntariamente, sin percibir remuneración económica ni de ningún tipo por su participación. El perfil de cada grupo era el siguiente:

El primero de ellos (Grupo 1) estaba formado por un conjunto de 13 estudiantes de la especialidad de francés que iniciaban el tercer curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, del curso académico 2007-2008. Uno de ellos era hombre, y doce eran mujeres. La media de edad del grupo era de 20 años. Es decir, estudiantes que aún no habían estado en contacto con ninguna asignatura de interpretación (ver a continuación **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**). Por lo tanto, tenían sus competencias para interpretar aún sin desarrollar. Estos alumnos iban a comenzar su formación en interpretación con una asignatura obligatoria.

El segundo (Grupo 2) estaba formado por 15 estudiantes de la especialidad de francés que iniciaban el cuarto curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, del curso académico 2007-2008. Dos eran hombres y trece eran mujeres. La media de edad del grupo era de 21 años. Es decir, estudiantes que ya habían estado en contacto con asignaturas de interpretación. Por lo tanto, algunas determinadas competencias para interpretar se habían visto potenciadas y desarrolladas a lo largo del curso anterior. Estos alumnos continuaban su formación en interpretación con asignaturas optativas (ver a continuación **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**).

Ambos grupos eran estudiantes con lengua A español, y francés como lengua B o como lengua C. El hecho de que el francés fuera lengua B o C, no influye en la composición del grupo, puesto que tanto el nivel requerido para iniciar las asignaturas de interpretación como el exigido en la evaluación de las mismas no establece diferencias entre B y C (ver **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**).

Debemos indicar que el número de participantes en nuestro estudio fue reducido. Dicha situación se produjo por la atrición experimental²⁶ entre las diferentes fases del estudio, de manera que solamente consideramos en los análisis estadísticos aquellos sujetos de los que disponíamos todas las medidas consideradas en las fases de evaluación. La composición final de los grupos fue la siguiente (ver **5.1.4 Tabla resumen sujetos**): Grupo 1 (3er curso): 5 sujetos (todos mujeres. Media de edad: 20 años), Grupo 2 (4º curso): 6 sujetos (cinco mujeres y un hombre. Media de edad: 21 años). Somos conscientes del posible problema derivado de la reducida muestra de participantes (ver discusión de este punto en el **capítulo Discusión general y conclusiones**). El problema resulta especialmente relevante para el caso de la potencia estadística de algunos análisis realizados (ver **6. Resultados**). Sin embargo, es destacable el hecho de poder obtener efectos significativos (o marginalmente significativos) a través de tipos de participantes a pesar de la reducida potencia estadística, lo que permite contrastar las hipótesis estadísticas correctamente con la refutación de hipótesis nula en caso de efectos significativos, es decir, el hecho de observar diferencias entre los grupos experimentales en numerosas medidas evaluadas (ver apartado **6. Resultados**).

De cualquier modo, parece observarse que en las investigaciones en interpretación en general, resulta complejo obtener una muestra suficientemente significativa, o, al menos, de igual magnitud que en otras áreas de investigación científica.

En este estudio se han puesto de relieve los obstáculos del diseño de la investigación en interpretación, entre los que destaca la dificultad de acceder a una muestra representativa y lo problemático de la selección de variables de investigación debido a la multiplicidad de factores que confluyen en la interpretación.

(Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002:94)

Por regla general, los sujetos del presente estudio aprendieron francés a lo largo de sus estudios, en función del programa educativo español. No obstante, su conocimiento de la lengua también se perfeccionó gracias a estancias en el extranjero, ya sea a título personal o mediante el programa de becas Sócrates/Erasmus.

²⁶ En metodología experimental la atrición, o mortalidad metafórica, es la pérdida de sujetos con el tiempo.

Por su formación y perfil, los sujetos también contaban con conocimientos de los aspectos no sólo sociolingüísticos sino también políticos, económicos y culturales del país o países francófonos, ya sea por experiencia directa, por los medios de comunicación nacionales e internacionales que han de seguir con asiduidad o también por sus asignaturas de Civilización Francesa.

Por último, para el estudio que nos ocupa, una vez obtenidos los resultados de las pruebas hemos procedido a realizar subdivisiones de los sujetos, ya sea por curso (3º y 4º), ya sea por nivel de bilingüismo (bajo y alto), con el fin de realizar todos los análisis pertinentes para contrastar nuestras hipótesis y predicciones iniciales (ver **6. Resultados**).

5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada

Veamos cuál es concretamente el perfil de nuestros sujetos, alumnos de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

Como veíamos en el apartado **1.5.1 Perfil del estudiante de interpretación**, el tipo de alumnado que accede a los estudios de interpretación depende en gran medida de las características de la formación en cuestión. Especialmente, factores como la presencia de un examen de acceso, el hecho de que se trate de un grado o un posgrado, la existencia de un contacto previo con la traducción o el tipo de técnicas que se van a impartir a lo largo de la formación, entre otros, condicionan sin duda el perfil de los estudiantes, tanto antes de iniciar sus estudios como en el transcurso de estos.

Atendiendo a estos factores, nos centramos en detallar el recorrido y la formación académica de nuestros sujetos.

Independientemente de las circunstancias personales que pueda tener cada alumno, comenzaremos describiendo la formación académica que se les exige antes de iniciar los estudios y, una vez comenzados, hasta llegar al tercer curso, momento en el que se imparte la formación en interpretación. Terminaremos detallando la formación en

interpretación de la combinación francés-español en 3er y 4º curso, por la que van a pasar o han pasado los sujetos de nuestro estudio empírico.

La Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada no consistía, como su propio nombre indica, en unos estudios de posgrado, sino en una licenciatura de cuatro años, dividida en dos ciclos que sumaban 300 créditos.

Por ello, nuestros sujetos accedieron en su mayoría procedentes de unos estudios de secundaria y de un examen de Selectividad. La nota de corte para poder acceder al primer ciclo con lengua B francés fue, en el curso 2007-2008, de 6,12²⁷.

A pesar de no existir una prueba de acceso, se advertía, no obstante, de la necesidad de contar con un nivel alto de lengua extranjera:

“Es necesario acceder a primer curso con un conocimiento profundo de la lengua B para poder seguir las clases de lengua B, que comienzan en un nivel 5 y que se suelen impartir íntegramente en esa lengua. [...] Para lengua B francés, los alumnos deberían haber cursado aproximadamente 600 horas de clase. [...] El objetivo de las clases de lengua y de civilización en lengua B es la mejora de la competencia textual en lengua B, y no la adquisición de léxico o estructuras morfosintácticas básicas”

(Universidad de Granada,

<<http://www.ugr.es/~factrad/acceso/primerCiclo.html>>. Consultado 28-04-09)

Las lenguas de trabajo de la Licenciatura eran la lengua A (la lengua materna: español), la lengua B, que era la primera lengua extranjera por la que el alumno accedía (alemán, árabe, francés o inglés) y la lengua C, que era la segunda lengua extranjera (alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, portugués o ruso).

Recordemos, no obstante, que aunque la mayoría de las facultades de Traducción e Interpretación en España, como es el caso de la Universidad de Granada de donde proceden nuestros sujetos, utilizan una clasificación de lenguas A, B y C, ésta no coincide exactamente con la de AIIC (ver apartado **1.2 Concepto de lengua materna en interpretación**). Por ello, cuando citemos asignaturas o clasificaciones académicas

²⁷ <http://ve.ugr.es/pages/servicio-alumnos/preinscripcion/notas_corte_preinscripcion>. (Consultado 28-04-09).

de las lenguas de nuestros sujetos, será siempre desde la óptica de la clasificación de la Universidad y no de AIIC.

Durante el primer ciclo, los alumnos cursaban asignaturas troncales (60 créditos), entre las cuales destacaban asignaturas de lengua B y C, de lengua española, de documentación aplicada a la traducción, de lingüística y de teoría y práctica de la traducción; asignaturas obligatorias (48 créditos), entre las cuales destacaban más asignaturas de sus lenguas B y C así como otras C que quisieran ir añadiendo, otras de civilización de cada una de sus lenguas de trabajo, y asignaturas de traducción B-A; una serie de asignaturas optativas (27 créditos), entre las cuales se incluían más asignaturas de lengua y de civilización de cada una de sus lenguas de trabajo, literatura de cada una de ellas, estructura económica de España, instituciones internacionales, introducción a las ciencias experimentales, microeconomía y macroeconomía, terminología científico-médica, traducción automática, y asistida y tratamiento y gestión de la información; y, por último, una serie de asignaturas de libre configuración (15 créditos) que podían cursar en cualquier otra titulación.

Existía un número de estudiantes que accedía directamente al segundo ciclo, tras haber superado un examen de sus lenguas B y C. Estos tenían que cursar, además, 6 créditos de Lingüística Aplicada a la Traducción y 6 créditos de Teoría y Práctica de la Traducción (pertenecientes al primer ciclo).

Además, la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada contaba con la particularidad de estar incluida en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europeas), por lo que aquellos alumnos que participaban en él cursaban parte de sus estudios en otros centros europeos:

"Este programa, financiado parcialmente por la Unión Europea, está diseñado para el alumnado con la combinación lingüística inglés/francés o inglés/alemán. Presenta la novedad de cursarse en tres centros, siguiendo un único plan de estudios 'marco' que pretende ofrecer una formación orientada a la aplicación profesional de las lenguas modernas en áreas como la traducción, el comercio exterior, las relaciones públicas, el marketing, etc. Los estudiantes seleccionados para este programa cursan un año en cada uno de los centros extranjeros y dos en la Universidad de Granada."

(Universidad de Granada, <<http://www.ugr.es/~factrad/acceso/LAE.html>>.

Consultado 28-04-09)

Así mismo, varios de los estudiantes habían tenido la oportunidad, antes de llegar al tercer curso y de iniciar la formación en interpretación, de disfrutar de una beca Erasmus /Sócrates en otro país de la Unión Europea, con el objetivo de mejorar su(s) lengua(s) B y C.

Este sería, *grosso modo*, el perfil académico de nuestros sujetos en el momento de acceder al segundo ciclo y de tomar contacto con la interpretación.

En cuanto a su formación en interpretación, consistía en lo siguiente:

El tercer curso de la licenciatura, o primero de contacto con la interpretación, perteneciente ya al segundo ciclo, abordaba esta técnica con asignaturas troncales. Es decir, todos los alumnos matriculados en la titulación debían cursarlas obligatoriamente.

La primera de estas asignaturas, impartida en el primer semestre y denominada “técnicas de interpretación consecutiva”, constaba de 9 créditos. En el caso de francés, consistía en un acercamiento muy general y básico a las técnicas de interpretación consecutiva. Se centraba principalmente en desarrollar la comprensión, análisis y memorización de un discurso, además de la oratoria en sus lenguas A y B. Todo ello a través de ejercicios de memorización, presentaciones y debates monolingües sobre temas de actualidad así como simulaciones de situaciones en las que se practicaría la interpretación de enlace. Por último se impartía una introducción a la técnica de toma de notas, con discursos (de unos 2-3 minutos) muy trabajados, analizados, sintetizados y comentados antes de ser interpretados.

La segunda de estas asignaturas, impartida en el segundo semestre y denominada “técnicas de interpretación simultánea”, constaba también de 9 créditos. En el caso de francés, se profundizaba en lo impartido en el primer cuatrimestre. Se pretendía realizar ejercicios preparatorios para las técnicas de simultánea. Para ello, se continuaban simulando situaciones de interpretación de enlace y se introducía la traducción a vista. Se pretendía así perfeccionar la competencia interpretativa del alumno y desarrollar las técnicas de traducción a vista como método de aprendizaje de la coordinación de esfuerzos cognitivos que compiten entre sí. Con la traducción a vista (donde se dejaban

unos 10 minutos para leer, preparar y analizar el texto antes de traducirlo) se practicaba la identificación de dificultades, la anticipación de estrategias, la reformulación (con cambios estructurales, giros, adaptaciones lingüísticas, etc.)... Es decir, todo aquello que se realizaría en la simultánea de manera mucho más rápida.

El cuarto curso de la licenciatura, o segundo de entrenamiento en interpretación, contaba con asignaturas anuales de interpretación que, en este caso, eran optativas. Se trataba de “Interpretación de conferencias B-A”, “Interpretación de conferencias A-B” e “Interpretación de conferencias C-A”, de 12 créditos cada una. En el caso de la tercera, las lenguas C sólo podían ser alemán, francés, inglés o árabe, ya que no se ofertaba interpretación de las demás lenguas. Así mismo, existían unas asignaturas de “Interpretación social” y de “Interpretación de discursos comunitarios”, de 4,5 créditos cada una, también optativas.

A partir de 4º, para los alumnos que elegían este itinerario de interpretación, el entrenamiento era mucho más intenso que en el curso anterior, tanto en horas como en dificultad.

En la interpretación B-A se profundizaba en las técnicas de consecutiva y simultánea. Se comenzaba con la consecutiva, hasta febrero, con discursos reales de mayor duración que en tercero (5-6 minutos) y con toma de notas. Debido a que ciertos temas presentaban mayor especialización, se trabajaban también la preparación previa y la documentación. A partir de febrero se impartía la simultánea en cabinas. Esto coincidía con la tendencia general, ya que en las escuelas y facultades de traducción e interpretación la simultánea suele enseñarse en el último curso de formación e, incluso, en muchas de ellas, como optativa solamente para aquellos alumnos que deciden formarse exclusivamente en interpretación y después de haber superado la consecutiva (ver **1.1 Técnicas de interpretación**). Era el caso de la facultad de Granada, de donde proceden nuestros sujetos.

En primer lugar, se introducían ejercicios de disociación y *shadowing*, para iniciar a continuación las técnicas de simultánea. El objetivo final serían discursos de unos 10-15 minutos de duración, de temas tanto generales como especializados.

En cuanto al resto de asignaturas, los objetivos de la “interpretación de conferencias A-B” eran los mismos que los de la interpretación B-A, cambiando la direccionalidad; los alumnos de “interpretación de conferencias C-A” no tenían una clase especial y diferente sino que asistían a la “interpretación B-A” que correspondía a su lengua C, en igualdad de condiciones y de resultados exigidos; la “interpretación social” era puramente teórica y no tenía combinación lingüística específica; y la “interpretación de discursos comunitarios” consistía en la práctica de simultánea desde las lenguas B y C con material procedente de la Unión Europea.

El objetivo final de todo el itinerario de interpretación era que el alumno terminase su formación pudiendo enfrentarse a una situación real de interpretación, en una amplia variedad de contextos, temas y acentos de oradores.

Vemos así todo el recorrido por el que pasaron nuestros sujetos, desde que comenzaron 3º, momento en el que aplicamos nuestras primeras pruebas empíricas, hasta que finalizaron todas las asignaturas en 4º, momento en el que aplicamos nuestras últimas pruebas empíricas.

En definitiva, en relación con los factores que pueden caracterizar el perfil de los estudiantes de interpretación, observamos, en lo que respecta a nuestros sujetos, los siguientes aspectos:

- Que sus estudios no contaban con una prueba de acceso, sino que el acceso dependía de una nota de corte de Selectividad (que no necesariamente reflejaba en qué estado se encontraban las competencias requeridas para interpretar);
- Que se trataba de unos estudios de licenciatura, es decir que la mayoría no contaba con una carrera universitaria previa y que el nivel de madurez y conocimiento enciclopédico cuando accedían a la carrera era el correspondiente a cualquier alumno que terminaba la educación secundaria;
- Que habían tenido un contacto previo con la traducción así como con asignaturas relacionadas con esta disciplina durante dos años previos;
- Que las técnicas de interpretación impartidas en su formación eran las correspondientes a la interpretación de enlace, la interpretación consecutiva, la traducción a vista y la interpretación simultánea, en este orden y progresión. Se incidía

especialmente en las de consecutiva y simultánea (ver **1.1 Técnicas de interpretación y 1.5.1 Perfil del estudiante de interpretación**).

Estos factores se han tenido en cuenta para el diseño de nuestras pruebas empíricas.

5.1.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación

Una vez aclarados los aspectos relacionados con la formación académica de nuestros sujetos, nos centramos en su nivel de bilingüismo. Puesto que el presente estudio analiza la incidencia del bilingüismo en las competencias para interpretar, nos pareció preciso aclarar en nuestra primera parte referente al marco teórico qué entendemos por bilingüismo, con el fin de definir a nuestros sujetos, a los que calificamos como bilingües. Recordemos que nos posicionábamos a favor de una definición amplia de bilingüismo, el cual podía clasificarse en niveles (ver **2.1.1 Definición(es) de bilingüismo y 2.2 Tipos y niveles de bilingüismo y traducción / interpretación**).

Así, nuestros sujetos son considerados como nativos en las comunidades hispanohablantes pero no ocurre así en las comunidades francófonas. No corresponden, pues, al criterio de bilingüismo puro defendido por Thiéry (1982) o Bloomfield (1933). No obstante, si atendemos a otras definiciones anteriormente mencionadas, como las de Haugen (1953), Macnamara (1969) o Grosjean (1982), que amplían el término a situaciones en las que los sujetos son capaces de expresarse y de dominar ciertos aspectos de la lengua extranjera (ya sea a nivel hablado, escrito, o ambos), nuestros sujetos sí encajarían en el bilingüismo. Aunque no se pueden considerar bilingües puros, sí forman parte de una minoría de adultos considerados bilingües gracias a su especial trayectoria académica y a su potencial futuro como profesionales de la interpretación; una condición gracias a la cual no deberían perder su condición de bilingües.

Para evaluar el nivel de bilingüismo de nuestros sujetos con respecto a su lengua B o C (francés), puesto que en su lengua A (español) se les supone un nivel de nativo, nos

hemos basado exclusivamente en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación²⁸.

Como veíamos en la(s) definición(es) de bilingüismo con autores como Macnamara (1969), si tomamos el concepto en su sentido amplio, tal y como venimos haciendo en el presente trabajo, podemos empezar a hablar de bilingüismo cuando se dominan una o varias de las cuatro habilidades básicas del lenguaje (hablar, entender, escribir y leer). El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas atiende precisamente a estos cuatro parámetros, y por ello también lo harían nuestras pruebas efectuadas para medir el nivel de bilingüismo de nuestros sujetos.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es un patrón internacional que forma parte de la política lingüística del Consejo de Europa, que ha unificado las directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas dentro del contexto europeo. Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa. De este modo, define niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

El MCER ofrece unos niveles para definir las competencias lingüísticas de los alumnos. Estos son, en primer lugar, tres niveles generales (A, B y C), que se subdividen a su vez, en segundo lugar, en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

El nivel general A corresponde a un usuario elemental y debería alcanzarse al terminar la escuela primaria. El nivel general B corresponde a un usuario independiente y debería alcanzarse al finalizar la enseñanza secundaria (hasta Selectividad). Mientras que el nivel general C corresponde a un usuario experimentado. No obstante, el nivel máximo C2 no ha de confundirse con una competencia lingüística de hablante nativo, la cual no está incluida en esta escala. La política lingüística que rodea el MCER ya no la considera el modelo ideal a partir del cual se evalúa la competencia de los alumnos (ver **apéndice e**).

²⁸ Consejo de Europa, Division des politiques linguistiques, 2000, <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf> (consultado 21 julio 2007)

Otra de las novedades que aporta el MCER consiste en que redefine la competencia de comunicación, entendida como la suma del factor lingüístico, el factor sociolingüístico y el factor pragmático. El factor lingüístico está relacionado con el conocimiento y la práctica relativos al léxico, la sintaxis y la fonología. El factor sociolingüístico (muy cercano al factor sociocultural) está relacionado con el hecho de considerar la lengua como un fenómeno social, puesto que hablar no consiste únicamente en construir frases. Entran aquí en juego rasgos relacionados con el uso de la lengua: marcadores de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, dialectos y acentos. El factor pragmático está relacionado con la elección de estrategias para alcanzar un objetivo concreto (organizar, adaptar, estructurar un discurso).

Hasta la aprobación del MCER, los dos últimos factores, el factor sociolingüístico y más aún el pragmático, estaban relativamente ausentes de los programas escolares y no solían ser evaluados en las entrevistas ni en los exámenes de nivel de competencia lingüística.

Teniendo todo ello en cuenta, decidimos basarnos en el nivel C1 para evaluar la competencia lingüística, o nivel de bilingüismo, de nuestros sujetos de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Consideramos que debían tener superado el B2, puesto que ya habían pasado las pruebas de Selectividad, pero que aún era pronto para asimilarlos al C2, ya que todavía no habían terminado sus estudios universitarios. Hay que señalar además que el nivel C1 es el requerido por las universidades francesas para alumnos extranjeros que desean cursar sus estudios de enseñanza superior en este país, es decir, estudiantes que se encuentran en la situación académica de estos alumnos.

5.1.3 Par de lenguas: francés-español

El par de lenguas de nuestros sujetos influye tanto en las pruebas empíricas como en los resultados que obtendremos. Al tratarse de dos lenguas romances, las diferencias y similitudes entre ellas no son las mismas que en el caso de idiomas pertenecientes a familias de lenguas más alejadas o diferenciadas.

Por ejemplo, en una interpretación entre el francés y el español, encontraremos semejanzas léxicas, morfosintácticas y de estructura del discurso que pueden facilitar la comprensión y la reformulación del mensaje. No obstante, existe mayor riesgo de caer en errores como los calcos, las interferencias o no dejar suficiente tiempo de *décalage* entre el discurso de origen y el de llegada, necesario para el análisis de la información.

Veámos este factor especialmente en los procesos cognitivos que intervienen durante la interpretación (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**). Por ejemplo, una interpretación entre dos lenguas romances, como en el caso de los sujetos de nuestro estudio, tendrá diferencias en comparación con una interpretación entre una lengua germánica y otra romance, en cuanto a los procesos cognitivos demandados en la comprensión y cambio de código, en la demanda de memoria de trabajo y en el procesamiento y retención de la información (Martin, 2003; Padilla, Macizo y Bajo, 2007).

Concretamente en los procesos de cambio de código, una combinación lingüística entre lengua germánica y lengua romance requiere una mayor carga cognitiva y atención para analizar el sentido, lo cual conlleva mayor demanda de procesamiento, mayor desfase (*ear-voice span*), ya que hay que esperar más tiempo para percibir la estructura completa, y un mayor esfuerzo de adaptación a estructuras diferentes. En cambio, una similitud sintáctica entre lenguas, como es el caso de nuestros sujetos de español-francés, implica menor riesgo en la anticipación de estructuras y en la utilización de estructuras semejantes y, por tanto, puede seguirse de manera más literal (aunque no olvidemos que, en contrapartida, con mayor riesgo de calcos e interferencias).

Como consecuencia, en nuestro par de lenguas, los procesos de control y monitorización cobran mayor relevancia, si cabe, por ser lenguas de trabajo similares (dos lenguas romances). Debido a las semejanzas sintácticas entre ellas, podrían producirse errores, interferencias, que necesitan una corrección en la fase de monitorización.

5.1.4 Tabla resumen sujetos

	CURSO	Nº SUJETOS	MUJERES	HOMBRES	MEDIA DE EDAD	LENGUA (Francés)		SESIONES PRUEBAS		CARACTERÍSTICAS COMUNES
						B	C	INICIO CURSO	FINAL CURSO	
GRUPO 1	3º	5	5	0	20	5	0	SIN CONTACTO INTP.	1 CURSO INTP.	<ul style="list-style-type: none"> •No prueba de acceso. •Estudiantes de licenciatura. •Contacto previo con traducción y materias afines. •Técnicas de intp. impartidas: enlace, consecutiva, trad. a vista y simultánea.
GRUPO 2	4º	6	5	1	21	4	2	1 CURSO INTP.	2 CURSOS INTP.	

Tabla 1. Resumen de características demográficas y lingüísticas de los participantes. Se muestran los sujetos en función del curso al que pertenecen, el sexo, su media de edad, si según la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada su francés se considera una lengua B o C (ver 5.1.1. Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada), cuál es su contacto con la interpretación en el momento de pasar las pruebas tanto al inicio como al final de cada curso (ningún contacto previo o seguimiento de 1 o 2 cursos completos de técnicas de interpretación) y, por último, sus principales características comunes atendiendo a factores que hemos resaltado en nuestro estudio y que pueden influir en los resultados. INTP.: interpretación; Trad.: Traducción

5.2 Materiales y tareas

5.2.1 Fase empírica 1. Nivel de bilingüismo

Los materiales utilizados para la Fase Empírica 1, consistente en evaluar el nivel de bilingüismo de los sujetos, fueron pruebas lingüísticas orientadas a determinar el grado de competencia de los sujetos en comprensión oral, comprensión escrita y producción escrita.

Se confeccionaron a partir de pruebas elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional francés, a través del CIEP (Centre international d'études pédagogiques)²⁹, que establecen de manera oficial el nivel de lengua de un individuo según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), instaurado por la Unión Europea con el fin de homogeneizar las directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas dentro del contexto europeo.

²⁹ Más información en CIEP, CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, *Presentación del CIEP*. <<http://www.ciep.fr/es/>> (consultado 06/11/2010).

Los documentos utilizados para evaluar a los sujetos de nuestro estudio fueron los correspondientes al nivel C1 del MCER³⁰, nivel hipotético en el que se debían de encontrar los alumnos de ambos grupos (por los motivos explicados en **5.1.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación**). Estos incluían tanto las pruebas para los alumnos, consistentes en materiales escritos y sonoros, como las tablas de evaluación, correcciones y baremos de notación³¹ para evaluar las competencias lingüísticas pasivas y activas de los alumnos en lengua francesa.

Ninguno de los sujetos había pasado este tipo de pruebas con anterioridad.

Diseño y procedimiento de la prueba:

La prueba basada en los documentos del MCER constaba de tres partes: comprensión oral, comprensión escrita y producción escrita.

Reconocemos que una medida adicional de la producción oral hubiese sido deseable. Sin embargo, en este estudio no se contempló. Es cierto que, en el campo de la psicolingüística se ha observado una fuerte correlación entre las medidas de producción escrita y oral en relación con el bilingüismo, de manera que una buena competencia en producción escrita en una segunda lengua suele ir acompañada de una buena competencia en producción oral (Melby-Lervag y Lervag, 2011). En cualquier caso, reconocemos que en investigaciones posteriores deberá considerarse la competencia en producción oral y su relación con (a) otras medidas de bilingüismo (b) la competencia en interpretación (c) la relación con el posible efecto del entrenamiento.

La evaluación de la comprensión oral consistió en la entrega a todos los sujetos al mismo tiempo de una plantilla sobre la que debían responder a una serie de preguntas (once preguntas) relacionadas con un documento de audio de una duración de unos 6 minutos, el cual escucharon dos veces. Se trata de una entrevista realizada en *RFI (Radio France Internationale)* en el programa “Les Français dans le monde” del 8 de

³⁰ Más información en CIEP, CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, *DALF, diplôme approfondi de langue française*. <<http://www.ciep.fr/es/delfdalf/DALF.php>> (consultado 06/11/2010).

³¹ Más información en: CIEP, CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, *Exemples de sujets*, <<http://www.ciep.fr/es/delfdalf/sujet.php>> (consultado 06/11/2010).

abril de 2006. Antes de la primera audición, se dejaron 3 minutos para leer las preguntas a las que iban a tener que responder. Después de la primera audición se dejaron otros 3 minutos para contestar a las preguntas. Después de la segunda audición se dejaron unos 5 minutos para completar las respuestas. Durante ambas audiciones, los sujetos podían anotar sobre la plantilla toda la información que considerasen oportuna así como responder directamente sin esperar a la finalización de la escucha (ver **apéndice f.1**).

La evaluación de la comprensión escrita consistió en la entrega de un texto escrito procedente de la revista *L'Express* del 7 de marzo de 2005. Algunos términos considerados por los diseñadores de las pruebas como excesivamente complejos o coloquiales para el nivel requerido están señalados con un asterisco y explicados al final del documento. Tras la lectura del texto, los sujetos debían responder por escrito a varias preguntas (diez preguntas) relacionadas con la información presentada. Se especificaba que, en el caso de respuestas desarrolladas, se requería redactar con palabras propias y no copiando fragmentos del original (ver **apéndice g.1**).

La evaluación de la producción escrita consistió en la entrega de un texto escrito procedente del diario *Le Monde*, del 14 de agosto de 2003 de unas 800 palabras, que los alumnos debían resumir en francés en unas 250 palabras, es decir, una tercera parte de la longitud original (ver **apéndice h.1**).

Para la corrección de las pruebas se utilizaron, en el caso de los dos primeros ejercicios, los documentos de corrección aportados por el CIEP, con las respuestas consideradas como correctas y los puntos atribuibles a cada una de ellas (sobre un total de 19 puntos para comprensión oral y de 25 puntos para comprensión escrita) (ver **apéndice f.2** y **apéndice g.2**). Para el tercer ejercicio, se utilizó la tabla proporcionada por el CIEP para orientar a los correctores de las pruebas de síntesis de documentos. Esta tabla atribuye los puntos, sobre un total de 13, atendiendo a los siguientes criterios (ver **apéndice h.2**):

- Respeto de la extensión requerida por el ejercicio (- 1 punto en caso de no respetar la extensión)
- Respeto del contenido del documento (de manera objetiva y sin añadir elementos ausentes en el original) (1.5 puntos)

- Capacidad para tratar el texto (capacidad para extraer la idea central, seleccionar y describir la información más relevante) (3 puntos)
- Coherencia y cohesión (para organizar la información seleccionada de manera fluida y bien estructurada y con una correcta presentación y puntuación) (3 puntos)
- Competencia léxica y ortográfica (amplio repertorio léxico para reformular sin esfuerzo y sin faltas de ortografía) (2.5 puntos)
- Competencia gramatical y nivel de elaboración de las frases (alto nivel de corrección y diversidad de estructuras que permite variar la expresión) (3 puntos)

Todos los ejercicios fueron calificados, con el apoyo de los documentos del CIEP, siguiendo una evaluación inter-jueces. Es decir, los ejercicios fueron evaluados, baremados y corregidos por dos profesoras expertas, de manera individual y separada: La autora (profesora de interpretación de francés-español del Área de Traducción e Interpretación de la facultad de Humanidades y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla) y una profesora de FLE (Français Langue Étrangère) nativa de lengua francesa. Posteriormente, las notas y consideraciones de cada profesora fueron cotejadas entre sí.

Una vez obtenidos los resultados, hemos procedido a subdividir los grupos en función de un nivel de bilingüismo “bajo” o “alto” para efectuar el análisis de resultados de nuestro estudio (ver tabla en **apéndice i**).

5.2.2 Fase empírica 2. Competencias para interpretar

Los materiales utilizados para la Fase Empírica 2, consistente en evaluar cada una de las competencias para interpretar de los sujetos, fueron confeccionados especialmente para el presente estudio, a diferencia de la Fase empírica 1. Esto se debe principalmente a que, tal y como vimos en **1.4 Competencias para interpretar. Antes, durante y después del entrenamiento** y en **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes**, a pesar de la cantidad de exámenes que se realizan en los centros de formación en interpretación y a pesar del consenso generalizado entre los profesionales y expertos en este ámbito,

no existe una lista generalizada y establecida de competencias del intérprete. Esto también se debe a la escasez de investigación empírica al respecto. Además, vimos que tampoco existen herramientas precisas para medir cada una de esas competencias.

Así, basándonos en la literatura científica sobre esta cuestión (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación** y **1.4.1 Competencia traductora**), en el diseño de las pruebas de aptitud de diferentes centros de formación en interpretación (ver **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes**), así como en nuestra experiencia personal como profesionales y como docentes, elaboramos tres pruebas que pretendían reunir la mayoría de dichas competencias detectadas.

Con todo lo anterior en mente, las pruebas creadas para el presente estudio han pretendido recoger la mayoría de los parámetros descritos. A sabiendas de que carecemos en este campo de herramientas precisas suficientes para medir cada una de esas competencias, se ha intentado evaluar a los sujetos de tal forma que el mayor número posible de competencias necesarias para ser intérprete fueran tenidas en cuenta en la evaluación global de sus capacidades y poder, así, relacionar estas competencias con el nivel de bilingüismo de cada uno de ellos antes y después de recibir formación en técnicas de interpretación.

De este modo, las pruebas que pasaron todos los sujetos del mismo grupo a la vez, destinadas a evaluar las competencias para interpretar de los sujetos se resumieron en tres: prueba de fluidez verbal, prueba de memorización (consecutiva sin notas) y traducción a vista.

La primera prueba, fluidez verbal, consistió en plantear a los sujetos una serie de preguntas sobre temas de actualidad tanto en francés como en español, de modo que si la pregunta era en francés, la respuesta debía ofrecerse en castellano y viceversa.

La segunda prueba, memorización, consistió en pronunciar un discurso de unos dos minutos sobre un tema de actualidad en francés para que los sujetos lo reformularan posteriormente lo más fiel y completamente posible en castellano. Es decir, una prueba de interpretación consecutiva sin toma de notas.

La tercera prueba, traducción a vista, consistió en entregar unos textos auténticos de la Unión Europea (notas de prensa) de unas 700 palabras, con dos minutos de prelectura, antes de proceder a la traducción a vista.

Todas las pruebas fueron grabadas y posteriormente calificadas siguiendo una evaluación inter-jueces. Es decir, los ejercicios fueron evaluados, baremados y corregidos por dos profesoras expertas en interpretación de francés-español del Área de Traducción e Interpretación de la facultad de Humanidades y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, las cuales, además, son intérpretes de conferencia profesionales.

Veamos a continuación con más detalle las competencias evaluadas así como el diseño y desarrollo de las pruebas.

5.2.2.1 Prueba 1. Fluidez verbal

Mediante esta prueba se ha pretendido medir la rapidez de acceso semántico oral, es decir, la fluidez en la producción oral en un tiempo limitado, una habilidad considerada fundamental en el proceso de interpretación³² y que se incluye de algún modo u otro en la mayoría de los diseños de pruebas de acceso a los centros de formación en interpretación (ver **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes**).

En la bibliografía consultada, las referencias a esta habilidad reciben distinta denominación: *rapidez de producción, reacción rápida* (Moser-Mercer, 1978; 1985), *disponibilidad* (Gile, 1995), *fluidez, inteligencia verbal* (Carroll, 1978), *rapidez y precisión de respuesta* (Longley, 1989), etc.

Carroll (1978) fue el primero en resaltar la importancia de esta habilidad cognitiva para la interpretación y aconsejó que debería ser incluida en la selección de candidatos para traducción e interpretación. Para ello, propuso una serie de ejercicios con los que valorar la fluidez de ideas, la fluidez de expresión y la fluidez de asociación.

³² Ver, entre otros, Carroll, 1978; Moser-Mercer, 1978, 1985; Longley, 1989; Gile, 1995; Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002.

La fluidez verbal está presente en todas las técnicas de interpretación (ver **1.1 Técnicas de interpretación**) y en todos los procesos cognitivos de la interpretación (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**). Si hacemos referencia a las subcompetencias de la competencia traductora, atendiendo a la propuesta del grupo PACTE (2001), la fluidez verbal se encontraría especialmente presente en la subcompetencia comunicativa y textual, ya que afecta a las fases activas y pasivas de la comunicación y del proceso de interpretación. No obstante, realmente está relacionada también con todas las demás subcompetencias que requieren en todo momento la mayor rapidez posible (ver **1.4.1 Competencia traductora**).

Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2002) recuerdan cómo las recomendaciones de Carroll se tienen habitualmente en cuenta en muchas de las pruebas de acceso de escuelas de interpretación, al igual que las posteriores de Longley (1989) y de Gile (1995), quien señala la importancia de la rápida toma de decisiones en interpretación en comparación con traducción, e introduce un elemento nuevo en la fluidez verbal: la disponibilidad. Se refiere a que la interpretación requiere una alta disponibilidad cognitiva de elementos lingüísticos, semánticos y sintácticos.

La lentitud en la reacción oral representa un obstáculo para la interpretación.

(Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002:93)

Diseño y procedimiento de la prueba:

La prueba consistió en someter a los sujetos a una serie de preguntas sobre temas de actualidad tanto en francés como en español. Las preguntas, un total de 8, podían llegarles tanto en un idioma como en otro (cuatro en castellano, cuatro en francés, de manera aleatoria) y la regla era responder en francés si la pregunta se formulaba en castellano y viceversa. Tenían un máximo de dos minutos para desarrollar su respuesta.

Con esta prueba, los sujetos tenían que demostrar su conocimiento de cultura general y de temas de actualidad, ya que las preguntas versaban sobre ello. Se trata de un aspecto ampliamente defendido por autores que han intentado analizar las competencias básicas del intérprete y del alumno en formación, y que siempre han argumentado la necesidad de contar con una amplia cultura general. Por un lado, ha sido un aspecto siempre incluido en las pruebas de acceso a los centros de formación en interpretación (ver **1.4.2**

Pruebas de aptitud para intérpretes), desde las primeras pruebas de esta índole en torno a los años 70 hasta la actualidad³³. Por otro lado, según nuestro mencionado modelo de competencia traductora, se trataría en este caso de evaluar la subcompetencia cultural y la subcompetencia temática (ver **1.4.1 Competencia traductora**).

Se les indicó que debían intentar contestar, aunque no conocieran claramente la respuesta, con una argumentación coherente y pertinente. De este modo, era posible averiguar también, en el caso de que un sujeto no tuviera conocimientos del tema en cuestión, si era capaz de reaccionar ante la dificultad para producir una respuesta improvisada coherente y lógica. En este caso, siguiendo el modelo de competencia traductora de PACTE, podíamos evaluar la subcompetencia estratégica (ver **1.4.1 Competencia traductora**), o, siguiendo el modelo de esfuerzos de Gile y nuestra descripción de los procesos cognitivos de la interpretación, las competencias necesarias en la fase de control (ver **1.3.4 Procesos de control**).

Además, al tener que producir respuestas tanto en castellano como en francés, se evalúa la producción oral del sujeto tanto en lengua A como en lengua B o C (subcompetencia comunicativa, siguiendo el modelo de competencia traductora del grupo PACTE).

Entran, pues, en juego numerosos parámetros de los analizados en nuestro marco teórico. Estos quedan recogidos, medidos y evaluados en una plantilla de evaluación. El resultado final se ha baremado sobre 10 puntos, siendo 10 el máximo. Estos puntos se atribuían de manera global tras valorar cada uno de los siguientes aspectos, recogidos en la plantilla:

- Capacidad inmediata de respuesta
- Capacidad para elaborar una respuesta de manera madura y lógica, aun sin tener mucho conocimiento del tema
- Capacidad de razonamiento sólido y pertinente al tema
- Capacidad para organizar contenido e información de manera lógica y ordenada que permita una comprensión cómoda para el receptor
- Conocimiento del tema

³³ Con autores como Carroll, 1978; Gerver y Sinaiko, 1978; Longley, Gerver, Long y Lambert, 1989; Moser-Mercer, 1994...

- Competencia lingüística y fluidez en la exposición
- Registro de lengua adecuado y uso de la terminología pertinente
- Claridad y calidad expositiva: calidad de voz, dicción y vocalización nítidas

Las preguntas utilizadas para esta prueba, así como la plantilla utilizada para la evaluación pueden verse en **apéndice j).1, apéndice j).2 y apéndice j).3.**

5.2.2.2 Prueba 2. Memorización

El papel de la memoria en interpretación plantea algunas opiniones contrarias. Aunque nadie duda realmente de la importancia y del papel que desempeña, algunos (Gile, 1995; Viaggio, 1995) dudan de su implicación en algunas técnicas de interpretación, especialmente en la traducción a vista, puesto que, en su opinión, el esfuerzo de escucha se sustituye por el de lectura y porque no se produce en esta técnica la saturación de memoria que puede ocurrir en otras. En cambio, para la mayoría de autores la traducción a vista implica la intervención de la memoria en la misma medida que la simultánea o la consecutiva, especialmente la memoria de trabajo, puesto que hay que retener frases largas y mantener las reglas gramaticales y de estilo durante todo el discurso (Mikkelsen, 1994). Por otro lado, algunos estudios indican que la práctica constante de esta técnica de traducción desarrolla la memoria a largo plazo en relación con la disponibilidad léxica o facilidad de recuperación de términos de baja frecuencia (Spilka, 1966; Dejean, 1981; Weber, 1990; Pratt, 1990; Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002). En efecto, Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2002) apuntan que, quizás, lo que marca la relación entre memoria e interpretación no sea la propia capacidad de memorizar en sí, sino más bien las estrategias de reconocimiento y recuerdo de la información almacenada, así como la relación con los procesos de comprensión, reformulación, etc.

Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2002) recuerdan que se trata de un sistema multidimensional con unas estructuras que comprenden la memoria sensorial, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo y procesos que incluyen operaciones

diferenciadas como la codificación, el almacenamiento, la retención o la recuperación de información.

Un brevísimo repaso a la investigación relativa a la relación entre memoria e interpretación nos muestra diversos resultados que, a lo largo de los años, han ido demostrando, por ejemplo, que la retención de los intérpretes era menor tras la interpretación simultánea que tras la simple escucha (Gerver, 1974, Christoffels y de Groot, 2005), o que el recuerdo libre de material verbal era mayor tras la interpretación consecutiva que tras la simultánea (Lambert, 1989). Lambert (1988) o Darò y Fabbro (1994) atribuían este hecho al efecto negativo de la atención dividida durante la interpretación simultánea, donde hay varios procesos que se solapan (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**), lo cual no ocurre al escuchar simplemente un discurso. Apuntan dos posibles causas para este menor recuerdo de la información en interpretación: en primer lugar el hecho de estar produciendo simultáneamente un discurso en la lengua de llegada a la vez que se escucha y analiza el de origen y, en segundo lugar, el hecho de que, además de estar entrando el sonido del discurso original, también entra la voz del propio intérprete, causando así interferencias. Isham (2000), en cambio, lo atribuye más a la propia producción del discurso de llegada y no tanto a la entrada de dos sonidos a la vez.

En otro estudio, Christoffels, de Groot y Kroll (2006) también analizaron la importancia de la memoria en el proceso de interpretación. Compararon a intérpretes profesionales con estudiantes universitarios bilingües y con profesores de inglés con un alto nivel en este idioma (estos dos últimos grupos sin ninguna experiencia en interpretación). Analizaron principalmente las diferencias en la velocidad y precisión de la lengua y, lo que nos resulta más interesante para el presente estudio, su capacidad de memoria. Centrándonos en el apartado de la memorización, sus resultados demuestran que el grupo de intérpretes superó con creces a los otros dos grupos objeto de comparación en todas las tareas de memorización. Parecen contar con unos recursos memorísticos superiores a los de los sujetos bilingües y a los de los profesores con un alto nivel de idioma que no han ejercido la interpretación. Infieren de ello que la memoria es crucial para la interpretación y se plantean si este hecho es un pre-requisito para ser intérprete o si, por el contrario, se trata de una consecuencia cognitiva del desarrollo de una competencia, gracias a la práctica de la interpretación. En el presente estudio

defendemos más bien ambas situaciones. Es decir, parece ser un requisito necesario para llegar a un buen rendimiento en interpretación, de ahí la importancia de evaluar a los candidatos a intérpretes en este parámetro, pero al mismo tiempo es una competencia susceptible de ser mejorada y desarrollada a lo largo de la formación académica como intérprete y a lo largo de la vida profesional del mismo.

Varios estudios previos ya apuntaban a las observaciones del estudio anteriormente mencionado y demostraban igualmente que los intérpretes obtienen mejores resultados que otros grupos de participantes en tareas de memorización (Lambert, Fabbro y Darò, 1995; Padilla, Bajo, Cañas y Padilla, 1995; Bajo, Padilla, y Padilla, 1999, 2000).

Por lo tanto, vemos en este breve repaso que es indudable que memoria e interpretación, de un modo u otro, en su totalidad o en algunos de sus aspectos, están intrínsecamente conectados y que, sin un aprovechamiento adecuado y eficaz de los recursos de memoria, difícilmente puede desarrollarse correctamente ninguna de las técnicas de interpretación. Al ser considerada como un elemento esencial de la interpretación, la memoria ha ocupado un lugar predominante en la investigación en este campo y es uno de los aspectos que mayor cantidad de estudios experimentales ha suscitado. Por ello, la memoria en interpretación constituye un apartado *per se* en la literatura relacionada con este ámbito. De hecho, hemos mencionado esta relación tanto en el apartado **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**, como en el **1.4 Competencias para interpretar. Antes, durante y después del entrenamiento**.

En dichos apartados de nuestro marco teórico, hemos resaltado que la memoria de trabajo es un sistema que interviene a lo largo de todos los procesos cognitivos de la interpretación, aunque hemos incidido en su mayor preponderancia desde la primera fase de los procesos de comprensión. Especialmente, en los momentos en los cuales se solapan la comprensión y la producción, cuando la demanda y carga cognitiva son más intensas. Desde ese momento está estrechamente unida a los procesos de control que permiten optimizarla. También, la consecutiva requiere mayor demanda en la memoria de trabajo que otras técnicas. Y, por supuesto, Gile (2002) la incluye en su modelo de esfuerzos y la sitúa, de hecho, como eje de todos los demás esfuerzos (ver **1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo**).

Así, era imprescindible evaluar este parámetro en nuestras pruebas empíricas, puesto que, siguiendo además la línea de la mayoría de las pruebas de aptitud de las principales escuelas de interpretación (ver **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes**), inexorablemente un intérprete o futuro intérprete ha de contar con una buena capacidad de memorización entre sus competencias.

Diseño y procedimiento de la prueba:

La prueba diseñada para evaluar este parámetro en nuestros sujetos no tenía como objetivo poner a prueba la memoria con ejercicios aislados consistentes en listas de palabras o en pruebas de retención de datos desconectados³⁴. Como vimos (ver **1.4.2.2. Pruebas de aptitud en las últimas décadas**), citando a Moser-Mercer (1994), hay que tener mucho cuidado a la hora de elegir el ejercicio que se va a usar para evaluar la capacidad de memorización. Lógicamente, los tests con términos aislados no son los más adecuados para interpretación. Es más conveniente utilizar tests con ideas completas y relaciones lógicas. De ahí el diseño de nuestra prueba.

Puesto que siempre tenemos en mente la relación con la interpretación, la prueba consistió en pronunciar un discurso de unos dos minutos y medio sobre un tema de actualidad en francés para que los sujetos lo reformularan posteriormente lo más fiel y completamente posible en castellano. Es decir, una prueba de interpretación consecutiva sin toma de notas adaptada para que alumnos que nunca lo han hecho anteriormente pudieran enfrentarse a esta tarea.

El texto elegido para la prueba de principio de curso, tanto en el Grupo 1 como en el Grupo 2 fue la adaptación de una noticia sobre las revueltas ocurridas en 2007 en los suburbios de París. El tipo de discurso era narrativo-descriptivo, de 300 palabras de extensión.

El texto elegido para la prueba de final del curso, tanto en el Grupo 1 como en el Grupo 2 fue también narrativo-descriptivo sobre el tema de la anorexia, con un enfoque general y divulgativo, de 268 palabras de extensión.

³⁴ Ver referencia a tests de memorización y a las pruebas de “memoria lógica” de la escala Wechsler en **1.4.2.2 Pruebas de aptitud en las últimas décadas**.

Ambos textos formaban parte del material elaborado por la autora para los exámenes de memorización de la asignatura Técnicas de Interpretación Consecutiva: Francés, de 3er curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), por lo que estaban ya cotejados por otros docentes del área para una duración, características textuales y dificultad similares.

Al igual que en las demás pruebas, ambos idiomas están implicados, por lo que se sigue evaluando también la competencia lingüística de los sujetos tanto en su lengua A (en este caso, el parámetro de producción oral) como B o C (comprensión oral). Es decir, según el modelo de competencia traductora del grupo PACTE, la subcompetencia comunicativa (ver **1.4.1 Competencia traductora**).

Como veíamos en las pruebas de aptitud para intérpretes, en el apartado **1.4.2.1. Precedentes** que mencionaba un test con un pequeño discurso en lengua B o C, el objetivo de esta prueba es valorar la comprensión oral, rapidez mental, templanza en los nervios, riqueza lingüística del candidato y capacidad potencial para reformular información.

La plantilla utilizada para evaluar el rendimiento de los sujetos en esta prueba es la misma que utilizamos varios profesores de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) para el seguimiento y para la evaluación de nuestros alumnos de interpretación. El resultado final se ha baremado sobre la base de 10 puntos, siendo 10 el máximo. Estos puntos se atribuían de manera global tras valorar cada uno de los siguientes aspectos, recogidos en la plantilla:

- Lenguaje no verbal (muecas, balanceos, vocalización, tono, titubeo, abuso de muletillas, ritmo, etc.)
- Presencia y presentación de ideas principales
- Presencia y presentación de ideas secundarias
- Respeto del orden del discurso original
- Respeto de los nexos y de la relación lógica entre las ideas del discurso original
- Fidelidad con respecto al contenido general del discurso

- Competencia lingüística en lengua española (exactitud de vocabulario, terminología específica, tiempos verbales, incongruencias, registro lingüístico adecuado, etc.)
- Preparación del tema
- Valoración de errores considerados “graves” como: información añadida, frases inconclusas, contrasentidos, desviaciones, comentarios personales
- Errores principalmente originados por falta de técnica, de contenido o de comprensión del idioma extranjero

Los textos utilizados para la prueba así como la plantilla utilizada para la evaluación de la prueba de memorización pueden verse en el **apéndice k).1**, **apéndice k).2** y **apéndice k).3**.

5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista

Al igual que en el caso de la memorización, la traducción a vista es otro ejercicio muy utilizado y ampliamente defendido en las pruebas de selección de candidatos para la interpretación (ver **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes**). Como veíamos en dicho apartado, la traducción a vista tiene como objetivo evaluar la capacidad potencial del sujeto para realizar una tarea simultánea puesto que se trata de una tarea dual. Así mismo, permite comprobar si el candidato conoce bien sus lenguas de trabajo, si sabe controlar el estrés de la situación y sabe expresarse correctamente en su lengua A. Recordamos también su utilidad para medir la capacidad de oratoria y el control de los elementos de la comunicación oral (fluidez al hablar, calidad de la voz, contacto visual, ritmo, titubeos...), la capacidad para comprender y recordar el contenido de un discurso, la agilidad para ofrecer un discurso elegante, la inmediatez en la reformulación con presión temporal...

Esta técnica podría ubicarse a medio camino entre la traducción y la interpretación. Sin embargo, parece movilizar más recursos propios de la interpretación y, por este motivo, se la incluye habitualmente en esta modalidad.

“Many colleagues, in the teaching profession concur with me, however, that sight translation is an essential part in any curriculum designed to teach translation and interpretation.”

Weber (1990:44)

“Sight translation is a very useful methodological tool that helps students divorce themselves from the original text, increase their speed of analysis and manipulate a text syntactically as well as stylistically”

Moser-Mercer (1994: 14)

“Sight translation involves the transposition of a message written in one language into a message delivered orally in another language. Since both oral and visual forms of information processing are involved, sight translation can be defined as a specific type of written translation as well as a variant of oral interpretation.”

Lambert (2004: 298)

“From a human processing perspective, sight translation appears to have more in common with simultaneous interpretation (Moser, personal communication), given the number of variables involved – time stress, anticipation, reading for idea closure, not to mention the oral nature of the task – factors that are either absent in written translation, or present only to a limited degree.”

Lambert (2004: 298)

Desde el punto de vista puramente lingüístico, la traducción a vista utiliza tanto el signo visual como auditivo. El intérprete recibe el signo visual del emisor (en este caso, el texto) y es a la vez emisor puesto que produce para el receptor (en este caso, el público) un signo auditivo (en este caso, la versión oral). Existe así un equilibrio entre la dimensión espacial (propia de la traducción) y la dimensión temporal (propia de la interpretación) (Pratt, 1990).

Para Pratt (1990), las ventajas de la utilización de la traducción a vista para formar a los futuros intérpretes son las siguientes:

- **Desarrollo de mayor “rapidez mental”:** Entendida como la rapidez o facilidad para comprender una idea. En la traducción a vista la idea se tiene que comprender de forma clara y rápida.
- **Desarrollo de la memoria.** En el caso de la traducción a vista, se desarrolla tanto la memoria visual como la auditiva.
- **Desarrollo de la capacidad para aprehender,** es decir, percibir, concebir o captar con los sentidos o la inteligencia. En traducción a vista es necesario aprehender el texto no como palabras aisladas, sino en conjunto, en su contexto.
- **Desarrollo de la representación de la imagen mental,** es decir, de la visualización de las frases. Con la traducción a vista se fomenta la imagen mental. Se visualiza una o varias frases o, incluso, un párrafo. La visualización de palabras clave puede incluso servir para transmitir toda la idea.
- **Desarrollo de la estructuración sintáctica rápida y coherente.** La estructura sintáctica de cada idioma es diferente, tiene características específicas. En la traducción a vista se ven las tres dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática de un signo. En este caso, la dimensión sintáctica es primordial. Ha de ser rápida y coherente.
- **Desarrollo del sentido de la puntuación.** La puntuación varía de una lengua a otra. La traducción a vista permite interiorizar las correspondientes a sus idiomas de trabajo.
- **Desarrollo de la capacidad de síntesis.** En la traducción a vista hay que ir haciendo un resumen de los datos que van apareciendo.
- **Desarrollo del uso y dominio de sinónimos.** Con el objetivo de evitar repeticiones. En traducción a vista, hay que ir recordando qué términos se han usado ya. Se busca el vocabulario más adecuado y más rico.
- **Desarrollo de detección de falsos amigos.** En la traducción a vista caemos fácilmente en ellos. Practicar esta técnica puede ayudar a identificarlos.
- **Desarrollo de fluidez en el pensamiento y la lengua,** de forma fácil y natural. En traducción a vista es imprescindible tener esa fluidez tanto en

las ideas como en el lenguaje. Hay que encontrar un equilibrio entre leer, pensar, traducir y hablar.

- **Desarrollo de una concentración constante.** No puede haber distracción.
- **Desarrollo de la autodisciplina, la autoformación, la autoevaluación y la retroalimentación.**

Vemos, a través de esta lista, que la traducción a vista comparte numerosas características con la interpretación simultánea. Comparte además la simultaneidad del proceso de comprensión y del de producción (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**); así como el hecho de que los estudiantes aprenden a leer, analizar, traducir, cambiar el código y producir a gran velocidad sin pausas ni tiempo para resolver dudas (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud, 2002). Conlleva también, al igual que en el caso de la simultánea, el estrés, el factor tiempo, la capacidad de anticipación, y especialmente la naturaleza oral de la tarea. Por ello, suele aconsejarse, como hemos visto, su uso en el entrenamiento didáctico de la interpretación.

Concretamente, en el entrenamiento, el momento en el que suele introducirse se sitúa entre la enseñanza y asimilación de la consecutiva, y la simultánea, como ejercicio introductorio a esta (ver fases pedagógicas de Padilla, 2004, en **1.5.1 Perfil del estudiante de interpretación**).

Para comparar con los procesos cognitivos de la simultánea, observamos que las fases de la traducción a vista son las siguientes:

- 1: percepción visual
- 2: comprensión del mensaje
- 3: cambio de código
- 4: producción oral en la lengua de llegada

Por lo tanto, la única que difiere de lo observado en los procesos cognitivos de la interpretación (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**) sería la primera, ya que pasamos de una percepción visual a una auditiva. Por lo demás, las fases y procesos son muy similares.

Partiendo de los conceptos teóricos desarrollados en la literatura de esta disciplina³⁵, así como de la opinión de los propios profesionales y docentes, las tres competencias principales fomentadas por la traducción a vista son las siguientes:

- El control de la ansiedad,
- La capacidad de memorización (al realizar esta prueba, reforzamos, pues, los resultados de nuestra prueba nº 2),
- La fluidez verbal (reforzamos, pues, los resultados de nuestra prueba nº 1).

Los resultados de un estudio de Jiménez Ivars (1999) demuestran que los sujetos con una mayor competencia en las tres habilidades arriba mencionadas tienen un mayor rendimiento en traducción a vista que aquellos que han demostrado una competencia menor. Recordemos que precisamente estos tres aspectos, además de en la presente prueba empírica, han sido evaluados y justificados en cada una de las otras dos.

En la interpretación simultánea, la traducción a vista también puede ser utilizada por los profesionales para preparar el tema de una conferencia, para documentarse acerca del contexto, para asimilar los términos técnicos que han ido recopilando en su glosario terminológico y para practicar su uso en ámbitos en los que no tienen hábito. Este ejercicio también les permite acelerar su capacidad para leer los textos de preparación y localizar rápidamente las ideas y palabras clave que le serán útiles durante su interpretación.

En la interpretación consecutiva también puede resultar de gran utilidad para trabajar la eliminación del tono dubitativo y entrecortado, las pausas innecesarias o la tendencia a quedarse detenido descifrando las notas tomadas. En este sentido, la traducción a vista acostumbra a lanzar la mirada más adelante y a analizar lo que está por venir.

Diseño y procedimiento de la prueba:

Los textos elegidos para la prueba de traducción a vista, que pasaron todos los sujetos del mismo grupo a la vez, son textos auténticos de la Unión Europea (notas de prensa) de unas 700 palabras. El primero de ellos, relativo a la adhesión de Turquía y el

³⁵ Carroll, 1978; Moser-Mercer, 1985; Bowen y Bowen, 1989; Pratt, 1990; Lambert, 1991; Moser-Mercer, 1994; Arjona-Tseng, 1994; Padilla, 1995; Gile, 199, Jiménez Ivars, 1999.

segundo, al Día mundial de sensibilización para la acción contra las minas. Ambos temas, por tanto, también requieren del alumno cierta cultura general y conocimiento de la actualidad, un parámetro que se tuvo en cuenta en la evaluación de la misma, por formar parte de la subcompetencia cultural y la subcompetencia temática (ver **1.4.1 Competencia traductora**). Recordemos que este parámetro también está presente en las demás pruebas, con especial relevancia en la nº 1: fluidez verbal.

Se optó por dejar dos minutos de prelectura a los alumnos con el fin de que se familiarizaran rápidamente con el tema y pudieran extraer las palabras clave o las ideas principales. Se trata de una modalidad de traducción a vista que nos pareció más recomendable dado que el Grupo 1 no había hecho nunca este tipo de ejercicio con anterioridad. Se trata de la diferencia establecida por Curvers en 1986 (citado por Jiménez Ivars, 1999) entre *traduction à l'oeil* (traducción inmediata sin lectura previa) y *traduction à vue* (traducción con lectura preliminar); dos modalidades que implican también diferenciación en el nivel de estrés (mayor en el primer caso) (Lambert, 1991).

El resultado final se baremaba sobre la base de 10 puntos, siendo 10 el máximo. Estos puntos se atribuían de manera global tras valorar cada uno de los siguientes aspectos, recogidos en la plantilla:

- Sin sentidos, contrasentidos y falsos sentidos (desviaciones)
- Esfuerzo por evitar el mismo orden de palabras
- Calcos. Traducción palabra por palabra
- Esfuerzo por evitar el equivalente automático
- Fluidez o lentitud
- Titubeos, vueltas hacia atrás para retomarse
- Dificultades en la reexpresión
- Dificultad en la comprensión del idioma extranjero
- Aplicación de estrategias para resolver problemas

Los textos utilizados para la prueba así como la plantilla utilizada para la evaluación de la prueba de memorización pueden verse en el **apéndice I).1**, **apéndice I).2** y **apéndice I).3**.

5.2.2.4 Conclusión de las pruebas

Como conclusión, observamos que a pesar de que cada prueba se ha centrado primordialmente en un parámetro, en realidad todas han recogido información de manera global sobre la mayoría de ellos, puesto que inevitablemente están interconectados. En efecto, el intérprete, o futuro intérprete, ha de movilizar varios de esos recursos a la vez para poder desempeñar los ejercicios propuestos. Por ejemplo, sin capacidad de síntesis y análisis, la fluidez o la memorización resultan más complejas; sin control de la ansiedad, todas las pruebas se ven obstaculizadas; sin cultura general o conocimiento del tema tratado (es decir, con la *subcompetencia cultural* y la *subcompetencia temática* menos desarrolladas) difícilmente se hará frente a ninguna de las tres pruebas, y así sucesivamente.

5.3 Variables y diseños

Las variables consideradas para realizar los contrastes de hipótesis y análisis estadísticos mostrados en el apartado de resultados (ver **6. Resultados**) son las siguientes:

5.3.1 Variables independientes consideradas en el estudio

(1) Nivel de bilingüismo. Según lo indicado en el apartado **5.1. Sujetos**, consideramos a los participantes según su grado de bilingüismo. Esta variable con dos niveles (alto/bajo nivel de bilingüismo) se consideró un factor entregrupos y fue manipulada por selección. La descripción detallada de la manera de operativizar esta variable, se describe en el apartado **6.2 Efectos del bilingüismo en las competencias para interpretar**.

(2) Experiencia en traducción. La operativización de este factor estuvo determinada por el curso en que se situaban los participantes, de manera que la variable tuvo dos niveles (tercer curso y cuarto curso). Esta variable fue manipulada por selección y se considera un factor entregrupos.

(3) Efecto del entrenamiento. Para considerar este factor, evaluamos el momento temporal en que se registró la ejecución de los participantes, inicio de curso y final de curso. Por tanto, este factor tuvo dos niveles, fue manipulado por selección y fue de naturaleza intrasujeto puesto que todos los participantes pasaron por los dos momentos de medida.

5.3.2 Variables dependientes consideradas en el estudio

Por otro lado, consideramos distintas medidas dependientes. En concreto, cada una de las medidas recogía la competencia de los participantes en interpretación.

- (1) Medida de fluidez verbal. Obtenida mediante la tarea descrita en el apartado **5.2.2.1 Prueba 1. Fluidez verbal**. La escala de medida iba de 0 a 10, siendo 0 la mínima valoración en la ejecución de la prueba y 10 la máxima.
- (2) Medida de memorización. Obtenida mediante la tarea descrita en el apartado **5.2.2.2 Prueba 2. Memorización**. La escala de medida iba de 0 a 10, siendo 0 la mínima valoración en la ejecución de la prueba y 10 la máxima.
- (3) Medida de traducción a vista. Obtenida mediante la tarea descrita en el apartado **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**. La escala de medida iba de 0 a 10, siendo 0 la mínima valoración en la ejecución de la prueba y 10 la máxima.
- (4) Promedio de las tres competencias para interpretar. Se promedió la puntuación obtenida en las tres variables dependientes indicadas arriba. La escala de medida iba de 0 a 10, siendo 0 la mínima valoración en la ejecución de la prueba y 10 la máxima.

5.3.3 Diseños experimentales utilizados en el estudio

Se utilizaron diferentes diseños experimentales según los objetivos de investigación planteados (ver **4. Objetivos**).

- (1) Para evaluar el efecto del entrenamiento en las competencias para interpretar, se utilizó un diseño 2 x 2 factorial mixto, en el que el curso (3° y 4°) fue considerado una variable entre-grupos y el momento de medida (pre, post) se consideró una variable intra-sujeto. En este diseño no se consideró el factor bilingüismo por lo que fue colapsado en el análisis posterior de resultados.

Este diseño experimental se utilizó para evaluar el efecto de la variables curso y entrenamiento en las cuatro medidas dependientes indicadas arriba (fluidez verbal, memorización, traducción a vista y promedio de las tres competencias).

- (2) Para evaluar el efecto del bilingüismo en las competencias para interpretar empleamos un diseño 2 x 2 factorial mixto, en el que el nivel de bilingüismo (alto y bajo) se consideró un factor entre-grupos, mientras que el momento de medida (pre, post) se consideró una variable intrasujeto. En este diseño no se consideró el curso por lo que la variable fue colapsada en el análisis posterior de resultados.

Este diseño experimental se utilizó para evaluar el efecto de la variable bilingüismo y entrenamiento en las cuatro medidas dependientes indicadas arriba (fluidez verbal, memorización, traducción a vista y promedio de las tres competencias).

5.4 Procedimiento

Las pruebas fueron desarrollándose en diferentes etapas.

Cada prueba se realizó a todos los sujetos del mismo grupo a la vez. Es decir, todos los sujetos del mismo grupo pasaron cada prueba en las mismas condiciones, orden, momento y lugar.

Todos los sujetos fueron informados del estudio, del tipo de pruebas a las que serían sometidos de manera voluntaria, de su duración y de las fechas previstas para su realización.

Los sujetos realizaron las pruebas durante el curso académico 2007-2008, tanto en horario lectivo (cuando así lo facilitaron sus profesores) como en su tiempo libre (cuando no fue posible hacerlo en horario lectivo).

Una vez determinado el nivel de bilingüismo de los sujetos de cada grupo durante la Fase Empírica 1, se pudo pasar a la Fase Empírica 2. Esta segunda fase se dividió a su vez en dos partes, una a principio de curso y otra, al final. Ambas partes de la segunda fase eran idénticas en cuanto a su diseño pero se varió el material, para que resultaran novedosas cada vez, siempre manteniendo en la medida de lo posible los mismos niveles de dificultad, duración y naturaleza de la prueba.

La Fase Empírica 1 (nivel de bilingüismo) tuvo lugar en octubre de 2007. La sesión duró unas 3 horas: 30 mn para la comprensión oral, 1h para la comprensión escrita y 1:30h para la producción escrita. La primera parte de la Fase Empírica 2 tuvo lugar en noviembre de 2007 y la segunda y última parte de la Fase Empírica 2 tuvo lugar en mayo de 2008. Las sesiones de cada parte de la Fase Empírica 2 tuvieron una duración total de unas 2 hora (ver tiempos detallados en **5.2.2. Fase empírica 2. Competencias para interpretar**).

Las fechas se intentaron acordar en función de la disponibilidad de los sujetos (via contactos personales por correo electrónico), además de la propia disponibilidad de la autora y de los laboratorios requeridos, en aras de contar con el mayor número posible de sujetos a lo largo del curso. El objetivo era, por lo tanto, iniciar las primeras pruebas a principio de curso para que el Grupo 1 aún no hubiera entrado en contacto con la interpretación y finalizarlas al terminar el curso con el objetivo de observar la evolución después de todo un curso académico de formación en interpretación en el caso del Grupo 1 (tercer curso) y de dos cursos académicos de formación en interpretación en el caso del Grupo 2 (cuarto curso).

Los estudiantes realizaron las pruebas en su propio centro, la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, en diferentes laboratorios con los que cuenta, con el fin de poder hacerles llegar individualmente el sonido de cada una de las pruebas y de poder grabarlos. Estos laboratorios se caracterizan por contar con equipos

técnicos que permiten que cada alumno trabaje de manera individual y aislada, pudiendo recibir el audio directamente a través de auriculares y grabar las respuestas en cintas de cassette, también individualmente. Los equipos utilizados en dichos laboratorios eran manejados tanto por la autora del estudio como por lo propios sujetos, según las necesidades de cada prueba. Por lo tanto, todas las pruebas (excepto las escritas de la Fase Empírica 1) quedaron registradas en cintas de cassette, una por cada sujeto.

Antes de comenzar cada prueba, se explicó a los sujetos en qué consistía la misma, cómo debían realizar el ejercicio y el tiempo del que disponían.

Tras la ejecución de cada una de las sesiones de las Fases Empíricas, se procedió a la evaluación del material obtenido. Para la Fase 1, material escrito y, para la Fase 2, material auditivo.

Como mencionamos anteriormente, la Fase Empírica 1 contó con la corrección de la autora del estudio y de una profesora de FLE (Français Langue Étrangère) que corrigieron por separado, según las tablas y baremos del MCER, y contrastaron posteriormente sus valoraciones (ver tabla de resultados en **apéndice i**)).

La Fase Empírica 2 contó con la corrección de la autora del estudio y de otra profesora de interpretación francés-español de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), que ejerce también profesionalmente la interpretación de conferencias, las cuales evaluaron conjuntamente a cada uno de los sujetos a partir de las grabaciones. Para ello se siguieron las plantillas de evaluación elaboradas especialmente por la autora para el presente estudio, excepto en el caso de la prueba de memorización en la que se utilizó la plantilla habitualmente utilizada por varios profesores de interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) para la evaluación de exámenes de interpretación consecutiva sin toma de notas (ver tabla de resultados en **apéndice m**)).

Posteriormente se procedió al análisis estadístico de las notas obtenidas en todas las Fases Empíricas con el fin de evaluar las hipótesis de partida.

6. RESULTADOS

Procedemos a analizar los resultados obtenidos en las diferentes pruebas empíricas. Estos se dividen en dos partes.

La primera consiste en observar los efectos del entrenamiento o formación en las competencias para interpretar, según el curso y colapsando el nivel de bilingüismo. En este caso, dividimos los resultados por cursos (sujetos de 3º y sujetos de 4º), y analizamos los resultados antes del entrenamiento (medidas “pre”) y después del entrenamiento (medidas “post”). Como hemos visto en nuestro estudio, las competencias que se evalúan son las de fluidez verbal, memorización y traducción a vista, aunque comenzamos con un análisis de todas las competencias juntas, divididas por curso.

La segunda parte consiste en observar los efectos del bilingüismo en las competencias para interpretar, según el nivel de bilingüismo y colapsando el curso. En este caso, dividimos los resultados en función del nivel de bilingüismo (nivel “alto” y nivel “bajo”), y analizamos los resultados antes del entrenamiento (medidas “pre”) y después del entrenamiento (medidas “post”). Seguimos evaluando la fluidez verbal, la memorización y la traducción a vista como competencias para interpretar, comenzando también con un análisis de todas las competencias juntas, divididas por nivel de bilingüismo.

6.1 Efectos del entrenamiento en las competencias para interpretar

Realizamos Análisis de Varianza (ANOVAs)³⁶ para evaluar el efecto del entrenamiento en las competencias para interpretar dependiendo del curso en que se encontraban los sujetos. Es decir, dependiendo de si aún no habían tenido contacto con una formación en interpretación (3º) o sí lo habían tenido (4º). Además, observamos los resultados

³⁶ En este análisis se utiliza un estadístico inferencial para el contraste de hipótesis. Con este test se intenta falsar la hipótesis nula (ausencia de diferencias entre los tratamientos experimentales). Para ello, se compara la variabilidad debida a las variables de interés (en nuestro caso, el curso y el nivel de bilingüismo), frente a la variabilidad debida al error (variaciones aleatorias entre los participantes). El estadístico lleva asociada una probabilidad de error al refutar la hipótesis nula. Valores inferiores a $p < 0,05$ se consideran estadísticamente significativos. Consideramos valores marginalmente significativos aquellos con una probabilidad entre 0,05 y 1.

antes y después de cada curso. Con el ánimo de incrementar la potencia estadística, debido a la reducida muestra de participantes en el estudio, estos análisis se realizaron colapsando la variable bilingüismo (es decir, sin considerar diferencias en el nivel de bilingüismo de los participantes). Por tanto, los análisis de varianza para cada medida dependiente se realizaron considerando un diseño 2 x 2 mixto, en el que introdujimos el factor momento de medida (pre, post) como variable intra-sujeto y curso (3º y 4º) como variable entre-grupos.

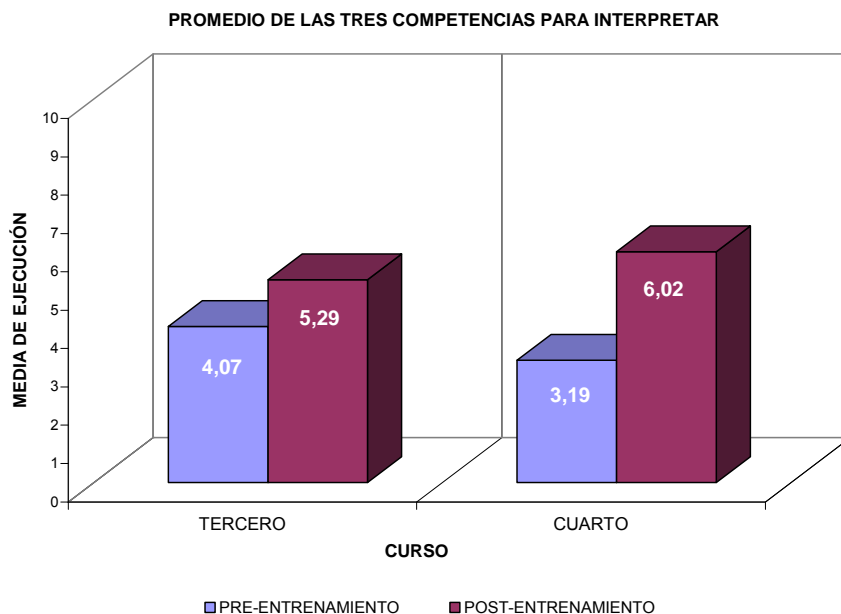
Así pues, consideramos dos grupos de participantes según su curso, bilingües según su grado de bilingüismo, alto y bajo. El grupo de estudiantes de tercero estuvo compuesto por 5 participantes, todas mujeres. El grupo de estudiantes de cuarto estuvo compuesto por 6 participantes de los cuales uno era hombre y cinco mujeres. Puesto que la variable nivel de bilingüismo fue colapsada en los análisis reportados en esta sección, quisimos asegurarnos de que los alumnos de cada curso (3º y 4º) estaban equiparados en su nivel de bilingüismo (alto y bajo). Para ello, realizamos un análisis de chi-cuadrado³⁷, con el cual se demostró que el nivel de bilingüismo era similar a través de los cursos, $\chi^2 = 1,50$ $p > 0,05$. Así pues, las diferencias que pudiesen encontrarse entre tercero y cuarto no podrán ser explicadas por el nivel de bilingüismo de los participantes.

6.1.1 Promedio de las tres competencias para interpretar

Comenzamos con un análisis de todas las competencias para interpretar juntas (se ha hecho un promedio de todas las medidas de fluidez, memorización y traducción a vista), divididas por curso, antes de detallar cada una de ellas por separado. Se colapsaron las medidas dependientes sin transformación previa de los datos puesto que todas ellas estaban en la misma escala de medida (recordemos que cada una de las tres pruebas relacionadas con las competencias para interpretar se baremaron sobre 10 puntos, siendo 10 el máximo. Ver **5.2.2 Fase empírica 2. Competencias para interpretar**).

³⁷ La chi-cuadrado, o χ^2 es un estadístico que permite determinar la igualdad o desigualdad de dos distribuciones de datos. El estadístico lleva asociado una probabilidad de error (p) a la hora de concluir que las distribuciones son iguales. Valores inferiores a $p < 0,05$ indican que hay diferencia en las distribuciones mientras que valores de $p > 0,05$ indican que las distribuciones son iguales.

El efecto principal del curso no fue significativo, $F(1, 9) = 0,01$, $MCE = 5,20$, $p > 0,05$. El efecto principal del momento de medida (medidas pre y post) sí fue significativo, $F(1, 9) = 25,84$, $MCE = 0,86$, $p < 0,05$. Así pues, si no se considerase el curso, la ejecución de los participantes fue mejor al final del entrenamiento que al inicio del curso. Sin embargo, el efecto del momento de medida estuvo modulado por el curso, como se observa en la interacción³⁸ entre el curso y el momento de medida, que resultó marginalmente significativa, $F(1, 9) = 4,02$, $MCE = 0,86$, $p = 0,07$. El análisis de la interacción mediante comparaciones planeadas³⁹ mostró que las diferencias entre las medidas pre y post entrenamiento estuvieron próximas a la significatividad en tercero, $F(1,9) = 4,34$, $MCE = 0,86$, $p = 0,07$, y resultaron significativas en cuarto, $F(1, 9) = 27,65$, $MCE = 0,86$, $p < 0,05$. Es decir, la interacción fue de magnitud. Esto quiere decir que el efecto del entrenamiento fue en la misma dirección (mejor ejecución en medidas post vs. pre) pero mayor en el grupo de cuarto que en el de tercero (ver tabla de resultados en **apéndice n.1**))



Gráfica 1. Medias de ejecución del grupo de tercer curso y del grupo de cuarto curso en las tres competencias para interpretar, cada uno de ellos antes del entrenamiento y después del entrenamiento.

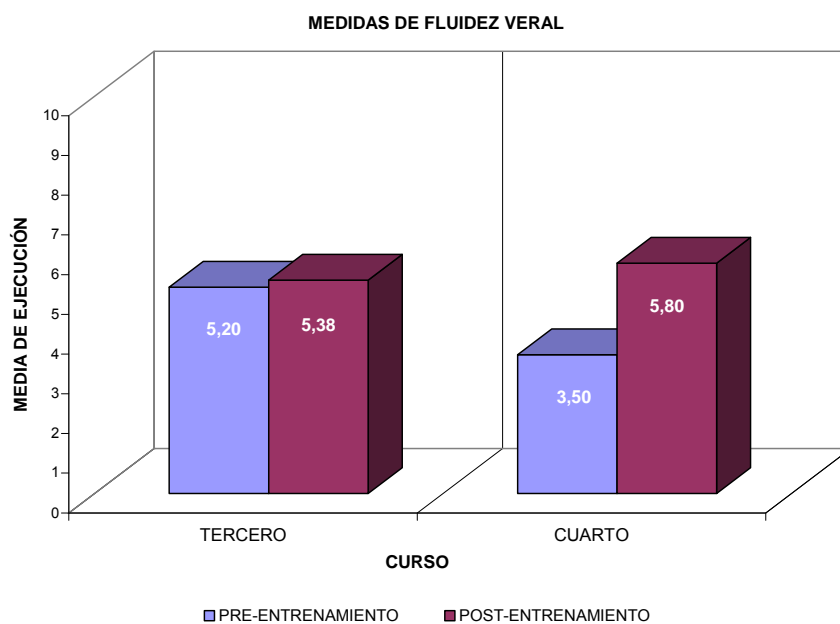
³⁸ La interacción entre dos variables indica que el efecto de una variable depende de los niveles de la otra. En este caso, que el efecto de la variable momento de medida (las diferencias entre las medidas pre-post) no es general sino que depende de los niveles (tercero o cuarto) de la otra variable (curso).

³⁹ El análisis de comparaciones planeadas o comparaciones a priori consiste en evaluar el efecto de una variable en cada uno de los niveles de otra variable de forma independiente. En este caso, evaluar si la diferencia entre las medidas pre y post, se observa, de manera separada, para cada curso (tercero o cuarto).

6.1.2. Medidas de fluidez verbal

Nos centramos a continuación más concretamente en las medidas de fluidez, de nuevo divididas por curso y por momento de medida.

El efecto principal del curso no fue significativo, $F(1, 9) = 0,36$, $MCE = 6,18$, $p > 0,05$. El efecto principal del momento de medida (medidas pre y post) fue marginalmente significativo, $F(1, 9) = 4,80$, $MCE = 1,74$, $p = 0,06$. Así pues, si no se considerase el curso, la ejecución de los participantes fue mejor al final del entrenamiento que al inicio del curso. Sin embargo, el efecto del momento de medida estuvo modulado por el curso, como se observa en la interacción entre el curso y el momento de medida, la cual fue marginalmente significativa, $F(1, 9) = 3,54$, $MCE = 1,74$, $p = 0,09$. El análisis de esta interacción mediante comparaciones planeadas mostró que no hubo diferencias entre las medidas pre y post en el curso de tercero, $F(1,9) = 0,04$, $MCE = 1,74$, $p > 0,05$, aunque sí hubo diferencias estadísticamente significativas en el caso de cuarto, $F(1, 9) = 9,12$, $MCE = 1,74$, $p < 0,05$. Esto quiere decir que, en el caso de las medidas de fluidez verbal, se observó el efecto del entrenamiento (mejor ejecución en medidas post vs. pre) en el grupo de cuarto, mientras que en tercero no hubo efectos atribuibles al entrenamiento (ver tabla de resultados en **apéndice n).2**).

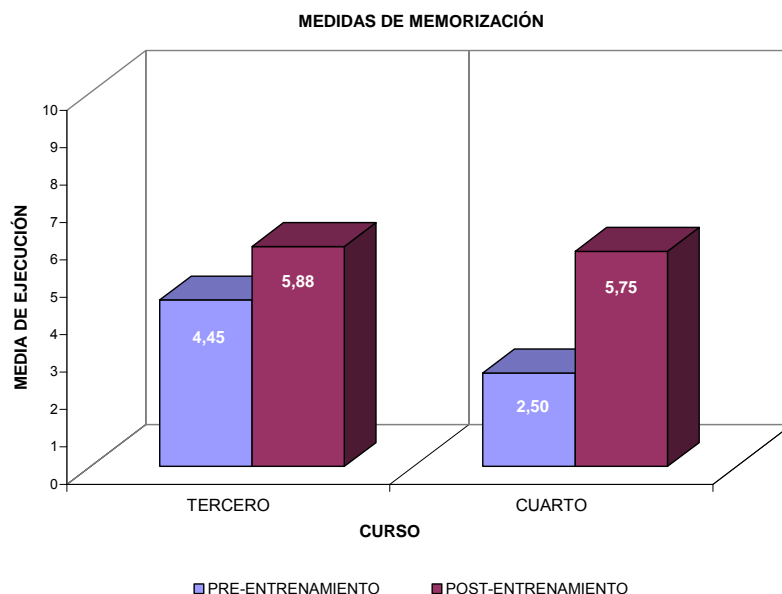


Gráfica 2. Medias de ejecución del grupo de tercer curso y del grupo de cuarto curso en la prueba de fluidez verbal, cada uno de ellos antes del entrenamiento y después del entrenamiento.

6.1.3 Medidas de memorización

Pasamos ahora a las medidas de memorización, de nuevo divididas por curso y por momento de medida.

El efecto principal del curso no fue significativo, $F(1, 9) = 0,10$, $MCE = 5,88$, $p > 0,05$. El efecto principal del momento de medida (medidas pre y post) sí fue significativo, $F(1, 9) = 14,53$, $MCE = 2,05$, $p < 0,05$. Así pues, cuando no se considera el curso, observamos que la ejecución fue mejor al final del entrenamiento que al inicio del curso. Este efecto general del entrenamiento se corroboró con la ausencia de interacción entre el curso y el momento de medida, $F(1, 9) = 2,21$, $MCE = 2,05$, $p > 0,05$. A pesar de que esta interacción no fue significativa, exploramos las posibles diferencias en el efecto del entrenamiento en cada uno de los cursos como hemos ido realizando con otras medidas de ejecución. Los análisis de comparaciones planeadas indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pre y post entrenamiento en tercero, $F(1,9) = 2,47$, $MCE = 2,05$, $p > 0,05$, pero sí las hubo de nuevo en cuarto, $F(1, 9) = 15,45$, $MCE = 2,05$, $p < 0,05$. En consecuencia, cuando consideramos las medidas de memorización, observamos (al igual que en el caso de las medidas de fluidez verbal) un efecto del entrenamiento en el grupo de estudiantes de cuarto curso mientras que no hubo efectos atribuibles al entrenamiento en el grupo de tercero (ver tabla de resultados **en apéndice n.3**).

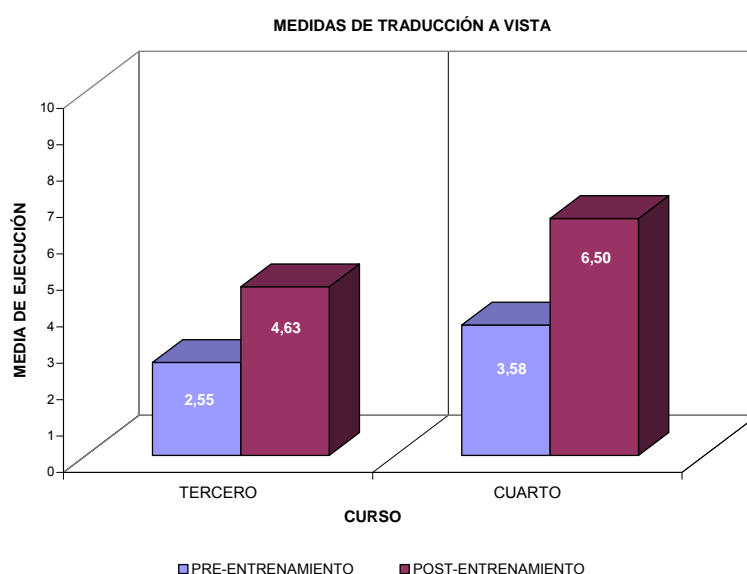


Gráfica 3. Medias de ejecución del grupo de tercer curso y del grupo de cuarto curso en la prueba de memorización, cada uno de ellos antes del entrenamiento y después del entrenamiento.

6.1.4 Medidas de traducción a vista

Por último, nos centramos en las medidas de traducción a vista, divididas también por curso y por momento de medida.

El efecto principal del curso no fue significativo, $F(1, 9) = 2,21$, $MCE = 5,21$, $p > 0,05$. El efecto principal del momento de medida (medidas pre y post) sí fue significativo, $F(1, 9) = 39,12$, $MCE = 0,87$, $p < 0,05$. Así pues, si no consideramos el curso, la ejecución de los participantes fue mejor al final del entrenamiento que al inicio del curso. Este efecto general del entrenamiento se corroboró con la ausencia de interacción entre el curso y el momento de medida, $F(1, 9) = 1,11$, $MCE = 0,87$, $p > 0,05$. A pesar de que esta interacción no fue significativa, exploramos las posibles diferencias en el efecto del entrenamiento en cada uno de los cursos como hemos ido realizando con las demás medidas de ejecución. Así, en este caso, los análisis de comparaciones planeadas indicaron que hubo diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pre y post entrenamiento tanto en tercero, $F(1,9) = 12,39$, $MCE = 0,87$, $p < 0,05$ como en cuarto curso, $F(1,9) = 29,38$, $MCE = 0,87$, $p < 0,05$. Esto quiere decir que, si consideramos las medidas de traducción a vista, las diferencias entre las medidas pre y post fueron significativas tanto en el grupo de alumnos de tercero como en el de cuarto, a diferencia de lo observado en las medidas de fluidez verbal y de memorización, donde el efecto del entrenamiento solamente se observaba en cuarto curso (ver tabla de resultados en **apéndice n).4**).



Gráfica 4. Medias de ejecución del grupo de tercer curso y del grupo de cuarto curso en la prueba de traducción a vista, cada uno de ellos antes del entrenamiento y después del entrenamiento.

6.2 Efectos del bilingüismo en las competencias para interpretar

Realizamos Análisis de Varianza (ANOVAs) para evaluar el efecto del bilingüismo en las competencias para interpretar, dependiendo del nivel (alto o bajo) de bilingüismo de los sujetos, una clasificación fruto del promedio de las tres pruebas por las que pasaron en la fase de medición de su nivel de bilingüismo. Debido a la reducida muestra de participantes se colapsó la variable curso (tercero y cuarto) en los análisis que se describen a continuación con lo que esta variable no será descrita en los análisis que siguen.

Para clasificar a cada sujeto en el grupo de bilingüismo alto o bajo se obtuvo su medida de comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Estas medidas se baremaron en una escala de 100 puntos.

Posteriormente se ponderaron las tres medidas de bilingüismo para obtener una medida unitaria del nivel de bilingüismo. El nivel de bilingüismo de todos los participantes en cada una de las escalas fue $M = 25,42$, $DT = 3,93$ para la comprensión oral, $M = 17,45$, $DT = 4,78$ para la comprensión escrita y $M = 14,49$, $DT = 6,02$ para la expresión escrita. La puntuación del nivel de bilingüismo promedio de estas tres escalas para todos los participantes fue $M = 57,36$, $DT = 11,69$.

Realizamos comparaciones t -test⁴⁰ para asegurar que había diferencias entre el grupo de alto y bajo nivel de bilingüismo en las medidas de bilingüismo consideradas. Con respecto a la comprensión oral, hubo diferencias entre los dos grupos, $t(9) = 3,4$, $p < 0,05$. El grupo de alto bilingüismo obtuvo una mayor puntuación ($M = 28,50$, $DT = 2,37$) que el grupo de bajo bilingüismo ($M = 22,85$, $DT = 2,82$). Del mismo modo, en la comprensión escrita también hubo diferencias entre ambos grupos, $t(9) = 2,83$, $p < 0,05$. El grupo de alto bilingüismo obtuvo mayor puntuación ($M = 20,87$, $DT = 3,51$) que el grupo de bajo bilingüismo ($M = 14,59$, $DT = 3,45$). En la expresión escrita, también hubo diferencias entre los dos grupos, a pesar de que en este caso fuesen marginalmente significativas, $t(9) = 2,06$, $p = 0,07$. El grupo de alto bilingüismo también obtuvo mayor

⁴⁰ Este estadístico es similar al ANOVA descrito arriba, aplicado a la evaluación de la hipótesis nula en una sola variable con dos niveles, en nuestro caso, la variable nivel de bilingüismo con los niveles alto y bajo bilingüismo.

puntuación ($M = 18,05$, $DT = 5,44$) que el grupo de bajo bilingüismo ($M = 11,52$, $DT = 4,44$). Por último, tomando el total de las tres medidas de bilingüismo consideradas también se confirman las diferencias entre los dos grupos, $t(9) = 4,36$, $p < 0,05$. El grupo de alto bilingüismo obtuvo mayor puntuación total ($M = 67,42$, $DT = 7,23$) que el grupo de bajo bilingüismo ($M = 48,97$, $DT = 5,96$).

Se confirma así que existen diferencias entre ambos grupos tanto en el total de las medidas de bilingüismo consideradas como en cada una de ellas por separado, obteniendo siempre mejor puntuación el grupo de alto bilingüismo (ver tabla 2 de resultados de bilingüismo alto y bilingüismo bajo en **apéndice i**)).

Así pues, consideramos dos grupos de bilingües según su grado de bilingüismo, alto y bajo. El nivel de bajo bilingüismo estuvo compuesto por 6 participantes de los cuales todos fueron mujeres. El grupo de alto bilingüismo estuvo compuesto por 5 participantes de los cuales uno era hombre y cuatro mujeres. Puesto que la variable curso fue colapsada en los análisis reportados en esta sección, quisimos asegurarnos de que en cada grupo de bilingüismo (alto y bajo) había igual cantidad de alumnos de tercero que de cuarto. Los análisis de chi-cuadrado, mostraron que no había diferencias en la cantidad de alumnos de tercero y cuarto en el grupo de alto y bajo bilingüismo, $\chi^2 = 1,50$ $p > 0,05$. Así pues, las diferencias que pudiesen encontrarse entre los grupos de bilingües no podrán ser explicadas por el curso al que pertenecían los participantes.

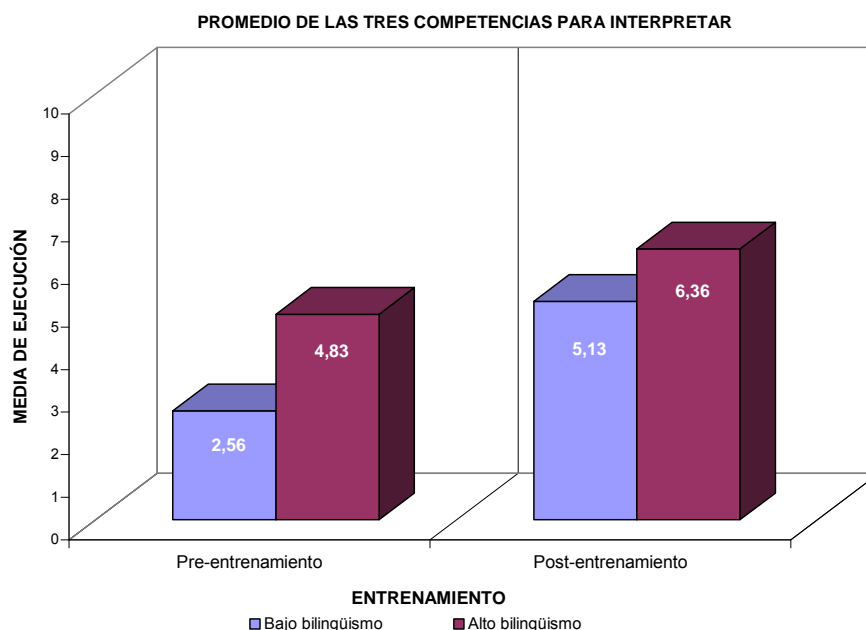
A continuación, observamos los resultados de los sujetos antes y después del entrenamiento. Como indicamos anteriormente, con el ánimo de incrementar la potencia estadística, debido a la reducida muestra de participantes en el estudio, estos análisis se realizaron colapsando la variable curso. Por tanto, los análisis de varianza para cada medida dependiente se realizaron considerando un diseño 2 x 2 mixto, en el que introdujimos el factor momento de medida (pre, post) como variable intra-sujeto y nivel de bilingüismo (alto y bajo) como variable entre-grupos.

6.2.1 Promedio de las tres competencias para interpretar

Comenzamos con un análisis de todas las competencias para interpretar juntas (se ha hecho un promedio de todas las medidas de fluidez, memorización y traducción a vista),

divididas por nivel de bilingüismo alto o bajo, antes de detallar cada una de ellas por separado. Se colapsaron las medidas dependientes sin transformación previa de los datos puesto que todas ellas estaban en la misma escala de medida (recordemos que cada una de las tres pruebas relacionadas con las competencias para interpretar se baremaron sobre 10 puntos, siendo 10 el máximo. Ver **5.2.2 Fase empírica 2. Competencias para interpretar**).

El efecto principal del nivel de bilingüismo fue significativo, $F(1, 9) = 5,02$, $MCE = 3,34$, $p < 0,05$. De este modo, si no se considera el momento de medida, la ejecución del grupo de alto bilingüismo fue mejor que la del grupo de bajo bilingüismo. El efecto principal del momento de medida (medidas pre y post) fue significativo, $F(1, 9) = 21,10$, $MCE = 1,08$, $p < 0,05$. Así pues, si no se considera el nivel de bilingüismo, la ejecución de los participantes fue mejor al final del entrenamiento que al inicio del mismo. Este efecto general del entrenamiento se corroboró con la ausencia de interacción entre el nivel de bilingüismo y el momento de medida, $F(1, 9) = 1,37$, $MCE = 1,08$, $p > 0,05$. A pesar de que esta interacción no fue significativa, exploramos las posibles diferencias en el efecto del bilingüismo en cada uno de los momentos de medida (pre y post entrenamiento) como hemos ido realizando con otras medidas de ejecución. Los análisis de comparaciones planeadas indicaron que hubo diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de los “altos” y “bajos” en pre entrenamiento, $F(1, 9) = 13,98$, $MCE = 1,01$, $p < 0,05$, mientras que no las hubo en el post entrenamiento, $F(1, 9) = 1,21$, $MCE = 3,42$, $p > 0,05$. Es decir, los resultados nos muestran que antes del entrenamiento se observan diferencias según el nivel de bilingüismo que desaparecen tras el entrenamiento. Más concretamente, en las medidas previas al entrenamiento las personas con alto nivel de bilingüismo obtuvieron una puntuación más elevada en el promedio de las medidas de las tres competencias para interpretar que las personas con bajo nivel de bilingüismo; sin embargo, las diferencias debidas al nivel de bilingüismo desaparecieron tras el entrenamiento (medida post-entrenamiento), (ver tabla de resultados en **apéndice o.1**).



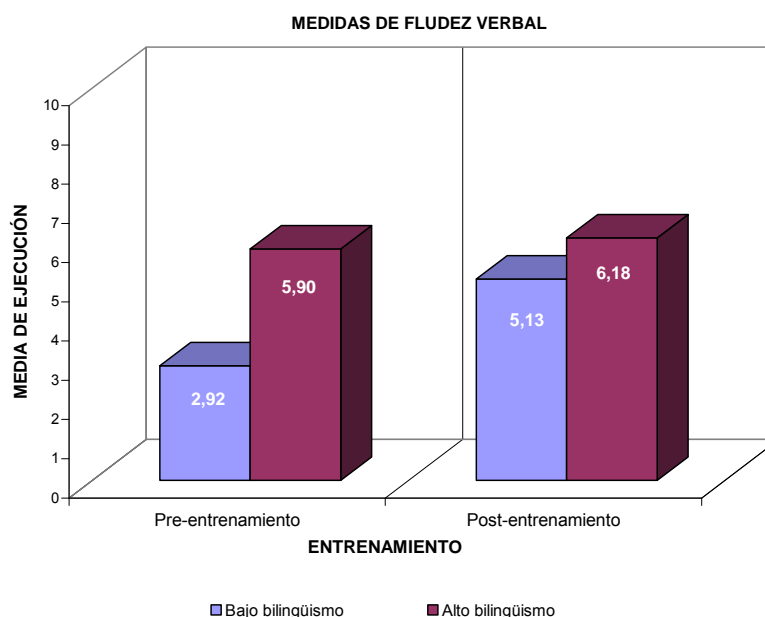
Gráfica 5. Medias de ejecución en las tres competencias para interpretar antes del entrenamiento y después del entrenamiento por parte del grupo de alto bilingüismo y del grupo de bajo bilingüismo.

6.2.2 Medidas de fluidez verbal

Nos centramos a continuación más concretamente en las medidas de fluidez, de nuevo divididas por nivel de bilingüismo y por momento de medida.

El efecto principal del nivel de bilingüismo fue significativo, $F(1, 9) = 5,56$, $MCE = 3,97$, $p < 0,05$. De este modo, si no se considera el momento de medida, la ejecución del grupo de alto bilingüismo fue mejor que la del grupo de bajo bilingüismo. El efecto principal del momento de medida (medidas pre y post) fue marginalmente significativo, $F(1, 9) = 4,57$, $MCE = 1,85$, $p = 0,6$. Así pues, si no se considera el nivel de bilingüismo, la ejecución de los participantes fue sensiblemente mejor al final del entrenamiento que al inicio del mismo. Este efecto general del entrenamiento se corroboró con la ausencia de interacción entre el nivel de bilingüismo y el momento de medida, $F(1, 9) = 2,77$, $MCE = 1,85$, $p > 0,05$. A pesar de que esta interacción no fue significativa, exploramos las posibles diferencias en el efecto del bilingüismo en cada uno de los momentos de medida (pre y post entrenamiento) como hemos ido realizando con otras medidas de ejecución. Los análisis de comparaciones planeadas indicaron que hubo diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo de alto bilingüismo y los del grupo de bajo bilingüismo en pre entrenamiento, $F(1, 9) = 7,56$,

$MCE = 3,21$, $p < 0,05$, mientras que no las hubo en el post entrenamiento, $F(1, 9) = 1,13$, $MCE = 2,61$, $p > 0,05$. Es decir, en el caso de la fluidez verbal (al igual que en el promedio de las tres medidas) los resultados nos muestran que, en las medidas previas al entrenamiento, las personas con alto nivel de bilingüismo obtuvieron una puntuación más elevada que las personas con bajo nivel de bilingüismo; sin embargo, estas diferencias en la puntuación de los dos grupos desaparecieron tras el entrenamiento (ver tabla de resultados en **apéndice o.2**).



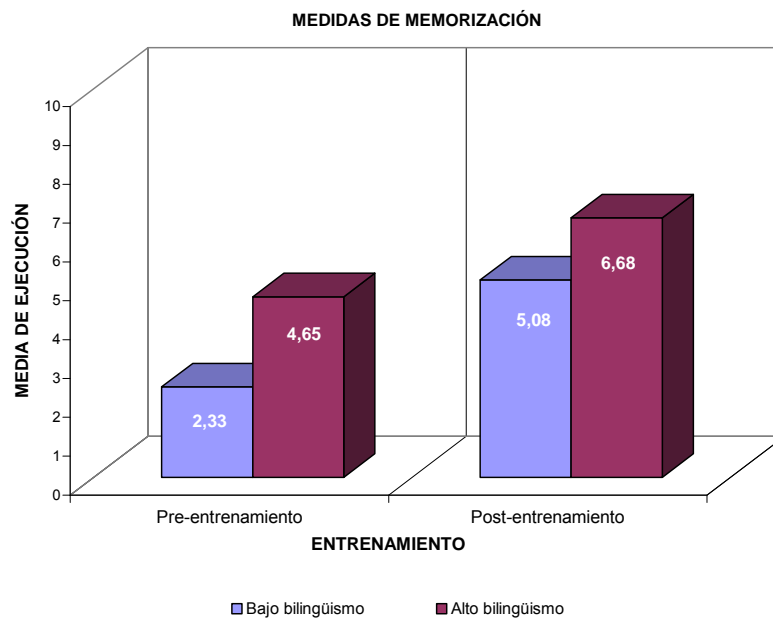
Gráfica 6. Medias de ejecución en la prueba de fluidez verbal antes del entrenamiento y después del entrenamiento por parte del grupo de alto bilingüismo y del grupo de bajo bilingüismo.

6.2.3 Medidas de memorización

Pasamos ahora a las medidas de memorización, de nuevo divididas por nivel de bilingüismo y por momento de medida.

El efecto principal del nivel de bilingüismo fue significativo, $F(1, 9) = 4,94$, $MCE = 4,22$, $p < 0,05$. De este modo, si no se considera el momento de medida, la ejecución del grupo de alto bilingüismo fue mejor que la del grupo de bajo bilingüismo. El efecto principal del momento de medida (medidas pre y post) también fue significativo, $F(1, 9) = 12,56$, $MCE = 2,48$, $p < 0,05$. Así pues, si no consideramos el nivel de bilingüismo, la ejecución de los participantes fue mejor al final del entrenamiento que al inicio del mismo. Este efecto general del entrenamiento se corroboró con la ausencia de

interacción entre el nivel de bilingüismo y el momento de medida, $F(1, 9) = 0,29$, $MCE = 2,48$, $p > 0,05$. A pesar de que esta interacción no fue significativa, seguimos explorando las posibles diferencias en el efecto del bilingüismo en cada uno de los momentos de medida (pre y post entrenamiento) como hemos ido realizando con otras medidas de ejecución. Los análisis de comparaciones planeadas indicaron que hubo diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo de alto bilingüismo y los del grupo de bajo bilingüismo en pre entrenamiento, $F(1, 9) = 8,48$, $MCE = 1,73$, $p < 0,05$, mientras que no las hubo en el post entrenamiento, $F(1, 9) = 1,39$, $MCE = 4,97$, $p > 0,05$. Es decir, también en el caso de las medidas de memorización, los resultados nos muestran que, antes del entrenamiento (medidas pre), las personas con alto nivel de bilingüismo obtuvieron una puntuación más elevada que las personas con bajo nivel de bilingüismo; sin embargo, estas diferencias en la puntuación de los dos grupos desaparecieron tras el entrenamiento (medidas post) (ver tabla de resultados en **apéndice o.3**).

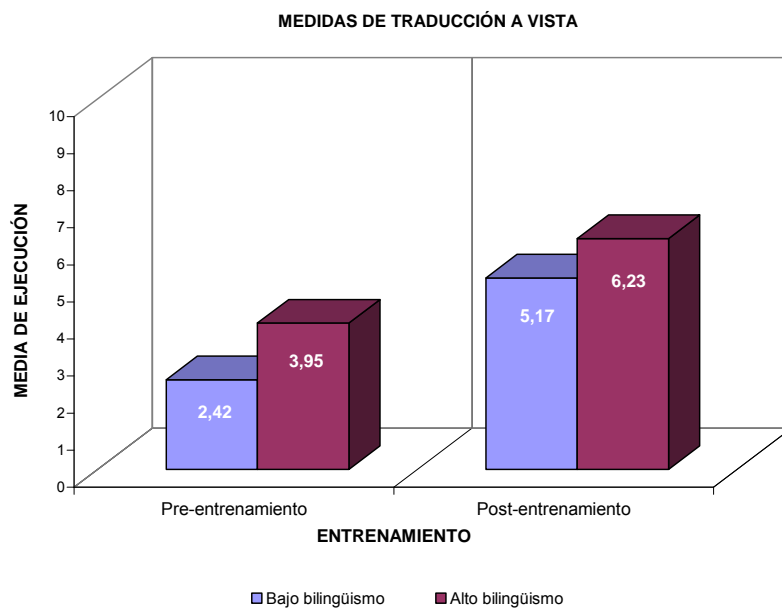


Gráfica 7. Medias de ejecución en la prueba de memorización antes del entrenamiento y después del entrenamiento por parte del grupo de alto bilingüismo y del grupo de bajo bilingüismo.

6.2.4 Medidas de traducción a vista

Por último, nos centramos en las medidas de traducción a vista, divididas también por nivel de bilingüismo y por momento de medida.

El efecto principal del nivel de bilingüismo no fue significativo, $F(1, 9) = 1,67$, $MCE = 5,47$, $p > 0,05$. El efecto principal del momento de medida (medidas pre y post) sí fue significativo, $F(1, 9) = 36,57$, $MCE = 0,94$, $p < 0,05$. Así pues, si no se considera el nivel de bilingüismo, la ejecución de los participantes fue mejor al final del entrenamiento que al inicio del mismo. Este efecto general del entrenamiento se corroboró con la ausencia de interacción entre el nivel de bilingüismo y el momento de medida, $F(1, 9) = 0,33$, $MCE = 0,94$, $p > 0,05$. A pesar de que esta interacción no fue significativa, seguimos explorando una vez más las posibles diferencias en el efecto del bilingüismo en cada uno de los momentos de medida (pre y post entrenamiento). Los análisis de comparaciones planeadas indicaron que las diferencias entre los resultados del grupo de alto bilingüismo y los del grupo de bajo bilingüismo antes del entrenamiento estuvieron próximas a la significatividad, $F(1, 9) = 4,27$, $MCE = 1,5$, $p = 0,07$, mientras que no hubo diferencias entre los dos grupos tras el entrenamiento, $F(1, 9) = 0,62$, $MCE = 4,91$, $p > 0,05$. Es decir, aunque en el caso de las medidas de traducción a vista las diferencias entre los grupos de alto y bajo bilingüismo son de menor magnitud que en otras medidas de ejecución antes del entrenamiento (medidas pre), los resultados nos muestran que las personas con alto nivel de bilingüismo obtuvieron una puntuación más elevada que las personas con bajo nivel de bilingüismo; sin embargo, estas diferencias en la puntuación de los dos grupos desaparecieron tras el entrenamiento (medidas post) (ver tabla de resultados en **apéndice o. 4**).



Gráfica 8. Medias de ejecución en la prueba de traducción a vista antes del entrenamiento y después del entrenamiento por parte del grupo de alto bilingüismo y del grupo de bajo bilingüismo.

Vemos así que se produce el mismo efecto en todas nuestras medidas dependientes (fluidez verbal, memorización, traducción a vista y en el promedio de las tres medidas juntas) relacionadas con la incidencia del bilingüismo en las competencias para interpretar en función del entrenamiento.

6.2.5 ¿Predice el nivel de bilingüismo la ejecución en las medidas de interpretación?

Adicionalmente, hemos procedido a efectuar unos análisis de correlación⁴¹ con el fin de observar si el nivel de bilingüismo de los participantes predice su ejecución en las medidas de interpretación. Para ello, realizamos correlaciones paramétricas entre los valores de bilingüismo promedio para cada participante y sus puntuaciones en las medidas de interpretación en los dos momentos de medida, antes y después del entrenamiento.

Comenzando con las medidas antes del entrenamiento, los resultados indicaron que el nivel de bilingüismo correlacionó positivamente tanto las medidas de fluidez verbal, $r = 0,63$, $p < 0,05$, como las de memorización, $r = 0,74$, $p < 0,05$ y las de traducción a vista, $r = 0,76$, $p < 0,05$. Es decir, el nivel de bilingüismo de los participantes predijo su ejecución en las medidas de interpretación de tal manera que mejores puntuaciones en medidas de bilingüismo se asociaron a una mejor ejecución en las pruebas relacionadas con la interpretación.

En cambio, los análisis realizados tras el entrenamiento no mostraron relación entre el nivel de bilingüismo y la puntuación en las medidas de interpretación. De este modo, no hubo relación entre el nivel de bilingüismo y las medidas de fluidez verbal, $r = 0,36$, $p > 0,05$, las de memorización $r = 0,38$, $p > 0,05$, y las de traducción a vista, $r = 0,53$, $p > 0,05$. Es decir, mientras que antes del entrenamiento el nivel de bilingüismo es un

⁴¹ El análisis de la correlación permite saber si dos variables co-varían, es decir, si cambios en una variable se corresponden con cambios en la otra variable. En caso afirmativo, cambios en una variable predicen cambios en la otra. Los valores de correlación oscilan entre -1 y +1. Un valor de correlación igual a 0 indica ausencia de relación. Valores más cercanos a -1 o +1 indican mayor relación entre los factores. Valores positivos señalan que los incrementos de una variable se asocian a incrementos en la otra variable mientras que valores negativos indican que incrementos en los valores de una variable se asocian a una disminución en los valores de la otra.

factor predictivo de la ejecución de los estudiantes en interpretación, tras el entrenamiento, el valor predictivo de esta variable se anula, de tal manera que el nivel de bilingüismo no predice la ejecución de los estudiantes al final de curso en ninguna de las medidas de interpretación consideradas en nuestro estudio.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Hemos procedido al análisis estadístico de los resultados de las diferentes pruebas empíricas a las que fueron sometidos los sujetos de nuestro estudio. Para ello, dividimos los resultados analizando, en primer lugar, los posibles efectos del entrenamiento en las competencias para interpretar y, posteriormente, los posibles efectos del bilingüismo en las mismas competencias para interpretar. En ambos casos, se han tenido en cuenta dos momentos de medida: antes y después de su formación en interpretación. Intentaremos a continuación recopilar los análisis obtenidos y ofrecer posibles explicaciones de los mismos a la luz de los objetivos y premisas del presente estudio.

7.1 Entrenamiento y competencias en interpretación

En la primera parte, los sujetos fueron agrupados en función del curso al que pertenecían y sus resultados han sido estudiados mediante análisis de varianza (ANOVAs) antes y después del entrenamiento en interpretación que han seguido a lo largo de su formación como alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Además, los sujetos de cada curso estaban equiparados en su nivel de bilingüismo (igual cantidad de participantes de alto y bajo bilingüismo en tercero y cuarto), de manera que las diferencias encontradas entre los cursos no pudieron atribuirse al nivel de bilingüismo de los participantes.

7.1.1 Entrenamiento y promedio de competencias

Antes de comenzar a detallar los resultados para cada una de las tres competencias para interpretar seleccionadas en nuestro estudio (fluidez verbal, memorización y traducción a vista), analizamos un promedio de las tres competencias juntas, con el fin de obtener una visión general.

Nuestra primera observación indica que, independientemente del curso, los sujetos obtuvieron mejores resultados después del entrenamiento que antes de iniciarlo. No obstante, adentrándonos más en la interacción entre ambas variables (curso y momento de medida), la diferencia entre los resultados de las medidas antes y después del entrenamiento estuvo modulada por el curso. Es decir, la incidencia del entrenamiento

se observa con mayor magnitud en cuarto curso que en tercero. Si bien trataremos a continuación de dar explicación a esta diferencia para cada una de las competencias para interpretar, en función de sus propias características, la lógica nos lleva a concluir que tras dos años de formación y con su licenciatura acabada, los sujetos de cuarto curso han adquirido mayor destreza en el desarrollo de sus competencias que los sujetos de tercer curso.

Además, no olvidemos, como indicamos en el punto **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**, que las asignaturas de interpretación de tercer curso son de carácter troncal; es decir, todos los alumnos han de cursarlas obligatoriamente. Como consecuencia, las aulas se encuentran más masificadas, lo cual influye en la motivación y el aprendizaje. Como explicábamos en el punto mencionado, la docencia se centra en una aproximación a las técnicas de interpretación de forma básica y general. De hecho, una vez que puede elegir la especialización en cuarto, la mayoría del alumnado se suele orientar hacia el itinerario de traducción.

En cambio, en cuarto curso, además de la lógica acumulación de aprendizaje, por un lado la profundización en el mismo es mayor ya que las clases son más personalizadas, interactivas, reducidas... Por otro lado, las competencias desarrolladas están más próximas a la interpretación profesional. Como decíamos, por el hecho de ser un itinerario optativo, el entrenamiento es más intensivo tanto en horas como en dificultad.

Así, podemos explicar el resultado según el cual en cuarto curso observamos una diferencia de mayor magnitud que en tercero entre los resultados de nuestros sujetos antes de iniciar el curso y al finalizarlo.

Siguiendo con el mismo procedimiento de las variables curso y momento de medida (antes y después del entrenamiento) y tras una visión general de lo que nos ofrecía el promedio de las tres competencias para interpretar evaluadas, nos centramos a continuación en cada una de ellas.

7.1.2 Entrenamiento y fluidez verbal

En los resultados de las medidas de fluidez verbal, observamos que, al igual que en el promedio de las tres medidas juntas, los sujetos parecen obtener mejores resultados en sus pruebas después del entrenamiento que antes, independientemente del curso.

Sin embargo, tras observar en los análisis de varianza una interacción entre las variables de curso y de momento de medida, resulta que el efecto del entrenamiento solamente es significativo en cuarto curso. En tercero, donde los resultados en el momento previo al entrenamiento y después de éste no difieren más que ligeramente, el efecto del entrenamiento no tiene relevancia.

Como explicación, atribuimos este hecho a lo anteriormente argumentado en el promedio de las tres medidas. Es decir, debido a las características de la enseñanza de la interpretación que rodean a nuestros sujetos, la formación que reciben en tercero es demasiado básica y general como para reflejarse significativamente en las pruebas que hemos medido en nuestro estudio. Sin embargo, el itinerario de interpretación elegido en cuarto curso permite que aparezcan efectos en la ejecución de las pruebas atribuibles al entrenamiento.

Por ejemplo, además de todas las competencias activadas durante un ejercicio de fluidez verbal (ver apartado **5.2.2.1 Prueba 1. Fluidez verbal**), señalábamos la importancia de la cultura general y el conocimiento de la actualidad como factor clave del mismo. Es decir, además de la subcompetencia comunicativa y textual, se encuentra activado todo lo relacionado con la subcompetencia cultural y la subcompetencia temática (ver **1.4.1 Competencia traductora**). Puesto que, como mencionamos en el punto **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**, las técnicas de documentación y preparación de los temas se potencian especialmente en las asignaturas de cuarto, vemos a través de nuestras pruebas cómo en dicho curso el desarrollo de estas competencias tiene incidencia a la hora de ejecutar nuestra prueba de fluidez verbal. En efecto, en esta prueba los participantes debían responder con celeridad a cuestiones relacionadas con temas de actualidad, los cuales los alumnos posiblemente han trabajado y preparado a lo largo del cuarto curso de la licenciatura.

Así mismo, en el caso de no conocer el tema sobre el que eran interrogados, debían contestar de manera lógica y coherente. Es decir, tenían que aplicar una subcompetencia estratégica (ver **1.4.1 Competencia traductora**) o, según el modelo de esfuerzos de Gile y nuestro apartado **1.3.4 Procesos de control**, las competencias necesarias en la fase de control. Ahora bien, dichas estrategias y competencias están especialmente trabajadas en cuarto curso con las técnicas de interpretación consecutiva con toma de notas y las de interpretación simultánea.

Por todo ello, si comparamos el momento del comienzo de curso con el momento de finalización del mismo en ambos grupos, nuestros resultados corroboran que las competencias que pretendemos medir con nuestra prueba de fluidez verbal se han desarrollado significativamente gracias al entrenamiento, especialmente en cuarto curso, cuando los sujetos se han enfrentado a las técnicas de interpretación consecutiva y simultánea en profundidad.

7.1.3 Entrenamiento y memorización

Ocurre exactamente lo mismo con los resultados de las pruebas de memorización. Observamos que, aunque independientemente del curso los sujetos obtienen mejores resultados después del entrenamiento, este efecto no es significativo en tercero, mientras que sí lo es en cuarto, una vez realizados los análisis de comparaciones planeadas con las dos variables del curso y el momento de medida.

Como continuación a la explicación de este resultado, parece seguir cumpliéndose el hecho de que la formación en tercero no es suficientemente especializada como para tener efectos en nuestras mediciones.

A pesar de que, como señalamos en el punto **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**, a partir de la asignatura de primer cuatrimestre denominada “técnicas de interpretación consecutiva” se comienza a desarrollar la capacidad de memorización con ejercicios específicos, estos aún no presentan las características que reúne la ejecución de una consecutiva, aunque sea sin toma de notas como en el caso de nuestra prueba 2 de la Fase Empírica 2 (ver características de la misma en **5.2.2.2 Prueba 2. Memorización**). Por la naturaleza de la

prueba, los alumnos se enfrentaron a un discurso que no habían trabajado, analizado, sintetizado ni comentado previamente de la manera en que habían estado acostumbrados hasta ese momento de su formación. Además, recordemos que en sus asignaturas de tercero se han centrado especialmente en las técnicas de interpretación de enlace, más que en la interpretación consecutiva (ver **1.1 Técnicas de interpretación**).

Por último, al igual que en el ejercicio de fluidez verbal, este ejercicio de memorización también incluía una medición de la subcompetencia cultural y la subcompetencia temática (ver **1.4.1 Competencia traductora**), al versar los discursos sobre un tema de actualidad. Como consecuencia, los mismos argumentos mencionados en el párrafo anterior al respecto de la preparación de temas de actualidad y la diferencia entre tercero y cuarto son válidos en este caso.

Por lo tanto, la prueba estaba diseñada para que un alumno que no ha asimilado aún las técnicas de interpretación consecutiva pudiera enfrentarse a ella y así fue; pero, desde el punto de vista de nuestro estudio empírico, el entrenamiento a lo largo de tercero no parece tener un efecto significativo sobre el desarrollo de esta competencia si comparamos el momento del comienzo de curso y la finalización el mismo.

En cambio, tras la necesaria etapa de introducción a las técnicas de interpretación impartida en tercero, en cuarto curso se observa un efecto del entrenamiento en la prueba de memorización. Los sujetos ya han entrado de lleno en las técnicas propias de la interpretación consecutiva con toma de notas y han trabajado con discursos reales y de mayor duración que el discurso utilizado en nuestra prueba.

Así, si comparamos el momento del comienzo de curso con el momento de finalización del mismo en cuarto, nuestros resultados corroboran, pues, que las competencias que pretendemos medir con nuestra prueba de memorización, se han desarrollado significativamente gracias al entrenamiento.

7.1.4 Entrenamiento y traducción a vista

Si consideramos a continuación los resultados obtenidos en la prueba de traducción a vista, lo más llamativo es que es la única de las medidas que ofrece un resultado

diferente en esta primera parte, en la que pretendemos relacionar la incidencia del entrenamiento sobre las competencias para interpretar. En efecto, además de que se vuelve a cumplir el hecho de que, independientemente del curso, los sujetos obtienen mejores resultados después del entrenamiento, en este caso los análisis de comparaciones planeadas con las variables de curso y momento de medida indicaron que tanto en tercero como en cuarto el efecto del entrenamiento fue estadísticamente significativo, y no solamente en cuarto como había ocurrido con todas las demás medidas.

La explicación puede parecer clara en cuanto observamos la descripción de la formación que han recibido los sujetos (ver **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**). Así, vemos que en las asignaturas de interpretación de tercero, ya se incluyen ejercicios de traducción a vista como parte de la metodología de preparación a las técnicas de interpretación, como método de aprendizaje de la coordinación de esfuerzos cognitivos que compiten entre sí. Recordemos que esto no solamente es propio de la facultad a la que pertenecen nuestros sujetos, sino que suele ocurrir en la mayoría de centros de formación en interpretación, ya que la traducción a vista suele considerarse la “antesala” de la interpretación simultánea y se imparte habitualmente entre las técnicas de consecutiva y las de simultánea (ver **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista** y fases pedagógicas de Padilla, 2004, en **1.5.1 Perfil del estudiante de interpretación**). A pesar de que en tercero nuestros sujetos han estado acostumbrados a contar con más tiempo para leer, analizar y preparar el texto (unos 10 minutos en comparación con los dos minutos que dejamos en nuestra prueba. Ver el diseño de la prueba en **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**), no hay duda de que al finalizar el curso ya se han familiarizado con los recursos y competencias que activa y desarrolla este tipo de ejercicio.

No olvidemos tampoco que, como su propio nombre indica y como hemos mencionado ampliamente en los apartados pertinentes, la traducción a vista se encuentra a medio camino entre la traducción y la interpretación y, por lo tanto, los sujetos de tercero, por las características de su formación, están influenciados también por el entrenamiento en todos los mecanismos que implica el proceso traductor, lo cual fomenta igualmente el desarrollo de determinadas competencias que implica esta prueba.

En cuarto curso, además de haber ahondado en las mismas competencias, los sujetos ya han practicado la interpretación simultánea, con la que la traducción a vista comparte numerosas características, por lo que sus procesos cognitivos ya están entrenados en las tareas duales y simultáneas que implica la traducción a vista. Por ejemplo, la simultaneidad de los procesos cognitivos de comprensión y producción, el factor tiempo por la velocidad del cambio de código, etc. (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación** y **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**).

De este modo, si comparamos el momento del comienzo de curso con el momento de finalización del mismo en ambos grupos, nuestros resultados confirman que las competencias que pretendemos medir con nuestra prueba de traducción a vista se han desarrollado significativamente gracias al entrenamiento, y que esto sucede tanto en tercero como en cuarto aunque los resultados de cuarto siguen siendo ligeramente superiores a los de tercero.

7.2 Bilingüismo y competencias en interpretación

En la segunda parte de nuestro estudio, los sujetos fueron agrupados en función de su nivel de bilingüismo (alto o bajo), el cual clasificamos tras realizar la primera de nuestras pruebas empíricas (ver **5.2.1 Fase empírica 1. Nivel de bilingüismo**).

Para establecer el grupo de bilingüismo alto y el de bilingüismo bajo, se midieron diversas habilidades relacionadas con la competencia lingüística de cada uno de los sujetos y, a continuación, se ponderaron todas juntas con el fin de obtener una medida unitaria del nivel de bilingüismo de cada participante. Se comprobó también mediante comparaciones *t*-test que existían diferencias entre los dos grupos en todas las medidas de bilingüismo consideradas en nuestro estudio, obteniendo siempre mayor puntuación el grupo de bilingüismo alto, tanto en cada medida de bilingüismo por separado como en el promedio de todas ellas (ver **6.2 Efectos del bilingüismo en las competencias para interpretar** y tabla de resultados de bilingüismo alto y bilingüismo bajo en **apéndice i**)). Además, el número de participantes de tercero y cuarto curso era igual en el grupo de alto y bajo bilingüismo, de manera que las diferencias encontradas debidas al bilingüismo no pudieron ser explicadas por el curso en que se encontraban los participantes.

Posteriormente, los resultados también se han estudiado mediante análisis de varianza (ANOVAs) antes y después del entrenamiento en interpretación que han seguido a lo largo de su formación como alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

7.2.1 Bilingüismo y promedio de competencias

Al igual que en el caso anterior, antes de comenzar a detallar los resultados para cada una de las tres competencias para interpretar seleccionadas en nuestro estudio (fluidez verbal, memorización y traducción a vista), analizamos un promedio de las tres competencias juntas, con el fin de obtener una visión general.

Nuestra primera observación revela por un lado que, independientemente del momento de medida, es decir de si los sujetos se encontraban antes o después de finalizar su curso, aquellos que se encontraban en el grupo de alto bilingüismo obtuvieron mejores resultados que los del grupo de bajo bilingüismo. Por otro lado, el análisis de los resultados revela que, sin tener en cuenta el nivel de bilingüismo, aparece de nuevo que los sujetos obtuvieron mejores resultados al terminar el entrenamiento.

Al profundizar en las posibles diferencias del efecto del nivel bilingüismo según el momento de medida, obtenemos una observación relevante. En efecto, las comparaciones planeadas con ambas variables (nivel de bilingüismo y momento de medida) señalan que las diferencias en los resultados de las pruebas entre los sujetos pertenecientes al grupo de alto bilingüismo y los de bajo bilingüismo solamente son estadísticamente significativas en el momento de medida previo al entrenamiento; mientras que después del mismo, estas diferencias entre ambos grupos parecen desaparecer. Es decir, en el promedio de las tres competencias para interpretar, solamente antes del entrenamiento los sujetos con alto bilingüismo obtuvieron mejores resultados en las pruebas de interpretación que los sujetos con bajo bilingüismo.

Esta conclusión nos parece crucial para el presente estudio, ya que pone de manifiesto la importancia del entrenamiento para compensar en cierto modo una supuesta carencia en el nivel de bilingüismo necesario para interpretar.

Nos sirve, además, para apoyar varias argumentaciones del marco teórico de nuestro estudio. Especialmente, lo expuesto en el apartado **2.4.1 Traducción / interpretación natural vs. traducción / interpretación profesional**. Es decir, los sujetos con un bilingüismo alto son capaces de ejecutar con mejores resultados las pruebas de competencias para interpretar a las que los hemos sometido antes de su formación específica en técnicas de interpretación. Es posible que el alto nivel de bilingüismo lleve asociado el desarrollo de habilidades cognitivas útiles durante la interpretación, las cuales utilizan cuando no poseen entrenamiento específico en estas tareas. Como vimos en los apartados **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales** y **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**, numerosos autores (Dillinger, 1994; Padilla *et al.*, 1995; Bajo *et al.*, 1999; Christoffels y de Groot, 2005; Gómez Hurtado, 2006, 2007) han estudiado la manera en que el bilingüismo afecta a los procesos cognitivos, especialmente en las tareas de traducción e interpretación. Por ejemplo, el bilingüismo parece potenciar la competencia analítica, la competencia metalingüística, la capacidad de concentración, mayor capacidad de memoria de trabajo, etc. En los diversos estudios realizados, veíamos que, precisamente, la mayoría de los procesos cognitivos que se ven desarrollados por el bilingüismo son aquellos que se necesitan en mayor medida para traducir o interpretar. De ahí que, en un principio, las personas con alto nivel de bilingüismo pueden presentar mayor facilidad para enfrentarse a tareas de interpretación, aun sin haber recibido formación específica para ello. Pues bien, esto es precisamente lo que parece confirmar nuestro estudio, si observamos la diferencia de resultados entre nuestros sujetos de alto nivel de bilingüismo y los de bajo nivel de bilingüismo en el momento previo a recibir formación en interpretación. Parece cumplirse así lo defendido por autores (Harris y Sherwood, 1978; Malakoff y Hakuta 1991; Malakoff, 1992; Dillinger, 1994; Sherwood, 2000, etc.) que apoyan la existencia de una suerte de traducción o interpretación natural en personas bilingües.

Recordemos, no obstante, que las pruebas utilizadas en nuestro estudio empírico en ningún caso corresponden a ejercicios de interpretación profesional, sino a ejercicios destinados a medir competencias que serán necesarias para interpretar. Por lo tanto, según el enfoque de nuestro estudio, más que de una interpretación natural por parte de sujetos con un alto nivel de bilingüismo, podríamos hablar de la existencia en una

persona con un nivel de bilingüismo alto de unas competencias que predisponen a la interpretación de manera natural, pero no podemos afirmar que sea capaz de ejecutar de forma natural una interpretación a nivel profesional.

Sin embargo, también en nuestro enfoque teórico mencionábamos estudios (Grosjean, 1982; Padilla *et al.*, 1995; Bajo *et al.*, 1999; Valdés y Angelelli, 2003; Christoffels, de Groot y Kroll, 2006; Gómez Hurtado, 2006, 2007...) que, al comparar resultados de grupos de intérpretes profesionales con bilingües sin formación en interpretación, mostraban que el primer grupo parecía obtener mejores resultados en la ejecución de ciertas tareas específicamente relacionadas con la interpretación o la traducción, fruto sin duda de su formación y experiencia en la materia. Esto es precisamente lo que también parece mostrar nuestro estudio, puesto que observamos que, en cuanto los sujetos con bajo bilingüismo han recibido formación, mejoran de tal modo sus resultados que logran anular el margen que los diferenciaba de aquellos sujetos con mayor nivel de bilingüismo, los cuales presentaban mejores resultados en tareas de interpretación antes del entrenamiento.

Siguiendo con el mismo análisis de las variables nivel de bilingüismo y momento de medida (antes y después del entrenamiento) y tras una visión general de lo que nos ofrecía el promedio de las tres competencias para interpretar evaluadas, nos centramos a continuación en cada una de ellas. No obstante, mantendremos en mente que las conclusiones obtenidas del análisis del promedio de las tres medidas se repiten esta vez en todas las pruebas individuales, por lo que las conclusiones en cierto modo son generalizables a cada prueba específica.

7.2.2 Bilingüismo y fluidez verbal

Si comenzamos con las medidas de fluidez, se confirma lo descrito en el apartado previo. Al igual que en el promedio de las tres medidas juntas, los sujetos del grupo de alto bilingüismo parecen obtener mejores resultados en sus pruebas que los de bajo bilingüismo, independientemente del momento de medida. Así mismo, sin tener en cuenta el nivel de bilingüismo, los resultados de los sujetos fueron sensiblemente mejores tras el entrenamiento.

Pero, en el momento en que procedemos a realizar comparaciones planeadas con las dos variables (nivel de bilingüismo y momento de medida), aparece que las diferencias entre los dos grupos con distinto nivel de bilingüismo solamente son significativas antes del entrenamiento, mientras que desaparecen tras éste.

Si nos mantenemos en la explicación anteriormente ofrecida, observamos que las competencias para la fluidez verbal han podido verse potenciadas gracias a un nivel alto de bilingüismo, de ahí que antes del entrenamiento los sujetos del primer grupo hayan ejecutado mejor esta tarea. Es decir, los procesos cognitivos desarrollados por su alto nivel de bilingüismo podrían haber modulado procesos cognitivos propios de la prueba de fluidez verbal (tal y como adelantábamos en **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**) como su rapidez de acceso semántico oral (fluidez en la producción oral en un tiempo limitado), su capacidad para elaborar una respuesta de manera madura y lógica, su capacidad de razonamiento, su capacidad para organizar contenido e información de manera lógica y ordenada... (Ver **5.2.2.1 Prueba 1. Fluidez verbal**). Es decir, procesos especialmente vinculados a la subcompetencia comunicativa y textual (ver **1.4.1 Competencia traductora**).

Recordemos también los estudios (recopilados en Yoshida, 2008) que relacionan las funciones del auto-control en los procesos cognitivos de los bilingües con la atención, la planificación y la organización, todas ellas destrezas necesarias en esta prueba (ver **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales**).

Además, a mayor nivel de bilingüismo, mayor competencia lingüística y mayor capacidad de expresión oral en francés, por lo que son predecibles mejores resultados en esta prueba de fluidez verbal en la que se valoraba la expresión tanto en castellano como en francés de los sujetos, con un rápido cambio de código exigido puesto que los participantes no sabían si la siguiente pregunta se les iba a ofrecer en castellano o en francés y debían reaccionar rápidamente en el otro idioma. Paralelamente a su expresión oral, la mejor competencia lingüística en francés condiciona sin duda los procesos cognitivos de comprensión (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación y 1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo**). En efecto, tal y como comentábamos en el apartado **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**, en el momento en que la competencia

lingüística en un idioma adquiere el nivel suficiente como para realizar un análisis profundo del mensaje, se comprenden las estructuras y significados más complejos del mismo y se permiten liberar recursos cognitivos para realizar simultáneamente otras tareas como las que requiere nuestra primera prueba empírica. En cambio, los sujetos del grupo de bilingüismo bajo probablemente se encuentren aún en un nivel de competencia lingüística donde la mayor parte de sus recursos cognitivos necesiten dedicarse al análisis de aspectos más superficiales del mensaje, con lo cual aún pueden presentarse problemas de comprensión que hayan dificultado la ejecución de las tareas solicitadas en esta medición. Lo mismo podría inducirse del proceso de producción: los sujetos de bilingüismo bajo podrían tener dificultades para procesar las dos lenguas de manera independiente, calcando las estructuras del francés sobre las del español, por lo que su velocidad para expresarse en francés sería menor. Hemos señalado estudios (Padilla, Macizo y Bajo, 2007) que demuestran que generalmente la decodificación es más rápida que la recodificación, por lo que una menor competencia lingüística provoca problemas más importantes en la recodificación.

Todo esto explicaría el margen de diferencia observado en los resultados de los dos grupos antes del entrenamiento, donde los sujetos con alto nivel de bilingüismo parecen contar con mejores competencias para ejecutar las tareas exigidas por la prueba de fluidez verbal.

No obstante, una vez completado el entrenamiento, las competencias de los sujetos con bajo bilingüismo se han visto desarrolladas, trabajadas y practicadas de tal modo que son capaces de realizarlas con el mismo nivel de ejecución que el del grupo de alto bilingüismo. Es decir, las competencias asociadas en un primer momento al bilingüismo en relación a la tarea de fluidez, parecen haberse desarrollado más tarde mediante la formación específica en técnicas de interpretación.

7.2.3 Bilingüismo y memorización

Si pasamos a las medidas de la prueba de memorización, continuamos con la misma tendencia descrita anteriormente en relación al efecto del bilingüismo en las medidas de interpretación. Sin tener en cuenta el momento de medida, el grupo de alto bilingüismo obtiene mejores resultados que el grupo de bajo bilingüismo. Del mismo modo,

independientemente del nivel de bilingüismo, la ejecución de los sujetos es mejor después de recibir formación específica en técnicas de interpretación.

De igual forma, observamos de nuevo que las diferencias en los resultados de ambos grupos solamente son estadísticamente significativas antes del entrenamiento, una vez realizados los análisis de comparaciones planeadas con las dos variables del nivel de bilingüismo y el momento de medida.

La explicación para este patrón de resultados podría estar basada en las mismas hipótesis planteadas anteriormente. Los procesos cognitivos implicados en esta tarea de memorización antes del entrenamiento parecen haberse desarrollado especialmente en el caso del nivel de bilingüismo alto.

En nuestra opinión, entre esos procesos, serían especialmente relevantes aquellos vinculados con la memoria de trabajo. Recordemos que la memoria de trabajo podría considerarse como un sistema de mantenimiento y procesamiento de información necesaria para la realización de una tarea. Aunque este sistema tiene una capacidad limitada, los procesos de control optimizarían el procesamiento mediante el resumen y abstracción de información, la selección de la información relevante y la eliminación de la irrelevante. Estos procesos ejecutivos o de control también permiten enlazar la nueva información transmitida por el orador con la información anterior así como con la experiencia y conocimientos del intérprete, reactivándolos en su memoria a largo plazo (ver **1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo**). La memoria de trabajo sufre una intensa carga cognitiva durante una consecutiva sin toma de notas como es el caso de nuestra prueba, por el esfuerzo de memoria que requiere el análisis del mensaje para, posteriormente, reconstruirlo en la lengua de llegada. Pero, además de la memoria de trabajo, también se ven modulados por el bilingüismo la memoria a largo plazo, la codificación, el almacenamiento, la retención y la recuperación de información (ver **5.2.2.2 Prueba 2. Memorización**).

Recordemos que nuestra prueba empírica 2, aunque denominada de memorización, no se ha centrado en simples tests de memoria, poco elocuentes para un ejercicio como es la interpretación, que requiere relaciones entre ideas completas. Por ello, también sigue implicada en gran medida la competencia lingüística de los sujetos (por la recepción de

un discurso en francés y la producción del mismo en castellano), es decir su subcompetencia comunicativa (**1.4.1 Competencia traductora**). Así, siguen vigentes los mismos argumentos del párrafo dedicado a los resultados de la prueba de fluidez verbal para explicar, desde este punto de vista, las diferencias en los resultados de ambos grupos antes del entrenamiento. Por ejemplo, si el sujeto con bajo bilingüismo ha tenido que centrarse excesivamente en los esfuerzos de comprensión. En tal caso, esta persona podría haber saturado su memoria de trabajo, con lo que presentaría fallos al distribuir correctamente los esfuerzos cognitivos necesarios para la tarea a la que estaba siendo sometido (Gile, 2002).

Insistimos, también, en que a lo largo del presente estudio, cuando hablamos de memoria, y especialmente de memoria de trabajo, la consideramos intrínsecamente relacionada con las operaciones de comprensión, aunque también con las de cambio de código y las de producción (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación** y **1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo**). Así, por lo que se refiere a las demás competencias activadas por esta prueba, observamos que los procesos cognitivos implicados en un alto nivel de bilingüismo podrían haber favorecido también los procesos relacionados con el análisis, separación y presentación de ideas principales y secundarias de un discurso, el recuerdo de su orden y estructura para ser capaz de mantenerlos al reproducirlo, el respeto de la relación lógica de sus ideas, la fidelidad con respecto al contenido general del mismo, la capacidad de no dejar frases inconclusas, no añadir información, no incurrir en contrasentidos o desviaciones... todas ellas competencias medidas en esta prueba.

En los puntos **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales** y **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación** hemos resaltado diversos estudios (Lambert, Fabbro y Darò, 1995; Padilla *et al.*, 1995; Bajo *et al.*, 1999, 2000; Christoffels, de Groot y Kroll, 2006; Padilla, Macizo y Bajo, 2007) que inciden en la importancia de los efectos del bilingüismo sobre los procesos y mecanismos de la memoria, especialmente sobre aquellos que se necesitan para traducir e interpretar como el almacenamiento en la memoria, la coordinación y el conocimiento lingüístico.

Todo esto podría explicar una vez más las diferencias señaladas entre los resultados de los dos grupos antes del entrenamiento, donde los sujetos con alto nivel de bilingüismo parecen contar con mejores competencias para ejecutar las tareas exigidas por la prueba de memorización.

No obstante, también en este caso, una vez completado el entrenamiento, las competencias de los sujetos con bajo bilingüismo se han visto desarrolladas, trabajadas y practicadas de tal modo que son capaces de realizarlas con el mismo nivel de ejecución que los del grupo de alto bilingüismo. De hecho, es algo en lo que también se insistía en nuestro marco teórico, donde ya señalábamos estudios (Christoffels, de Groot y Kroll, 2006) que afirmaban que se trataba de una competencia susceptible de ser mejorada y desarrollada a lo largo de la formación académica como intérprete y a lo largo de la vida profesional del mismo (ver **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**). En varios de los estudios referidos se comparaban grupos de intérpretes profesionales con bilingües sin formación en interpretación y, en la mayoría de ellos, se concluía que la ejecución de los intérpretes profesionales era superior a la de los demás grupos en varias tareas de memorización a los que fueron expuestos. Parecen confirmarse, pues, a través de nuestro estudio, estas afirmaciones.

7.2.4 Bilingüismo y traducción a vista

Por último, los resultados obtenidos en la prueba de traducción a vista corroboran nuevamente los hallazgos comentados en párrafos anteriores, si bien esta medida parece ser menos sensible que el resto de pruebas empíricas a la incidencia del nivel de bilingüismo. En efecto, si obviamos el momento de medida, en este caso no resulta significativo que el grupo de alto bilingüismo obtenga mejores resultados que el grupo de bajo bilingüismo; aunque de nuevo, independientemente del nivel de bilingüismo, los resultados de los sujetos son mejores tras el entrenamiento.

Así mismo, adentrándonos en las comparaciones planeadas con las dos variables (nivel de bilingüismo y momento de medida), sigue corroborándose que el grupo de alto bilingüismo obtuvo mejores resultados que el otro antes del entrenamiento en el caso de la traducción a vista, aunque con una diferencia de menor magnitud que en las demás

pruebas. De todos modos, después del entrenamiento siguen desapareciendo estas diferencias en los resultados de ambos grupos.

Como hemos indicado previamente, es posible que los bilingües con alto nivel de lengua hayan desarrollado también parte de los procesos necesarios en la traducción a vista. Así, estas personas podrían tener potenciadas la capacidad para comprender y recordar el contenido de un discurso, la agilidad para ofrecer un discurso elegante, la inmediatez en la reformulación con presión temporal, la capacidad de aprehender, la visualización de ideas y frases, la velocidad y coherencia de la estructuración sintáctica, la capacidad de síntesis, la fluidez en el pensamiento y la lengua, la concentración o la autodisciplina... (Ver **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**).

En cuanto al hecho de que la medida de traducción a vista sea menos sensible a las diferencias asociadas al nivel de bilingüismo (diferencias marginalmente significativas), podemos apuntar, por un lado, que no hay que ignorar que la traducción a vista es una modalidad considerada a medio camino entre la traducción y la interpretación (ver **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes** y **5.2.2.3. Prueba 3. Traducción a vista**). De ahí que, por las características que comparte con la traducción, ninguno de los dos grupos se enfrentaba a esta técnica sin ninguna formación previa, pues todos habían pasado ya por, al menos, dos cursos de la licenciatura en los que adquirieron competencias relacionadas con el proceso traductor (ver **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**). Así, ya no puede considerarse que al realizar esta prueba antes del entrenamiento en interpretación los sujetos lo harían como una suerte de traducción o interpretación natural, en oposición a una interpretación profesional, como era el caso de las dos pruebas anteriores, dado que las competencias relacionadas con esta prueba se han visto moduladas por el entrenamiento previo en traducción. Por su formación, los estudiantes de tercer curso conocen ya determinados mecanismos y estrategias traductológicas que han podido aplicar a esta prueba, estuvieran o no familiarizados con ella.

Por otro lado, aunque señalamos que la traducción a vista se encuentra a medio camino entre la traducción y la interpretación, esta tarea parece movilizar más recursos propios de la interpretación y, de hecho, se la suele incluir en esta modalidad (ver **5.2.2.3. Prueba 3. Traducción a vista**). La traducción a vista comparte un gran número de

características con la simultánea (como la simultaneidad de los procesos cognitivos de comprensión y producción; la dualidad de tareas; la necesidad de comprender, analizar, traducir cambiar el código y producir a gran velocidad sin pausas ni tiempo para resolver dudas; el estrés; el factor tiempo; la capacidad de anticipación o la naturaleza oral de la tarea... Ver **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**), una de las modalidades de interpretación más especializadas que, por ende, no se puede ejecutar sin una formación concreta (ver **1.1 Técnicas de interpretación**). Por ello, hasta que los sujetos no han recibido entrenamiento en esta técnica no puede observarse claramente el efecto del entrenamiento en los resultados. Como veíamos en el punto **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**, antes de tercero los estudiantes no se han familiarizado con las técnicas de traducción a vista y, por supuesto, tampoco con las de interpretación simultánea.

Vemos así que ambos grupos (tanto el de bajo bilingüismo como el de alto) se enfrentaban antes del entrenamiento a esta prueba empírica con sus características bastante más igualadas que en las demás pruebas, debido a la naturaleza de la misma. Esto puede aportar cierta explicación al hecho de que la medida de traducción a vista fuese menos sensible al efecto del bilingüismo en ambos grupos antes del entrenamiento. Sin embargo, el margen de diferencia sigue existiendo puesto los sujetos con alto nivel de bilingüismo parecen contar con mejores competencias para ejecutar las tareas exigidas por la prueba de traducción a vista.

Así mismo, una vez completado el entrenamiento, las competencias de los sujetos con bajo bilingüismo de nuevo se han visto desarrolladas, trabajadas y practicadas de tal modo que son capaces de ejecutarlas con los mismos resultados que los del grupo de alto bilingüismo.

7.2.5 Predicción del nivel de bilingüismo en la interpretación

Para terminar con esta segunda parte, realizamos otro tipo de análisis, unas correlaciones paramétricas entre los valores de bilingüismo promedio de cada sujeto y sus puntuaciones en cada una de las medidas de interpretación tanto antes como después del entrenamiento.

Veíamos que, antes del entrenamiento, el nivel de bilingüismo de los sujetos predijo su ejecución tanto en las pruebas de fluidez verbal, como de memorización y de traducción a vista, de tal manera que se asociaron las mejores puntuaciones en medidas de bilingüismo con una mejor ejecución en todas las pruebas relacionadas con la interpretación.

Después del entrenamiento, en cambio, no parece haber relación. El nivel de bilingüismo de los sujetos no predijo su ejecución en ninguna de las medidas de interpretación.

Así, estos análisis finales corroboran y refuerzan todos los análisis anteriormente expuestos con respecto al efecto del bilingüismo en las competencias para interpretar antes y después del entrenamiento, ya que antes del entrenamiento el nivel de bilingüismo parece ser un factor predictivo de la ejecución de los sujetos en pruebas de interpretación, mientras que después del entrenamiento se anula el factor predictivo.

8. CONCLUSIONES FINALES DE LOS RESULTADOS

Como conclusiones finales a los resultados obtenidos con nuestras pruebas empíricas, observamos que, en relación con la primera parte en la que analizamos el efecto del curso y el momento de medida en las competencias para interpretar, los sujetos parecen obtener mejores resultados después del entrenamiento, especialmente en cuarto curso. A la luz de las características de los sujetos, de su formación, del tipo de enseñanza recibida y de los conceptos teóricos del presente estudio, encontramos explicación a estas observaciones por el hecho de que no es hasta cuarto curso cuando se imparten técnicas propias de interpretación consecutiva y simultánea a un nivel cercano al profesional, frente a la introducción más general de tercero. Por ello, podemos afirmar que el entrenamiento acumulado durante los dos años de formación en técnicas de interpretación tiene efectivamente un marcado efecto sobre las competencias necesarias para interpretar.

Con la segunda parte en la que analizamos el efecto del nivel de bilingüismo y el momento de medida en las competencias para interpretar, obtenemos los resultados más relevantes para nuestro estudio. La tendencia observada en las conclusiones a las que hemos llegado nos indica que antes del entrenamiento el nivel de bilingüismo parece modular las competencias necesarias para interpretar, puesto que aquellos sujetos con mayor nivel de bilingüismo ejecutan mejor las pruebas. Así, al no haber aún recibido formación específica en técnicas de interpretación (recordemos que en tercero solo la han recibido de manera somera y hasta cuarto no lo hacen de manera específica) parecen aplicarse mecanismos relacionados con la interpretación natural, de modo que los procesos cognitivos potenciados por un alto nivel de bilingüismo parecen modular los procesos cognitivos necesarios para interpretar de manera natural. En cambio, después del entrenamiento las diferencias entre los grupos desaparecen, mostrando ambos una ejecución similar en las pruebas realizadas. Un alto nivel de bilingüismo no parece tener una relación directa con buenos resultados en las pruebas de competencias para interpretar, como lo hacía antes de recibir una formación específica en esta técnica. Así pues, surge ya el efecto del entrenamiento. Los sujetos parecen seguir los mecanismos de la interpretación profesional (frente a la natural antes del entrenamiento), los cuales parecen desmarcarse de los mecanismos que rigen el bilingüismo.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES PREPARATORIAS PARA EL ESTUDIO EMPÍRICO

El objetivo principal de esta tesis doctoral ha sido acercarnos al estudio de la competencia lingüística, o bilingüismo, relacionada con la interpretación. Más concretamente, de cómo el bilingüismo influye en las demás competencias que necesita el estudiante de interpretación para efectuar esta tarea, y qué papel desempeña el entrenamiento en todo ello.

Tras centrar brevemente el concepto de interpretación y las diferentes técnicas que engloba (deteniéndonos especialmente en la consecutiva y la simultánea por ser las más mencionadas en nuestro estudio) (ver **1.1 Técnicas de interpretación**), la primera necesidad con la que nos encontramos al realizar las lecturas pertinentes a nuestros objetivos, consistió en delimitar el concepto de lengua materna. Observamos que no existe un consenso al respecto y que, incluso, varias de las denominaciones (lengua nativa, primera y segunda lengua, lengua de uso habitual, etc.) son insuficientes para un campo como el de la interpretación. Por ello, decidimos decantarnos por la denominación de lenguas A, B y C que ofrece la AIIC, por considerarla la más afín a la disciplina, la utilizada por los propios profesionales y la menos ambigua (ver **1.2 Concepto de lengua materna en interpretación**).

A continuación, al describir detalladamente los procesos cognitivos que intervienen en la interpretación, llegamos a la conclusión de que se trata de una de las tareas cognitivas más complejas y difíciles. De hecho, intervienen tal cantidad de procesos de comprensión, de cambio de código, de producción, de control, la memoria de trabajo etc. de manera simultánea, que es prácticamente imposible siquiera disociarlos, puesto que se solapan a lo largo de todas las fases. Apoyamos así una perspectiva horizontal del proceso, basada en el modelo de esfuerzos de Gile de 2002, frente a la perspectiva vertical de los inicios de la teoría del sentido de Seleskovitch (1984) (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación**).

Puesto que íbamos a basarnos en la competencia lingüística para adentrarnos en el bilingüismo y a relacionarla con las demás competencias que detectáramos como necesarias para interpretar, decidimos acotar el concepto de competencia en función del

Espacio Europeo de Educación Superior, por ser actualmente muy utilizado y el más relacionado con la formación académica universitaria (entorno de nuestros sujetos). Nos referimos, pues, tanto a actitudes como a conocimientos, habilidades instrumentales y habilidades metacognitivas. Además, establecemos que las competencias son susceptibles de mejorar y desarrollarse a lo largo de toda la vida, con entrenamiento y experiencia adquirida (ver **1.4 Competencias para interpretar. Antes, durante y después del entrenamiento** y **1.5.2 Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Bolonia y el aprendizaje por competencias**).

Al estudiar la competencia lingüística o bilingüismo, centro de nuestro estudio, necesitábamos también determinar con qué otras competencias la íbamos a relacionar para medir su capacidad de influencia. Era esencial detectar las principales competencias requeridas para interpretar. Encontramos que parece existir un cierto consenso al respecto de cuáles debe reunir un intérprete, referidas y repetidas por casi todos los investigadores, los profesionales y los docentes: conocimientos lingüísticos, capacidad para hablar en público, resistencia al estrés, cultura general, memoria, capacidad de síntesis y análisis, capacidad de concentración, voz agradable, etc. (Ver **1.4. Competencias para interpretar**). Sin embargo, debido a la escasez de investigación en este ámbito, no parece existir el mismo consenso para una propuesta de clasificación de todas ellas (aunque hacemos especial referencia a la propuesta de PACTE con su “competencia traductora”, la cual intentamos extrapolar a la interpretación. Ver **1.4.1 Competencia traductora**), ni tampoco para unas posibles herramientas necesarias para evaluarlas. Por ello, optamos por analizar cómo las detectan y evalúan las principales escuelas y facultades que forman a los futuros intérpretes, tanto en sus pruebas de acceso como durante la formación que imparten. Concluimos que, para poder establecer nuestro propio sistema de evaluación de las competencias de nuestros sujetos en la parte empírica del estudio, era necesario detectar qué competencias se suelen valorar repetidamente en estos exámenes y, por lo tanto, pueden considerarse básicas e imprescindibles (ver **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes**). Tras detallar estos parámetros e intentar agruparlos, podríamos estar en disposición, en primer lugar, de proponer un posible perfil del intérprete, con las competencias que le caracterizan y, en segundo lugar, de establecer un sistema propio de medición de las competencias de nuestros sujetos de cara a las pruebas empíricas a las que los pretendíamos someter.

De esta forma, propusimos un perfil del intérprete profesional y del estudiante de interpretación a fin de enfocar la formación en interpretación abarcada por nuestro estudio. Dichos perfiles se caracterizarían por las diversas competencias previamente detectadas, agrupadas básicamente en un nivel lingüístico, un nivel psico-afectivo y un nivel meta-lingüístico, junto con un dominio a nivel de conocimiento experto de cada una de las técnicas propiamente dichas de interpretación (consecutiva, simultánea, etc.) recibidas y desarrolladas durante los años de formación (ver **1.5 Perfil del intérprete**). Más concretamente, la formación académica que suelen recibir los estudiantes de interpretación suele centrarse en enseñar y desarrollar las técnicas de consecutiva, bilateral, traducción a vista y simultánea. Todo ello atendiendo al siguiente orden: consecutiva (primero sin toma de notas) antes que simultánea, directa antes que inversa y traducción a vista como introducción a la simultánea. Advertimos que era importante tener en cuenta una serie de factores fundamentales que podían variar sensiblemente y modular el perfil del estudiante, como son la existencia o no de una prueba de acceso, de si se trata de unos estudios de primer o de segundo ciclo, de si ha existido un contacto previo con la traducción... (Ver **1.5.1 Perfil del estudiante de interpretación**). Así, concluimos que sería necesario contar con todo ello al seleccionar a nuestros sujetos.

A continuación, decidimos que convenía detenernos en los conceptos relacionados con la competencia lingüística y el bilingüismo. Puesto que el eje de nuestro estudio consistía en estudiar y centrarnos especialmente en esta competencia del intérprete con el fin de observar su incidencia en las demás, era preciso establecer a qué nos estaríamos refiriendo en todo momento y qué relación exacta guarda con la interpretación y con los procesos cognitivos implicados en esta tarea, previamente detallados.

Por consiguiente, la primera necesidad emergente fue la de definir el concepto de bilingüismo. Encontramos una enorme dificultad para hacerlo debido a la complejidad que encierra y a la enorme variedad de perspectivas según la corriente investigadora que lo contemple (ver **2.1 Bilingüismo**). Después de analizar la literatura relacionada y de despejar algunos mitos o ideas falsas sobre el mismo, decidimos finalmente situarnos en un término medio entre las posiciones más extremas (Bilingüismo puro: bilingüe es

aquel considerado nativo en dos comunidades lingüísticas y culturales.) y las menos exigentes (bilingüe es aquel que domina una de las cuatro habilidades de una lengua extranjera: expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita o comprensión oral). Decidimos adoptar una definición amplia de bilingüismo, según la que habría distintos niveles de competencia lingüística, con un equilibrio entre los pares de lenguas variable y susceptible de modularse a lo largo de la vida (ver **2.2 Tipos y niveles de bilingüismo y traducción /interpretación**). Así, debíamos buscar en qué sentido nuestros sujetos eran bilingües, o en qué grado.

Una vez determinada nuestra posición con respecto al bilingüismo, el siguiente paso consistió en investigar su relación con la interpretación. Pretendimos vislumbrar si existían estudios que corroboraran la hipótesis de que una persona bilingüe cuenta con unas capacidades determinadas que le permiten ejecutar con facilidad tareas de traducción o interpretación. Así, quisimos adentrarnos en los estudios sobre traducción o interpretación natural frente a la profesional.

Con este fin, analizamos en primer lugar cómo incide el bilingüismo en los procesos cognitivos en general (ver **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales**), para pasar a continuación a los procesos cognitivos específicos de la traducción y la interpretación (ver **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**). Entre las principales conclusiones obtenidas destacamos que, efectivamente, el bilingüismo se asocia al desarrollo de determinados procesos cognitivos que coinciden con los que se requieren para tareas de interpretación (por ejemplo, en los procesos de comprensión, de acceso a la memoria a largo plazo, de velocidad de producción, de auto-control etc.), por lo que parece corroborarse que el bilingüe estaría capacitado para la traducción y la interpretación natural. Sin embargo, concluimos también que la formación y la experiencia en tareas de interpretación modulan el uso de los procesos cognitivos de un modo diferente a cómo lo hace el bilingüismo (por ejemplo en los procesos de la memoria de trabajo, decodificación y recodificación, rapidez de cambio de código, coordinación de tareas lingüísticas duales), por lo que se deduce que el intérprete profesional desarrolla sus procesos cognitivos de una forma específica y diferente al desarrollo cognitivo de un sujeto bilingüe sin entrenamiento en interpretación. Por último, analizamos brevemente qué datos nos ofrecen al respecto los estudios sobre el sustrato neural (ver **2.4.2 Bases**

psicobiológicas del bilingüismo y la interpretación) y observamos que, desde una base psicobiológica, parecen existir diferencias hemisféricas entre los procesos psicolingüísticos que realiza un bilingüe sin entrenamiento en interpretación y los de un intérprete profesional. Por ello, concluimos que el intérprete no parece caracterizarse tanto por su bilingüismo como por su habilidad para descodificar un mensaje en un idioma y recodificarlo en otro de manera casi inmediata, aplicando estrategias específicas y en un contexto de presión temporal y factores de estrés. Así mismo, tras analizar la mayoría de estudios comparativos entre monolingües, bilingües sin formación en interpretación e intérpretes profesionales, concluimos que los bilingües no suelen traducir/interpretar profesionalmente de manera innata por el simple hecho de poseer una perfecta competencia en dos lenguas. De este modo, puesto que partíamos de la base de que el bilingüismo tiene una influencia en la interpretación, en nuestro estudio tendríamos que analizar cómo incide el bilingüismo de nuestros sujetos en sus demás competencias antes del entrenamiento, aproximándonos a la interpretación natural, y cómo incide el bilingüismo de nuestros sujetos en sus demás competencias después del entrenamiento, aproximándonos a la interpretación profesional o aprendida (ver **2.4.1 Traducción / interpretación natural vs. traducción / interpretación profesional**).

Como consecuencia, el hecho de comparar la ejecución antes y después del entrenamiento nos ofrecería también datos sobre la importancia de la formación en todas las competencias relacionadas con la interpretación. Aunque el principal objetivo de nuestro trabajo era analizar la influencia del bilingüismo sobre las competencias necesarias para interpretar, otro objetivo relacionado con éste consistía en observar cómo incide también el entrenamiento en estos procesos cognitivos. Destacamos, a lo largo de nuestro marco teórico, la importancia del entrenamiento y de la práctica para la optimización de los procesos cognitivos necesarios para interpretar (por ejemplo, Fabbro y Darò, 1995, en **1.3.4 Procesos de control** o el estudio del grupo PACTE en **1.4.1 Competencia traductora** y en **apéndice a**)), según el cual los sujetos que no han recibido formación específica en traducción recurren con mayor frecuencia a soluciones no aceptables en ejercicios de traducción, a pesar de su buen dominio de dos lenguas. Es decir, no parecen tener desarrollada la competencia traductora. Se resaltó que los traductores cuentan con unas competencias específicas de las que carecen otros profesionales. Es más, destacamos que los estudiantes pueden compensar sus carencias

lingüísticas gracias a una correcta formación y práctica. De ahí la importancia del entrenamiento recibido por nuestros sujetos, el cual consideramos prácticamente imprescindible para ir desarrollando poco a poco su competencia traductora e interpretativa, de forma paralela al nivel de bilingüismo. Su capacidad para interpretar habría debido de mejorar paulatinamente con las técnicas impartidas a lo largo de la formación, lo que representa otro de los parámetros que pretendíamos estudiar en nuestra parte empírica.

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Enfocamos el inicio del estudio empírico con una serie de objetivos e hipótesis abiertas, planteadas gracias al análisis y las conclusiones extraídas de nuestro marco teórico.

El objetivo principal era el de investigar empíricamente, a través de un experimento, la posible incidencia de la competencia lingüística (el bilingüismo) del par de lenguas francés-español en las demás competencias que intervienen en la interpretación. De forma paralela, pretendíamos observar también en qué medida las competencias pueden desarrollarse, cómo influye el desarrollo de las unas en el de las demás, y si dicho desarrollo es susceptible de variar con el entrenamiento en traducción e interpretación. En cuanto a las diversas hipótesis iniciales (ver **4. Objetivos**), las debatiremos junto con los resultados del estudio empírico (ver **11. Discusión y conclusiones de los resultados del estudio empírico**).

Al elaborar el método que pretendíamos seguir, en primer lugar debíamos delimitar la muestra de sujetos (ver **5.1. Sujetos**). Debían ser estudiantes de interpretación con el par de lenguas francés-español (ver **5.1.3 Par de lenguas: francés-español**) y con una trayectoria académica similar. Así, optamos por efectuar el estudio con estudiantes de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (ver las características de la formación en **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**).

Puesto que queríamos incluir la incidencia del entrenamiento en nuestras medidas, concluimos que era necesario establecer dos grupos, el primero de ellos con estudiantes que no hubiesen tenido contacto con la interpretación (alumnos de tercer curso de la licenciatura) y el segundo con estudiantes cuyas competencias para interpretar ya hubieran comenzado a ser desarrolladas durante un curso académico (alumnos de cuarto curso de la licenciatura).

Con respecto a los factores que podían afectar al perfil de los sujetos del estudio, resaltados en las conclusiones del marco teórico y mencionadas en el punto anterior (**9. Discusión y conclusiones preparatorias para el estudio empírico**), tuvimos en cuenta

que los participantes cursaban unos estudios de licenciatura (por lo que su nivel de madurez y conocimiento enciclopédico al acceder a la carrera era el correspondiente a cualquier alumno que termina la educación secundaria), para los que no habían tenido prueba de acceso (por lo que la nota de corte de Selectividad no reflejaba necesariamente en qué estado se encontraban las competencias requeridas para interpretar), que habían tenido contacto previo con la traducción y con materias afines durante, al menos, dos años previos, y que las principales técnicas de interpretación impartidas en su formación eran la consecutiva y la simultánea, además de ciertas nociones de bilateral y traducción a vista. Todo ello fue considerado a la hora de diseñar las pruebas empíricas a las que se enfrentaron.

Al terminar de trabajar con la muestra de sujetos, nos encontramos con que el número final de participantes fue reducido. En el marco teórico habíamos comprobado ya que se trata de un problema común en los estudios experimentales con intérpretes, sean estudiantes o profesionales, en comparación con otras áreas de investigación científica. En nuestro caso, la reducida muestra se debió a la cantidad de pruebas que realizamos y a la extensión en el tiempo (todo un curso académico). Fue complicado lograr que todos los sujetos que iniciaron la primera de las pruebas pudiesen estar presentes en todas y cada una de las sucesivas. Por lo tanto, entre las diferentes fases del estudio se produjo una atrición experimental (pérdida paulatina de sujetos) puesto que solamente tuvimos en cuenta los datos de aquellos sujetos que participaron en todas ellas. Como consecuencia, somos conscientes de que la reducida muestra de sujetos podría resultar problemática en el caso de la potencia estadística de algunos de los resultados. Para solucionar este problema, en algunos de los análisis colapsamos a los participantes de manera que incrementamos el número de observaciones en cada tratamiento experimental. No obstante, a pesar de dicha reducida potencia estadística, logramos obtener algunos contrastes significativos, por lo que aceptamos algunas de las hipótesis planteadas en nuestros objetivos.

En segundo lugar, debíamos diseñar las pruebas con las que íbamos a medir las competencias para interpretar de los grupos de sujetos (ver **5.2. Materiales y tareas**).

La primera competencia requerida era la lingüística o el nivel de bilingüismo de nuestros sujetos, por ser la principal con la que íbamos a comparar todas las demás a

posteriori. Vimos en el marco teórico y en las anteriores conclusiones relacionadas con el concepto de bilingüismo (ver **9. Discusión y conclusiones preparatorias para el estudio empírico**) que no existe una definición consensuada y que, por lo tanto, habíamos decidido adoptar una definición amplia de bilingüismo, según la que habría distintos niveles de competencia lingüística. Así, con el fin de establecer en qué grado eran bilingües, debíamos determinar qué sistema nos serviría de referencia para ubicar el nivel de bilingüismo de los participantes y cómo lo mediríamos. Decidimos acogernos al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) por ser el de mayor vigencia actual y el adoptado por la mayoría de los programas académicos y entornos profesionales debido a que fue instaurado por la Unión Europea a fin de homogeneizar las directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas dentro del contexto europeo. Así, concluimos que las pruebas utilizadas para medir la competencia lingüística de nuestros sujetos debían basarse en las que elabora de manera oficial el Ministerio de Educación Nacional francés para los estudiantes de lengua francesa, según los criterios del MCER. A continuación, puesto que se trata de un sistema con diversos niveles, debíamos decidir cuál de ellos nos serviría de referencia para nuestros sujetos. Después de analizar cada uno de ellos, concluimos que el más acorde a la situación de nuestros participantes era el nivel C1 (ver **5.1.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación** y **5.2.1 Fase empírica 1. Nivel de bilingüismo**). Estos fueron los motivos por los cuales las pruebas de la Fase Empírica 1: nivel bilingüismo, que nos iban a servir para clasificar a nuestros sujetos en función de si contaban con un nivel de bilingüismo “alto” o “bajo”, se basaron en el nivel C1 del MCER.

Una vez realizada la división justificada de nuestros sujetos en “bilingüismo alto” y “bilingüismo bajo” (ver **apéndice i**), pudimos continuar con el diseño de las demás pruebas destinadas a medir las competencias para interpretar. Es decir, pasamos a la Fase empírica 2.

Tal y como concluimos en el marco teórico y en el punto anterior (ver **9. Discusión y conclusiones preparatorias para el estudio empírico**), debíamos confeccionar un sistema de medición propio ya que habíamos detectado que no existe un claro consenso al respecto de una clasificación de las competencias necesarias para interpretar ni tampoco unas posibles herramientas para evaluarlas. Como hemos aclarado, decidimos

basarnos en los métodos de evaluación de las principales escuelas y facultades que instruyen a los futuros intérpretes, tanto en sus pruebas de acceso como durante la formación, analizando qué competencias se suelen repetir en estos exámenes y, por lo tanto, pueden considerarse básicas e imprescindibles, para así establecer un sistema propio de evaluación de las competencias de nuestros sujetos. Fruto de la agrupación y análisis de las diversas competencias mencionadas, unido a nuestra propia experiencia docente y profesional, concluimos que efectuaríamos tres principales pruebas empíricas: una de fluidez verbal, otra de memorización (consecutiva sin notas) y una última de traducción a vista. Cada una de las tres tendría que permitirnos englobar y medir el mayor número posible de competencias necesarias para interpretar. Es más, varias de las competencias se medían en más de una de las tres pruebas (ver la justificación, explicación y diseño de cada una de ellas en **5.2.2 Fase empírica 2. Competencias para interpretar**).

Por consiguiente, como conclusión principal del diseño y elaboración de las tres pruebas empíricas de la Fase 2, resaltaríamos que, a pesar de que cada prueba se ha intentado centrar en un parámetro que le confiere el título, en realidad todas han recogido información de la mayoría de los demás, puesto que inevitablemente están interconectados. De hecho, nuestros sujetos, al igual que todo intérprete, debían movilizar varias de estas competencias a la vez para poder desempeñar las tareas propuestas. Por ejemplo, sin capacidad de síntesis y análisis, la fluidez o la memorización resultaban más complejas; sin control de la ansiedad, todas las pruebas se podían ver obstaculizadas; sin cultura general o conocimiento del tema tratado (es decir, con la *subcompetencia cultural* y la *subcompetencia temática* menos desarrolladas) difícilmente se podía hacer frente a ninguna de las tres pruebas, y así sucesivamente. Esto es también consecuencia de lo resaltado anteriormente sobre el solapamiento de los procesos cognitivos activos durante la interpretación (ver **9. Discusión y conclusiones preparatorias para el estudio empírico**), donde, según nuestra perspectiva horizontal, no se pueden disociar completamente las distintas fases de la tarea.

En tercer lugar, concluimos que, con el ánimo de establecer rigor experimental, debíamos realizar un procedimiento de administración de las pruebas controlado, de tal manera que todos los sujetos de cada grupo (grupo de tercer curso y grupo de cuarto curso) pasaron las pruebas en las mismas condiciones de tiempo, lugar (laboratorios de

idiomas de la facultad de Traducción e Interpretación de Granada) y orden, así como con idénticas instrucciones. El curso académico elegido fue el 2007-2008. Se comenzó con la Fase empírica 1: Nivel de bilingüismo, con la que determinamos el nivel de bilingüismo de los sujetos y pasamos a continuación a la Fase empírica 2: Competencias para interpretar, dividida también en dos momentos de medición: antes y después del entrenamiento (comienzo y final de curso), con material diverso pero idéntico en su diseño (ver detalles en **5.4 Procedimiento**).

Al finalizar todas las pruebas empíricas, nos encontrábamos en disposición de analizar los datos obtenidos a la luz de los planteamientos teóricos estudiados y de las hipótesis iniciales con el fin de observar si se corroboraban y qué vías quedaban abiertas para futuras investigaciones.

11. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Para poder analizar los datos obtenidos en función de los objetivos iniciales del presente estudio, optamos por enfocarlos de manera que pudiésemos estudiar, por un lado, los efectos del entrenamiento en las competencias para interpretar y, por otro lado, los efectos del bilingüismo en las mismas competencias para interpretar que, como ya hemos argumentado, se agruparon en pruebas de fluidez verbal, memorización y traducción a vista.

De este modo, en el primer caso, obviamos el nivel de bilingüismo y nos centramos esencialmente en las medidas obtenidas antes y después del entrenamiento en cada uno de los cursos del estudio (3° y 4°), con el fin de comparar los datos antes de tener contacto con las técnicas de interpretación y después de dos cursos de formación, al terminar la licenciatura.

En el segundo caso, obviamos el curso y nos centramos esencialmente en las medidas obtenidas antes y después del entrenamiento por el grupo de sujetos con bilingüismo “alto” y el grupo de sujetos con bilingüismo “bajo”, con el fin de observar la relación entre el nivel de bilingüismo de los sujetos y el desarrollo de sus competencias para interpretar gracias al entrenamiento. Esta segunda parte se complementó con unos últimos análisis destinados a evaluar si el nivel de bilingüismo era un factor predictivo de las demás competencias.

En ambos casos, se decidió proceder a analizar los datos comenzando con los efectos sobre las tres pruebas empíricas juntas, y continuando con los efectos sobre cada una de las medidas de fluidez verbal, memorización y traducción a vista por separado.

Tras efectuar los análisis estadísticos pertinentes (ver detalles, explicaciones, tablas y gráficas en **6. Resultados, apéndices n)** y **apéndices o)**), discutimos los datos resultantes e intentamos ofrecer posibles explicaciones a los mismos en función de las conclusiones y observaciones extraídas en la preparación y desarrollo del estudio empírico, eje de nuestro trabajo.

Así, con respecto al primer enfoque: efecto del entrenamiento sobre las competencias para interpretar, nuestras principales conclusiones fueron las siguientes (ver **7.1 Entrenamiento y competencias en interpretación**):

- Independientemente de si se encontraban en tercero o en cuarto, los sujetos obtuvieron mejores resultados después del entrenamiento, en comparación con el inicio de curso.
- Comparando los dos cursos, tercero y cuarto, es decir, primer curso de contacto con la interpretación y segundo curso de formación, el efecto del entrenamiento se observó con mayor magnitud en cuarto. Esto ocurrió tanto en el promedio de las tres medidas juntas como en cada una de ellas por separado. La primera explicación lógica que encontramos es aparentemente evidente: después de dos años de formación y con la licenciatura finalizada, los sujetos de cuarto curso parecen haber adquirido mayor destreza en el desarrollo de sus competencias que los sujetos de tercer curso. No obstante, aun siendo obvia, conseguimos demostrarla empíricamente, de manera sistemática y con un control experimental riguroso. Así mismo, recordamos, a la luz del punto **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**, que las asignaturas de interpretación de tercer curso son troncales; es decir, se cursan de manera obligatoria. Por ello, las aulas se encuentran más masificadas, lo cual influye en la motivación y el aprendizaje. De hecho, la mayoría del alumnado se suele orientar hacia el itinerario de traducción y abandonar el de interpretación en cuanto puede elegir especialización en cuarto. Además, la docencia en este nivel se centra en una aproximación a las técnicas de interpretación de forma básica y general. En cambio, en cuarto curso, por un lado las competencias desarrolladas se aproximan en mayor medida a la interpretación profesional. Por otro lado, las clases son más personalizadas, interactivas y reducidas, con lo cual la profundización en el aprendizaje es mayor. Al ser un itinerario optativo, el entrenamiento es más intensivo tanto en horas como en dificultad. Así, parece lógico que en cuarto curso observemos una diferencia de mayor magnitud que en tercero entre los resultados de nuestros sujetos antes de iniciar el curso y al finalizarlo. En tercero, la formación no

parece ser lo suficientemente especializada como para tener efectos en nuestras mediciones.

- En cuanto a una explicación más específica para la medida de fluidez verbal sobre la diferencia de resultados entre cuarto y tercero (curso en el cual no parece tener apenas relevancia el entrenamiento), indicamos que, además de todas las competencias activadas durante este ejercicio (ver apartado **5.2.2.1 Prueba 1. Fluidez verbal**), revestían especial importancia en él la cultura general y el conocimiento de la actualidad. Es decir, además de la subcompetencia comunicativa y textual, se encuentra activado todo lo relacionado con la subcompetencia cultural y la subcompetencia temática (ver **1.4.1 Competencia traductora**). Encontrábamos así que, dado que las técnicas de documentación y preparación de los temas se potencian especialmente en las asignaturas de cuarto (ver **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**), era explicable que en nuestra prueba de fluidez verbal los sujetos de cuarto tuviesen desarrolladas en mayor medida estas competencias, puesto que debían responder con celeridad a cuestiones relacionadas con temas de actualidad, los cuales era además probable que se hubiesen tratado a lo largo del curso académico. Otro aspecto reseñable de esta prueba específica era que, en el caso de no conocer el tema sobre el que eran interrogados, tenían la instrucción dar una respuesta lógica y coherente. Es decir, tenían que aplicar una subcompetencia estratégica (ver **1.4.1 Competencia traductora**) o, según el modelo de esfuerzos de Gile y nuestro apartado **1.3.4 Procesos de control**, las competencias propias de la fase de control. Ocurre que, una vez más, dichas estrategias y competencias están especialmente trabajadas en cuarto curso con las técnicas de interpretación consecutiva con toma de notas y las de interpretación simultánea.

- Con respecto a una explicación más específica para la medida de memorización sobre la diferencia de resultados entre cuarto y tercero (nivel en el que no parece significativo el entrenamiento), observamos que en tercero aún no se desarrolla la capacidad de memorización con las particularidades que exige una interpretación consecutiva, aun sin toma de notas como en el caso de nuestra prueba (ver características en **5.2.2.2 Prueba 2. Memorización**). A diferencia

de lo que estaban acostumbrados en tercero (ver **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**), los sujetos se enfrentaron a un discurso que no habían trabajado, analizado, sintetizado ni comentado antes de interpretarlo. Recordamos además que en sus asignaturas de tercero se centraron primordialmente en las técnicas de interpretación de enlace. Por último, al igual que en el ejercicio de fluidez verbal, este de memorización también incluía una medición de la subcompetencia cultural y la subcompetencia temática (ver **1.4.1 Competencia traductora**), al versar los discursos sobre un tema de actualidad. Como consecuencia, los mismos argumentos mencionados en el párrafo anterior sobre la preparación de temas de actualidad y la diferencia entre tercero y cuarto son aplicables en este caso. En cambio, en cuarto curso sí se observó un efecto significativo del entrenamiento en la prueba de memorización puesto que los sujetos ya habían entrado de lleno en las técnicas propias de la interpretación consecutiva con toma de notas y habían trabajado con discursos reales y de mayor duración incluso que el discurso utilizado en nuestra prueba.

- Por último, con respecto a las explicaciones más específicas para la medida de traducción a vista, surgió aquí una diferencia en cuanto a los resultados de tercero y cuarto en comparación con las dos medidas anteriores, ya que el efecto del entrenamiento resultó significativo en ambos cursos. De nuevo, las características del programa de formación de nuestros sujetos parecieron arrojar luz sobre este dato. En efecto, en las asignaturas de interpretación de tercero, al igual que sucede en la mayoría de centros de formación en interpretación, se incluyen ejercicios de traducción a vista como parte de la metodología de preparación a las técnicas de interpretación, como método de aprendizaje de la coordinación de esfuerzos cognitivos que compiten entre sí (ver **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**). Recordamos que esta tendencia metodológica responde al hecho de que la traducción a vista suele considerarse la “antesala” de la interpretación simultánea y se imparte habitualmente entre las técnicas de consecutiva y las de simultánea (ver **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**, así como fases pedagógicas de Padilla, 2004, en **1.5.1 Perfil del estudiante de interpretación**). Así, y a pesar de que nuestros sujetos del grupo de tercero

habían estado acostumbrados a contar con más tiempo para leer, analizar y preparar el texto (diez minutos frente a los dos de nuestra prueba. Ver **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**), al finalizar el curso ya estaban familiarizados con las competencias activadas y desarrolladas por este tipo de ejercicio. Así mismo, recordamos que, puesto que la traducción a vista se encuentra a medio camino entre la traducción y la interpretación, los sujetos de tercero están influenciados también por el entrenamiento que implica el proceso traductor en todos los mecanismos a lo largo de sus años anteriores de formación en la licenciatura. Además, en cuarto curso los sujetos ya habían practicado la interpretación simultánea, con la cual la traducción a vista comparte numerosas características, por lo que sus procesos cognitivos ya estaban entrenados en tareas duales y simultáneas (por ejemplo, la simultaneidad de los procesos cognitivos de comprensión y producción, el factor tiempo por la velocidad del cambio de código, etc. Ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación** y **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**).

A través de este primer enfoque, nos encontramos en condiciones de corroborar dos de las hipótesis específicas de nuestro estudio empírico (ver **4. Objetivos**):

- a) *Las competencias relacionadas con la interpretación son susceptibles de desarrollarse y variar gracias a la formación, la cual podría desempeñar un papel esencial en la futura calidad del trabajo del intérprete.* En efecto, esta hipótesis se corrobora tanto con el promedio de las competencias medidas por nuestro estudio, como en cada una de ellas por separado. Esto parece observarse tanto en el primer curso de contacto con las técnicas de interpretación, como en el segundo y último, con la salvedad de que, por ser este más reducido en número de alumnos y más especializado, el efecto del entrenamiento se observa con mayor magnitud.
- b) *Aun así, es esencial tener la mayoría de las competencias relacionadas con la interpretación ya en ciernes, y presentes aunque sea en un grado potencial, antes de iniciar el entrenamiento.* Tal y como apuntábamos en el apartado **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes**, lo ideal sería que se pudiese asegurar que todos los alumnos que iniciasen unos estudios de interpretación tuviesen las

competencias necesarias para ello mínimamente desarrolladas o con gran potencial para ello, tal y como ocurre en la mayoría de escuelas especializadas mediante las pruebas de acceso. No era el caso de nuestros sujetos, por lo que algunas de estas competencias obtuvieron peores resultados que otras. Esta hipótesis parece corroborarse especialmente en el caso del efecto del entrenamiento en la prueba de traducción a vista en comparación con las otras dos. Acabamos de apuntar que en fluidez verbal y en memorización no se obtuvieron efectos significativos del entrenamiento en tercer curso ya que la formación parece no ser lo suficientemente especializada y, por lo tanto, el entrenamiento no ha desarrollado lo suficiente las competencias como para tener efecto en nuestras medidas. En cambio, en traducción a vista las competencias de los sujetos de tercero presentan ya el desarrollo suficiente como para afirmar que el entrenamiento ha tenido efecto sobre nuestras medidas, tanto por la trayectoria académica previa de los dos primeros cursos de la licenciatura como por las propias técnicas impartidas en tercero. Por lo tanto, se podría decir que en tercero, curso de preparación a la especialización en interpretación, la traducción a vista, por haber sido trabajada antes, era la única de las tres medidas en la que el entrenamiento había incidido en las competencias necesarias para interpretar medidas en nuestro estudio empírico. Así, se corroboraría esta hipótesis según la cual es necesario tener las competencias para interpretar en ciernes o previamente desarrolladas para poder hacer frente a un entrenamiento especializado en interpretación.

En cuanto al segundo enfoque: efecto del bilingüismo sobre las competencias para interpretar, nuestras principales conclusiones fueron las siguientes (ver **7.2 Bilingüismo y competencias en interpretación**):

- Independientemente del momento de medida, es decir antes o después de iniciar el curso correspondiente a cada sujeto, el grupo de alto bilingüismo obtuvo mejores resultados que el grupo de bajo bilingüismo.
- Independientemente del nivel de bilingüismo, una vez más los resultados de los sujetos fueron mejores después del entrenamiento, confirmándose de nuevo así las conclusiones del primer enfoque.

- Al comparar los dos momentos de medida, a fin de observar el efecto del nivel de bilingüismo según si nos encontramos antes o después del entrenamiento, nuestra primera conclusión resultó de gran relevancia para el presente estudio: las diferencias en los resultados entre los sujetos pertenecientes al grupo de alto bilingüismo y los de bajo bilingüismo solamente son estadísticamente significativas en el momento de medida previo al entrenamiento; mientras que después del mismo, estas diferencias entre ambos grupos parecen desaparecer. Esta conclusión enfatizaría la importancia del entrenamiento, tal y como veníamos demostrando, hasta el punto de que una buena formación parece compensar un nivel de bilingüismo más bajo. Apuntábamos ya esta posibilidad en el apartado **9. Discusión y conclusiones preparatorias para el estudio empírico**. Según nuestro estudio, no sólo los resultados de los sujetos son significativamente mejores después del entrenamiento, sino que además, el entrenamiento parece afectar en particular a la diferencia entre un nivel de bilingüismo alto y uno más bajo. Incide de tal manera en un sujeto con un nivel de bilingüismo bajo, que a la hora de activar sus competencias para interpretar logra finalmente equiparar sus resultados con los de un sujeto de alto bilingüismo igualmente formado en técnicas de interpretación.
- Con la conclusión anterior, podemos corroborar varias argumentaciones del marco teórico de nuestro estudio. Especialmente, lo relacionado con el punto **2.4.1 Traducción / interpretación natural vs. traducción / interpretación profesional**. Es decir, los sujetos con un bilingüismo alto parecen ser capaces de ejecutar con mejores resultados las pruebas de competencias para interpretar a las que los hemos sometido antes de su formación específica en técnicas de interpretación. Es posible que el alto nivel de bilingüismo lleve asociado el desarrollo de habilidades cognitivas útiles durante la interpretación, las cuales utilizan cuando no poseen entrenamiento específico en estas tareas. Corroboramos así varios de los estudios mencionados en los apartados **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales** y **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**, relacionados con la incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos, especialmente en las tareas de traducción e interpretación. Nuestro

estudio parece confirmar que las personas con alto nivel de bilingüismo pueden presentar mayor facilidad para enfrentarse a tareas de interpretación, aun sin haber recibido formación específica para ello. Es decir, parece confirmarse la existencia de unas competencias que predisponen a la interpretación de manera natural en una persona con un nivel de bilingüismo alto. No obstante, no podemos corroborar que se trate de una capacidad de interpretación natural propiamente dicha a nivel profesional, puesto que los ejercicios utilizados en nuestras pruebas empíricas medían competencias que serán necesarias para interpretar y no correspondían en ningún caso a ejercicios de interpretación profesional.

- Frente a la posible predisposición para la interpretación natural de los sujetos con nivel de bilingüismo alto, mencionamos también estudios en nuestro marco teórico (ver **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**) según los cuales, al comparar resultados de bilingües sin formación en interpretación con grupos de intérpretes profesionales, se concluía que los profesionales parecían obtener mejores resultados en la ejecución de ciertas tareas específicamente relacionadas con la interpretación o la traducción, como consecuencia de su formación y experiencia en la materia. Según los datos de nuestro estudio, corroboramos también esta tendencia puesto que observamos que, en cuanto los sujetos con bajo bilingüismo han recibido formación, mejoran de tal modo sus resultados que logran anular el margen que los diferenciaba de aquellos sujetos con mayor nivel de bilingüismo, los cuales presentaban mejores resultados en tareas de interpretación antes del entrenamiento (tal y como apuntábamos en **9. Discusión y conclusiones preparatorias para el estudio empírico**). Es decir, en cuanto se imparte formación en interpretación, los resultados en tareas de interpretación son superiores en comparación con la posible predisposición natural de los sujetos bilingües que no han recibido formación.
- Todas estas conclusiones se aplican tanto en el promedio de las tres medidas juntas como en cada una de ellas por separado.

- Con respecto a una explicación más específica para la medida de fluidez verbal sobre la diferencia de resultados entre los sujetos de nivel de bilingüismo alto y los de nivel de bilingüismo bajo antes del entrenamiento, señalamos que los primeros podrían haber hecho un uso más eficiente de los procesos cognitivos necesarios para realizar la tarea de fluidez verbal debido a su alto nivel de bilingüismo. Estos procesos estarían especialmente vinculados a la subcompetencia comunicativa y textual (ver **1.4.1 Competencia traductora**). Por ejemplo, en lo que concierne las destrezas necesarias para esta prueba, se trataría de procesos como la rapidez de acceso semántico y producción oral (fluidez en la producción oral en un tiempo limitado), la flexibilidad cognitiva, la capacidad para elaborar una respuesta de manera madura y lógica, la capacidad de razonamiento, la capacidad para organizar contenido e información de manera coherente y ordenada, las funciones de auto-control, la atención, la planificación... (ver **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales**, **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación** y **5.2.2.1 Prueba 1. Fluidez verbal**). Además, en esta prueba de fluidez verbal, se valoraba la expresión tanto en castellano como en francés de los sujetos, con un rápido cambio de código necesario. Por tanto, se pudo predecir que a mayor nivel de bilingüismo, mayor competencia lingüística y mayor capacidad de expresión oral en francés, lo cual incide también sin duda en los procesos cognitivos de comprensión (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación** y **1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo**). El mayor nivel de bilingüismo también debía condicionar los procesos de producción. Los sujetos de bilingüismo bajo presentarían más dificultades para procesar las dos lenguas de manera independiente, calcando las estructuras del francés sobre las del español y su velocidad para expresarse en francés sería menor (ver **1.3.3 Procesos de producción** y **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**). Concluimos así que estas consideraciones previas aportadas por el marco teórico de nuestro estudio con respecto a los procesos cognitivos requeridos por la prueba de fluidez verbal podrían explicar el margen de diferencia observado en los resultados de los dos grupos antes del entrenamiento, donde los sujetos con alto nivel de bilingüismo parecen contar con mejores competencias para ejecutar la tarea presentada.

- Con respecto a una explicación más específica para la medida de memorización sobre la diferencia de resultados entre los sujetos de nivel de bilingüismo alto y los de nivel de bilingüismo bajo antes del entrenamiento, destacamos la importancia del desarrollo por efecto del bilingüismo de los procesos cognitivos relacionados con la memoria a largo plazo, la codificación, el almacenamiento, la recuperación de información, etc. En los puntos **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales** y **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación** hemos resaltado diversos estudios (ver una recopilación en **7.2.3 Bilingüismo y memorización**) que inciden en la importancia de los efectos del bilingüismo sobre los procesos y mecanismos de la memoria, especialmente sobre aquellos que se necesitan para traducir e interpretar como el almacenamiento, procesos de repaso durante la retención y recuperación de información lingüística. En nuestro trabajo resaltamos especialmente la incidencia del bilingüismo en la memoria de trabajo (ver **1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo** y **7.2.3 Bilingüismo y memorización**). En nuestra prueba de memorización, la memoria de trabajo sufría una intensa carga cognitiva, por el esfuerzo de memoria que requiere el análisis del mensaje para reconstruirlo posteriormente en la lengua de llegada. Esto se debe a que hemos utilizado unos ejercicios semejantes a los habitualmente empleados en el entrenamiento de las técnicas de interpretación (consecutiva sin toma de notas), los cuales requieren que se establezcan relaciones entre ideas completas. Insistimos en ello, en oposición a las pruebas de memoria habitualmente utilizadas en estudios sobre interpretación que pueden resultar menos ecológicas por ser más fragmentadas y prefabricadas (con listas de palabras aisladas, retención de datos desconectados o pruebas de “memoria lógica” de la escala Wechsler), y quizás menos centradas en el papel que desempeña la memoria de trabajo en la realización de tareas de interpretación en situaciones naturales, es decir, en la vida profesional real (ver **1.4.2.2. Pruebas de aptitud en las últimas décadas** y **5.2.2.2 Prueba 2. Memorización**). Debido a la interrelación continua entre todos los procesos cognitivos asociados a la interpretación, la cual venimos defendiendo a lo largo de nuestro estudio, en la prueba de memorización, un alto nivel de bilingüismo podría favorecer también los procesos relacionados con el análisis, la separación

y presentación de ideas principales y secundarias de un discurso, el recuerdo de su orden y estructura para ser capaz de mantenerlos al reproducirlo, el respeto de la relación lógica de ideas, la fidelidad con respecto al contenido general del mismo, la capacidad de no dejar frases inconclusas, no añadir información, no incurrir en contrasentidos o desviaciones...Así, la memoria de trabajo estaba siempre relacionada con las operaciones de comprensión, de cambio de código y de producción (ver **1.3 Procesos cognitivos de la interpretación** y **1.3.1 Procesos de comprensión. Memoria de trabajo**). De ahí que en esta segunda prueba siguiera también la implicación de la competencia lingüística de los sujetos (por la recepción de un discurso en francés y la producción del mismo en castellano), es decir su subcompetencia comunicativa (**1.4.1 Competencia traductora**). Por ello, si un sujeto con bajo nivel de bilingüismo hubiera tenido que centrarse excesivamente en los esfuerzos de comprensión, podría haber superado el límite de capacidad de almacenamiento y procesamiento de su memoria de trabajo por no haber logrado distribuir correctamente los esfuerzos cognitivos necesarios para esta tarea. Concluimos, así, que estas consideraciones previas aportadas por el marco teórico de nuestro estudio con respecto a los procesos cognitivos requeridos por la prueba de memorización podrían explicar el margen de diferencia entre los resultados de los dos grupos antes del entrenamiento, donde los sujetos con alto nivel de bilingüismo parecen contar con mejores competencias para ejecutar la tarea presentada. En cuanto al hecho de que después del entrenamiento las competencias de los sujetos con bajo bilingüismo se hayan visto desarrolladas, trabajadas y practicadas de tal modo que han sido capaces de realizarlas con el mismo nivel de ejecución que los del grupo de alto bilingüismo, también encontramos justificación en el marco teórico. Habíamos resaltado estudios que afirmaban que la memoria es una competencia susceptible de ser mejorada y desarrollada a lo largo de la formación académica como intérprete y a lo largo de la vida profesional del mismo (ver **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación**). De hecho, nuestro estudio parece corroborar los estudios mencionados según los cuales la ejecución de los intérpretes profesionales en tareas de memorización era superior a la de bilingües sin formación en interpretación.

- Por último, con respecto a una explicación más específica para la medida de traducción a vista sobre la diferencia de resultados entre los sujetos de nivel de bilingüismo alto y los de nivel de bilingüismo bajo antes del entrenamiento, era probable que el bilingüismo alto de algunos sujetos hubiese provocado el desarrollo de procesos cognitivos requeridos para esta prueba como la capacidad para comprender y recordar el contenido de un discurso, la agilidad para ofrecer un discurso elegante, la inmediatez en la reformulación con presión temporal, la capacidad de aprehender, la visualización de ideas y frases, la velocidad y coherencia de la estructuración sintáctica, la capacidad de síntesis, la fluidez en el pensamiento y la lengua, la concentración o la autodisciplina... (ver **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**). No obstante, aunque seguía cumpliéndose la misma observación que en las demás pruebas, a saber, que existe una diferencia entre los dos grupos de nivel de bilingüismo antes del entrenamiento, en esta última prueba dicha diferencia era de menor magnitud. Por ello, los procesos cognitivos relacionados con la traducción a vista parecían menos sensibles al efecto del nivel de bilingüismo. Una primera explicación hacía referencia al hecho de que se trata de una técnica considerada a medio camino entre la traducción y la interpretación (ver **1.4.2 Pruebas de aptitud para intérpretes y 5.2.2.3. Prueba 3. Traducción a vista**). De ahí que, por las características que comparte con la traducción, ninguno de los dos grupos se enfrentaba a esta técnica sin ninguna formación previa, pues todos habían pasado ya por dos cursos de la licenciatura en los que habían adquirido competencias relacionadas con el proceso traductor (ver **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**). De este modo, aunque los sujetos se enfrentaban a esta prueba antes de recibir entrenamiento en interpretación, ya no podía considerarse que lo hicieran como una suerte de interpretación natural, como era el caso de las dos pruebas anteriores. Las competencias relacionadas con esta prueba se habían visto moduladas por el entrenamiento previo en traducción. Una segunda explicación, también relacionada con el hecho de que la traducción a vista se encuentra a medio camino entre la traducción y la interpretación, consistía en que dicha técnica parece movilizar recursos propios de la interpretación, especialmente simultánea (Ver **5.2.2.3 Prueba 3. Traducción a vista**), una de las técnicas más especializadas (ver **1.1 Técnicas de interpretación**) y con la que comparte un

gran número de características. Por ello, hasta que los sujetos no recibieron entrenamiento específico en esta técnica (lo cual no ocurrió hasta cuarto curso como veíamos en **5.1.1 Alumnos de la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada**), no se pudo observar claramente el efecto del entrenamiento en los resultados. Así, antes del entrenamiento, ambos grupos (tanto el de bajo bilingüismo como el de alto) se enfrentaban a esta prueba empírica con sus características bastante más igualadas que en las demás pruebas, debido a la naturaleza de la misma. Concluimos así que estas consideraciones previas aportadas por el marco teórico de nuestro estudio con respecto a los procesos cognitivos requeridos por la prueba de traducción a vista podrían explicar las diferencias observadas en los resultados de los dos grupos antes del entrenamiento.

- Para finalizar con este segundo enfoque, nos centramos en la posible capacidad predictiva que tiene el nivel de bilingüismo sobre las demás competencias implicadas en la interpretación. Respecto a este punto, podemos concluir que el nivel de bilingüismo parece ser un factor predictivo de la ejecución de los sujetos en pruebas de interpretación antes del entrenamiento, de forma que las mejores puntuaciones en medidas de bilingüismo se asociaron con una mejor ejecución en todas las pruebas de interpretación. En cambio, después del entrenamiento se anula el factor predictivo (ver **7.2.5 Predicción del nivel de bilingüismo en la interpretación**).

A través de este segundo enfoque, nos encontramos en condiciones de corroborar las siguientes hipótesis específicas de nuestro estudio empírico (ver **4. Objetivos**):

- c) La competencia lingüística (nivel de bilingüismo) tiene influencia sobre las demás competencias antes de iniciar el entrenamiento, especialmente en lo que concierne a los aspectos cognitivos.* En efecto, nuestro estudio corrobora esta hipótesis puesto que observamos que, tanto en el promedio de las competencias medidas como en cada una de ellas por separado, se cumple. Por ello, antes de tener ningún contacto con un entrenamiento, podemos confirmar que el bilingüismo parece llevar asociado el desarrollo de procesos cognitivos que favorecen y predisponen a la interpretación.

- d) *El desarrollo de la competencia lingüística (nivel de bilingüismo) modulará en gran medida el desarrollo de las demás competencias. También corroboramos esta hipótesis puesto que observamos que los sujetos con un mayor nivel de bilingüismo presentan mejores resultados en las demás competencias para interpretar medidas en nuestro estudio, tanto antes como después del entrenamiento. Así, parece ocurrir que el desarrollo de la competencia lingüística lleva aparejado el desarrollo de las demás. Cuanto mayor nivel de bilingüismo, mejores resultados en las demás medidas.*
- e) *Del mismo modo, la competencia lingüística (nivel de bilingüismo) también puede verse modulada, incluso compensada, por el desarrollo de las demás competencias durante la formación. A pesar de lo afirmado en la hipótesis d), observamos, gracias a los datos de nuestro estudio, que una vez iniciado el entrenamiento la tendencia se modifica. En efecto, al finalizar la formación, la competencia lingüística no parece tener la misma relevancia en los resultados de las pruebas que antes de iniciarla, ya que el grupo de sujetos con bajo bilingüismo logra mejorar sus resultados en todas las pruebas de tal modo que la diferencia que los separaba del grupo de alto bilingüismo antes del entrenamiento deja de ser significativa.*
- f) *En el caso de encontrar diferencias en los resultados relacionados con las competencias para interpretar, causadas por la competencia lingüística (nivel de bilingüismo) inicial, podría suceder que el entrenamiento específico en interpretación modulara o atenuara estas diferencias. Se han encontrado efectivamente diferencias en los resultados antes del entrenamiento, causados por el nivel de bilingüismo, tal y como apuntamos en la hipótesis c), y también ha sucedido en nuestro estudio que el entrenamiento en interpretación ha atenuado dichas diferencias, tal y como apuntamos en la hipótesis e).*
- g) *Los resultados de estudios que comparan a sujetos bilingües sin formación en interpretación con monolingües hacen predecir que los bilingües pueden tener mayor capacidad en tareas necesarias para la interpretación, ya que cognitivamente parecen estar más preparados. Como consecuencia, podemos*

predecir que aquellos sujetos con mayor nivel de competencia lingüística (o nivel de bilingüismo) antes de iniciar el entrenamiento obtendrán mejores resultados en las tareas relacionadas con la interpretación. Nuestro estudio, tal y como concluimos en la hipótesis c) parece apoyar y corroborar estos tipos de estudios con resultados semejantes detallados en los puntos **2.3 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales** y **2.4 Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos en traducción /interpretación.**

- h) No obstante, y si se confirma la hipótesis relacionada con la importancia del entrenamiento, los sujetos que han finalizado su formación en interpretación pueden obtener mejores resultados en tareas relacionadas con la interpretación que aquellos con una mayor competencia lingüística pero sin entrenamiento.* Puesto que se ha confirmado la hipótesis relacionada con la importancia del entrenamiento en los apartados e) y f), corroboramos la predicción según la cual los sujetos que han recibido una formación específica en técnicas de interpretación ejecutarán tareas relacionadas con las mismas con mejores resultados que aquellos sujetos que no hayan recibido formación, aun a pesar de que los segundos cuenten con un mayor nivel de bilingüismo.
- i) En relación con el punto anterior, y según nos hacen predecir estudios referentes a la dicotomía entre traducción natural y profesional, así como otros que relacionan las bases psicolingüísticas del bilingüismo con las de la interpretación, los mecanismos que caracterizan el bilingüismo no parecen ser los mismos que aquellos que caracterizan la actividad de interpretar.* Esto es precisamente lo que nos apunta la hipótesis anterior h). Nuestro estudio parece demostrar que una persona bilingüe no tiene por qué haber desarrollado los procesos cognitivos necesarios para realizar una interpretación de calidad. Por ejemplo, en lo que concierne los mecanismos de cambio de código, la rapidez en la fluidez verbal, la aplicación de estrategias para resolver problemas de interpretación, para documentarse, etc. De ahí la relevancia del entrenamiento que desarrolla dichas destrezas, de las que podría carecer un individuo bilingüe sin formación especializada.

No resulta tarea fácil sintetizar las aportaciones que parece ofrecer nuestro estudio a la investigación en el campo de la interpretación. Hemos detallado los datos obtenidos y desgranado las conclusiones a las que parecen llevarnos, pero si nos tuviésemos que quedar con una esencia principal diríamos que, a pesar de que comenzamos vislumbrando indicios en las conclusiones de nuestro marco teórico (al respecto de la traducción natural frente a la profesional) que parecían confirmar la hipótesis de que el bilingüe puede ser un buen traductor o intérprete por naturaleza porque tiene más desarrolladas ciertas capacidades cognitivas necesarias para estas tareas (lo cual corroboramos también empíricamente), llegamos no obstante a la conclusión final de que no es suficiente con ser bilingüe para interpretar. Sí podría tratarse de una predisposición natural, de unas condiciones previas favorables, pero al tratarse de procesos cognitivos muy complejos, es imprescindible desarrollar otras competencias así como las técnicas propias de dicha tarea. Existen otros factores que deben caracterizar a un intérprete además de su bilingüismo. Una buena formación complementa, e incluso puede suplir, la mera competencia lingüística gracias al resto de competencias imprescindibles para esta tarea. Así, reafirmamos que el intérprete ideal sería aquel que, habiendo adquirido un alto nivel de competencia bilingüe en sus lenguas de trabajo, ya sea previamente o durante su formación, aprende a desarrollar, además, todas las demás competencias relacionadas con la interpretación así como las técnicas propias de dichas tareas, y es capaz de llevar a cabo procesos cognitivos muy complejos en condiciones extremas de estrés.

En definitiva, el nivel de bilingüismo parece influir en gran medida en las competencias para interpretar y, por ende, en el resultado del proceso de interpretación, pero no es determinante. Una persona con baja competencia lingüística parece poder llegar a tener las mismas competencias para interpretar (siempre que las adquiera) que otra con mayor competencia lingüística. Es decir, se puede suponer que un sujeto con un alto nivel de bilingüismo tendrá más facilidad para interpretar, pero ello no significa que otro sujeto que parta con peor nivel de bilingüismo no pueda superarlo al final de sus estudios, gracias a la formación y el entrenamiento de sus competencias iniciales.

12. POSIBLES DIRECCIONES FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Somos conscientes de algunas limitaciones que presenta nuestro estudio empírico. Existe una serie de aspectos que resultaría de especial interés abordar en futuras investigaciones. Por ello, pretendemos a continuación terminar apuntando algunas posibles líneas de investigación, que han podido quedar abiertas con nuestras observaciones.

- En primer lugar, reconocemos que uno de los aspectos que necesitarían ampliación sería la muestra de sujetos participantes en el estudio. A pesar de que obtenemos efectos estadísticamente significativos tras el contraste de hipótesis, y de que la reducida muestra de sujetos es una dificultad que a menudo se encuentra en estudios de investigación en interpretación, creemos que el hecho de poder contar con una muestra mayor de participantes daría mayor potencia estadística a los resultados.
- Una segunda limitación de nuestro estudio consiste en que no se contempló, en la prueba de nivel de bilingüismo, la producción oral como medida *per se* por los motivos expuestos en el apartado **5.2.1 Fase empírica 1. Nivel de bilingüismo**. Reconocemos que en investigaciones posteriores deberá considerarse la competencia en producción oral. En particular, su relación con otras medidas de bilingüismo, con las demás competencias necesarias para interpretar, así como la relación que guarda con el posible efecto del entrenamiento. Todo ello del mismo modo que lo hemos hecho con las otras tres medidas de competencia lingüística (producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita).
- En relación con los dos primeros puntos, queda abierta otra interesante vía de investigación. Según la definición de bilingüismo de Macnamara (1969), los diferentes parámetros de la competencia lingüística no tienen por qué relacionarse entre sí al mismo nivel. Es decir, producción oral y producción escrita no tienen por qué ir de la mano con comprensión oral y comprensión escrita en su desarrollo y competencia en el sujeto bilingüe. Por ello, podría

ocurrir que hubiese diferencias en los resultados de las pruebas en función de estos parámetros. Podríamos deducir que probablemente la comprensión oral, la comprensión escrita y la producción oral tendrán una relación con las competencias para interpretar diferente a la de, por ejemplo, la producción escrita. Así, es factible que algunas de las competencias para interpretar se asocien a algunos parámetros específicos evaluados en la competencia bilingüe. Finalmente, al proceder al análisis de los datos obtenidos en nuestro trabajo, no hemos podido delimitar la contribución específica de cada parámetro (comprensión/producción oral/escrita), debido a limitaciones temporales y a la reducida muestra de participantes anteriormente comentada. No obstante, es posible que cada uno de ellos contribuya de diferente manera en otras competencias de la interpretación.

- Otra vía abierta por nuestros resultados podría ser la de los pares de lenguas. Nos hemos centrado en el par francés-español, con las características que entraña. Reconocemos que el par de lenguas de los sujetos influye en los datos que obtenemos en las pruebas empíricas. En nuestro caso, al tratarse de dos lenguas romances, las diferencias y similitudes entre ellas no son las mismas que en el caso de idiomas pertenecientes a familias de lenguas más alejadas. Existen características que pueden facilitar la tarea (como las semejanzas léxicas, morfosintácticas y de estructura del discurso) o dificultarla (como el riesgo de calcos) (ver **5.1.3 Par de lenguas: francés-español**). Por ello, cabría preguntarse si los datos obtenidos variarían en el caso de pares de lenguas más diferenciadas.
- En nuestro estudio, nos hemos centrado esencialmente en cómo influye la competencia lingüística o bilingüismo en las demás competencias necesarias para interpretar. No obstante, ¿sería relevante estudiar la incidencia de cada una de ellas sobre las demás? Por ejemplo, cómo influyen las competencias psicoafectivas en la memoria, las competencias neurolingüísticas en la capacidad de análisis, el mayor o menor grado de conocimiento cultural y temático sobre la fluidez, etc. Algunas de estas influencias están ya sobradamente estudiadas por investigadores en el campo de la interpretación, pero se abre un abanico de combinaciones posibles que queda por explorar.

- En relación con la anterior posible vía para el futuro, nos planteamos que, al igual que hemos estudiado la importancia del bilingüismo antes y después del entrenamiento en interpretación, podríamos centrarnos en alguna otra de las competencias mencionadas en el presente estudio. Por ejemplo, hemos resaltado la importancia de la competencia estratégica. Resultaría interesante comparar los datos relacionados con la aplicación de estrategias en caso de detección de problemas de interpretación, antes y después del entrenamiento.

- Hemos estado repitiendo a lo largo de las discusiones y conclusiones finales aportadas por el estudio empírico que el entrenamiento parece compensar en cierto modo un nivel de bilingüismo algo inferior de nuestros sujetos en sus resultados relacionados con tareas de interpretación. Pero somos conscientes de que no hemos aportado explicación al hecho de que el grupo de alto bilingüismo no parece estar tan influido por el entrenamiento. Por ello, nos preguntamos ¿por qué el entrenamiento no parece tener la misma incidencia sobre el grupo de bilingüismo alto que sobre el de bilingüismo bajo? En el segundo grupo de sujetos llega a suplir un menor nivel de bilingüismo, pero en el primero, a pesar de que el entrenamiento mejora los resultados, no lo hace con tanta magnitud, hasta el punto de que el grupo de bilingüismo bajo llega casi a recortar las diferencias que lo separaban del grupo de bilingüismo alto antes del entrenamiento. Sería de especial interés ahondar en esta cuestión.

- Hemos optado en nuestro estudio por adoptar una definición amplia de bilingüismo en la que tienen cabida los sujetos con una determinada competencia lingüística en una lengua extranjera. Nos resulta de especial interés tener la posibilidad de repetir el mismo estudio contando con sujetos bilingües puros, es decir considerados nativos en dos comunidades lingüísticas. Ya no tendríamos dos grupos: uno de sujetos con bilingüismo alto y otro de sujetos con bilingüismo bajo, puesto que todos estarían al mismo nivel. Aún así, ¿tendría el mismo efecto el entrenamiento sobre ellos? ¿Se obtendrían los mismos resultados? ¿En qué medida variarían? ¿Qué explicación se encontraría para ello? ¿Se podrían comparar los resultados de bilingües puros con los de sujetos bilingües como los de nuestro estudio?

- Los sujetos de nuestro estudio han sido estudiantes de interpretación de licenciatura, con las características propias de la facultad de Traducción e Interpretación de Granada. ¿Obtendríamos los mismos resultados con sujetos de trayectoria académica diversa? Por ejemplo si fuesen procedente de otra facultad española, de una escuela extranjera, de un programa de máster, de estudios con examen previo de acceso... ¿Sería posible comparar entre sí los resultados de todos estos potenciales grupos?
- Resultaría de especial interés también realizar un estudio semejante con intérpretes profesionales, en lugar de estudiantes en formación. Ya no cabría aplicar la variable del entrenamiento, pero ¿cómo influirían las demás variables del bilingüismo en sus resultados?, ¿se podrían comparar sus resultados con los de los estudiantes?
- En el supuesto anterior de contar con intérpretes profesionales y añadiendo esta vez la variable del entrenamiento, sumando por ejemplo un tercer grupo a nuestros resultados. Tendríamos así un grupo “pre-entrenamiento”, un grupo “post-entrenamiento” y un grupo “x años de experiencia”. En tal caso, ¿qué comparaciones obtendríamos con los resultados del nuevo tercer grupo? Y, puesto que empezariamos a valorar los años de experiencia, ¿seguiría habiendo diferencias, en caso de que las hubiere, a medida que fuera aumentando el número de años de experiencia?
- Nuestro estudio empírico se ha efectuado mientras seguía vigente la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Hemos comentado la aparición del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, con sus aportaciones a los planes de estudio y las posibles consecuencias que puede acarrear para una licenciatura en traducción e interpretación (ver **1.5.2 Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Bolonia y el aprendizaje por competencias**). Por ello, también cabe preguntarse si convendría repetir el estudio una vez que quede sólidamente implantado el nuevo Espacio Europeo de Educación Europeo, el cual, como ya vimos, va a modular el perfil del estudiante de interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

- ABUÍN GONZÁLEZ, M. (2007), *El proceso de interpretación consecutiva. Un estudio del binomio problema/estrategia*, Editorial Comares, Granada.
- ADAMCZEWSKI, H. (1991), *Le français déchiffré, clé du langage et des langues*, Armand Colin, París.
- ARJONA-TSENG, E. (1994), “A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan”, en LAMBERT, S. y MOSER-MERCER, B. (Eds.), *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, John Benjamins, Amsterdam- Filadelfia, pp. 69-86.
- BACIGALUPE, L. A. (2006), *Hacia un nuevo modelo de procesamiento de la información en interpretación simultánea: resultados de un estudio experimental*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Vigo, Vigo.
- BAJO, M. T., PADILLA, F., y PADILLA, P. (2000), “Comprehension Processes in Simultaneous Interpreting”, en CHESTERMAN A., GALLARDO N. y GAMBIER Y. (Eds.), *Translation in Context*, Jonh Benjamins, Amsterdam-Filadelfia, pp. 127-142.
- BEN-ZEEV, S. (1981), “Influencia del bilingüismo en la estrategia cognitiva y el desarrollo cognitivo”, *Estudios de psicología*, 8, pp. 98-114.
- BIALYSTOK, E. (1999), “Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind”, *Child Development*, 70, pp. 636-644.
- BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism In Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BIALYSTOK, E. (2001), “Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 169-181.
- BIALYSTOK, E., *et al* (2004), “Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task”, *Psychology and Aging*, 19:2, pp. 290-303.
- BIALYSTOK, E., *et al* (2007), “Bilingualism as a Protection Against the Onset of Symptoms of Dementia”, *Neuropsychologia*, 45, pp. 459-464.
- BIALYSTOK, E., y MAJUMDER, S. (1998), “The Relationship Between Bilingualism and the Development of Cognitive Processes in Problem Solving”, *Applied Psycholinguistics*, 19, pp. 69-85.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*, Henry Holt, Nueva York.
- BRISAU A., GODIJNS R y MEULEMAN, C. (1994), “Towards a Psycholinguistic Profile of the Interpreter”, *Meta* 39: 1, pp. 87-94.

CALDAS, S. y CARON-CALDAS, S. (2002), "A Sociolinguistic Analysis of the Language Preferences of Adolescent Bilinguals: Shifting Allegiances and Developing Identities", *Applied Linguistics*, 23/4, Oxford University Press, pp. 490-514.

CARROLL, J.B. (1978), "Linguistic Abilities in Translators and Interpreters", en GERVER, D. y SINAIKO, W. (Eds.), *Language Interpretation and Communication*, Plenum Press, Nueva York, pp. 119-130.

CHRISTOFFELS, I.K. y de GROOT, A.M.B. (2005), "Simultaneous Interpreting: A Cognitive Perspective", en KROLL J.F. y DE GROOT, A.M.B. (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, Oxford University Press, Nueva York, pp. 454-479.

CHRISTOFFELS, I.K., de GROOT A.M.B., y KROLL, J.F. (2006), "Memory and Language Skills in Simultaneous Interpreting: Expertise and Language Proficiency", *Journal of Memory and Language*, 54, pp. 324-345.

COUGHLIN, J. M. (1988), "Inside or Between Languages, Oral Communication Equals Interpretation", en HAMMOND, D.L. (Ed.), *Languages at Crossroads. Proceedings of the 29th Annual Conference of the American Translators Association*, Learned Information, Medford, pp. 420-421.

CRONBACH L. J. y SNOW R. E. (1977), *Aptitudes and Instructional Methods*, Wiley Nueva York.

DARÒ, V. (1997), "Experimental Studies on Memory in Conference Interpretation", *Meta*, 42: 4, pp. 622-628.

DARÒ, V. y FABBRO, F. (1994), "Verbal Memory during Simultaneous Interpretation: Effects of Phonological Interference", *Applied Linguistics*, 15, pp. 337-341.

DAVIES, A. (2002), "Native Speaker : Myth and Reality", *Bilingual Education and Bilingualism*, 38, GBR: Multilingual Matters Limited, Clevedon, pp. 198- 215.

de BOT, K. (2000), "Simultaneous Interpreting as Language Production", en DIMITROVA B. E. y HYLSTENSTAM K. (Eds.), *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, Interdisciplinary Perspectives, John Benjamins, Amsterdam-Filadelfia, pp 65-88.

DILLINGER, M. (1994), "Comprehension during Interpreting: What do Interpreters Know that Bilinguals don't?", en LAMBERT, S. y MOSER-MERCER, B. (Eds.), *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, John Benjamins, Amsterdam- Filadelfia, pp 155-190.

FABBRO F. *et al* (1990), "Cerebral Lateralization in Simultaneous Interpretation", *Brain and Language*, 39, pp. 69-89.

FABBRO, F. y DARÒ, V. (1997), "Delayed Auditory Feedback in Polyglot Simultaneous Interpreters", *Brain and Language*, 48, pp. 309-319.

FABBRO, F. y GRAN, L. (1994), "Neurological and Neuropsychological Aspects of Polyglossia and Simultaneous Interpretation" en LAMBERT, S. y MOSER-MERCER, B. (Eds.), *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, John Benjamins, Amsterdam- Filadelfia, pp 273-317.

FERGUSON, Ch. (1959), "Diglossia", *Word*, 15, pp. 325-340.

GAONAC'H, D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier/Didier, París.

GERVER, D. (1974), "The Effects of Noise on the Performance of Simultaneous Interpreters: Accuracy of Performance", *Acta Psychologica*, 38, pp. 159-167.

GIAMBAGLI, A. (1992), "Vers une nouvelle définition du bilinguisme pour l'interprétation", *The Interpreter's Newsletter*, 4, pp. 72-83.

GILE, D. (1995), *Basic Concepts and Models for Interpreters and Translator Training*. John Benjamins, Amsterdam-Filadelfia.

GILE, D. (1997), "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem", en DANKS, H. J., SHREVE, G. M., FOUNTAIN, S. B., y MCBEATH, M. K. (Eds.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Sage1, Thousand Oak, pp. 96 - 214.

GILE, D. (1997/2002), "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem", en PÖCHHACKER, F. y SHLESINGER, M. (Eds.), (2002), *The Interpreting Studies Reader*, Routledge, Londres-Nueva York, pp. 163-176.

GOLLAN, T. H., FENNEMA-NOTESTINE, C., MONTOYA, R., y JERNIGAN, T. L. (2007), "The Bilingual Effect on Boston Naming Test Performance", *Journal of the International Neuropsychological Society*, 13, pp.197-208.

GÓMEZ HURTADO, M. I. (2006). "Bilingües y estudiantes de traducción. Estudio empírico sobre su comportamiento y sus resultados al traducir", *Sendebarr*, 17, pp. 119 – 134.

GÓMEZ HURTADO, M. I. (2007), "Traducir: ¿Capacidad innata o destreza adquirible?", *Puentes*, 7, pp. 21-30.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAR, R. (coord.) (2009), *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao.

GRAN, L. (1989), "Interdisciplinary Research on Cerebral Asymmetries: Significance and Prospects for the Teaching of Interpretation", en GRAN, L. y DODDS, J. (Eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Campanotto, Udine, pp. 93-100.

GROSJEAN, F. (1982), *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts-Londres.

- GROSJEAN, F. (1997), "The Bilingual Individual", *Interpreting*, 2, pp. 163-187.
- HAGÈGE, Claude (1996), *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, París.
- HAMERS, J., LEMIEUX, S. y LAMBERT, S. (2002), "Does Early Bilingual Acquisition Affect Hemispheric Preferences during Simultaneous Interpretation?", *Meta*, 47:4, pp. 586-595.
- HARDING, E. y RILEY, P. (1987), *The Bilingual Family. A Handbook for Parents*, Cambridge University Press, Cambridge-Nueva York-Melbourne.
- HARRIS, B. (1973). "La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique », *Cahiers de linguistique*, 10, pp. 11-34.
- HARRIS, B. (1977), "The Importance of Natural Translation", *Working Papers on Bilingualism*, 12, pp. 96-114.
- HARRIS, B. y SHERWOOD, B. (1978), "Translating as an Innate Skill", en GERVER, D. Y SINAIKO, H.W. (Eds.). *Language, Interpretation and Communication*. Plenum Press, Nueva York y Londres, pp. 155-170.
- HAUGEN, E. (1953), *The Norwegian Language in America : A Study in Bilingual Behavior*, Vol.2. University of Pennsylvania Press, Filadelfia.
- HAUGEN, E. (1972), *The Ecology of Language*, Stanford University Press, Stanford.
- HULL, R., y VAID, J. (2007), "Bilingual Language Lateralization: A Meta-analytic Tale of two Hemispheres", *Neuropsychologia*, 45, pp. 1987-2008.
- HURTADO, A. (2001), *Traducción y traductología; Introducción a la traductología*. Cátedra, Madrid.
- ISHAM, W. P. (2000). "Phonological Interference in Interpreters of Spoken-Languages: An Issue of Storage or Process?", en DIMITROVA B. E. y HYLSTENSTAM K. (Eds.), *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, Interdisciplinary Perspectives, John Benjamins, Amsterdam-Filadelfia, pp. 133-149.
- JIMÉNEZ IVARS, A. y PINAZO CALATAYUD, D. (2002), "Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio", *Quaderns. Revista de traducció*, 8, pp. 77-97.
- KEISER, W. (1978), "Selection and Training of Conference Interpreters", en GERVER, D. y SINAIKO, W (Eds), *Language Interpretation and Communication*, Plenum Press, Nueva York, pp. 11-24.
- KELLY D. A. (2002), "La competencia traductora: bases para el diseño curricular", *Puentes*, 1, pp. 9-20.

KELLY, D., NOBS, M. L., SÁNCHEZ, D. y WAY C. (Grupo de investigación AVANTI. UGR.) (2003), “Reflexiones en torno a algunos conceptos básicos”, en Kelly D. *et al* (Eds.), *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Atrio, Granada, pp.33-41.

KOHN, K. y KALINA, S. (1996), “The Strategic Dimension of Interpreting”, *Meta*, 41:1, pp. 118-138.

KORNAKOV, P. K. (2001), “Bilingualism in Children : Classifications, Questions and Problems. Bilinguals and Bilingual Interpreters”, *Hermeneus, revista de Traducción e Interpretación*, 3, Universidad de Valladolid, pp. 155-192.

KROLL, J. F., y STEWART, E. (1994), “Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations”, *Journal of Memory and Language*, 33, pp. 149-174.

LAMBERT, S. (1988), "Information Processing Among Conference Interpreters: A Test of the Dep Processing Hypothesis". *Méta*, 33: 3, pp. 377-387.

LAMBERT, S. (1989), “Information Processing among Conference Interpreters: A Test of the Depth-of-Processing Information”, en GRAN, L. y DODDS, J. (Eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Campanotto, Udine, pp. 81-97.

LAMBERT, S. (1991), “Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa”, *Meta*, 36: 4, pp. 586-594.

LAMBERT, S. (2004), "Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation", *Meta*, 49: 2, pp. 294-306.

LAMBERT, S. y MOSER-MERCER, B. (1994), *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, John Benjamins, Amsterdam- Filadelfia.

LAMBERT, W.E., HAVELKA, J., y GROSSBY’, C. (1958).: “The Influence of Language Acquisition in Contexts on Bilingualism”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

LAMBERT, W.E.. (1978), “Psychological Approaches to Bilingualism, Translation and Interpretation”, en GERVER, D. Y SINAIKO, H.W. (Eds.). *Language, Interpretation and Communication*. Plenum Press, Nueva York y Londres, pp. 131-143.

LAURIE, S.S. (1890), *Lectures on Language and Linguistic Method in the School*, Cambridge University Press, Cambridge.

LONGLEY, P. (1989), “The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training”, en GRAN, L. y DODDS, J. (Eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Campanotto, Udine, pp. 105-108.

MACIZO, P. (2003), *Procesos cognitivos en la traducción: comprensión y memoria de trabajo*, tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.

MACKEY, W. F. (1967), *Bilingualism as a World Problem / Le bilinguisme, phénomène mondial*, Harvest House, Monreal.

MACKINTOSH, J. (1985), "The Kintsch and van Dijk Model of Discourse Comprehension and Production Applied to the Interpretation Process", *Meta*, 30: 1, pp. 87-43.

MACNAMARA, J. (1969), "How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency?", en KELLY, L. (Ed.), *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*, University of Toronto Press, Toronto, pp.80-97.

MARTÍN RUEL, E. (2005), *Bilingüismo e interpretación*. Trabajo de Grado, DEA, no publicado, Universidad de Salamanca, Salamanca.

MARTÍN RUEL, E (2009), "Bilingualism and Conference Interpreting", en CAVAGNOLI S., di GIOVANNI E. y MERLINI R. (Eds.), *La ricerca nella comunicazione interlinguistica*, FrancoAngeli, Milán, pp. 374-389.

MARTÍN RUEL, E (2010), "Competencias para la interpretación consecutiva y simultánea. Perfil del intérprete profesional y perfil del estudiante de interpretación", *Emerging Topics in Translation and Interpreting - Nuovi percorsi in traduzione e interpretazione. Book of Abstracts*, Università degli Studi di Trieste, Trieste, p. 74.

MARTIN, A. (2003), "La direccionalidad y la interpretación: Epílogo", en Kelly D. et al. (Eds.), *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Atrio, Granada, pp. 427-434.

McLAUGHLIN, B. (1978), *Second Language Acquisition in Childhood*, Erlbaum, Nueva Jersey.

MELBY-LERVAG, M. y LERVAG A. (2011), "Cross-linguistic Transfer of Oral Language, Decoding, Phonological Awareness and Reading Comprehension: a Meta-analysis of the Correlational Evidence", *Journal of Research in Reading*, 34:1, pp. 114-135.

MESSICK, S. (1980), "Test Validity and the Ethics of Assessment", *American Psychologist* 35, pp. 1012-1027.

MIKKELSON, H. (1994), "Text Analysis Exercises for Sight Translation", en KRAWUTSCHKE, E. (Ed.). *Vistas, Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translation Association*, Learned Information, Medford, pp. 381-390.

MINAMI, M. (2002), "Review of Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition by Ellen Bialystok", *Bilingual Research Journal*, 26:3, pp. 729-735.

MORIN, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO/Ed. Odile Jacob, Paris.

MOSER-MERCER, B. (1994), "Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, when and how", en LAMBERT, S. y MOSER-MERCER, B. (Eds.), *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, John Benjamins, Amsterdam-Filadelfia, pp. 57-68.

MOSER-MERCER, B., FRAUENFELDER, U. H., CASADO, B. y KÜNZLI, A. (2000), "Searching to Define Expertise in Interpreting", en DIMITROVA B. E. y HYLSTENSTAM K. (Eds.), *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, John Benjamins, Amsterdam-Filadelfia, pp. 107-131.

MUÑOZ MARTÍN, R. (1995), *Lingüística para traducir*, Teide, Barcelona.

NEWMARK, P. (1991), *About Translation*, Multilingual Matter, Clevedon.

PACTE (2001). "La competencia traductora y su adquisición", *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, pp.39-45.

PACTE (2005) "Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora", en *Información y documentación*, Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación), Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid, pp. 573-587.

PADILLA, F., BAJO, M.T. y MACIZO, P. (2005), "Articulatory Supression in Language Interpretation: Working Memory, Dual Tasking and Word Knowledge", *Bilingualism: Language and Cognition*, 8, pp. 207 – 219.

PADILLA, P. (1995). "Procesos de memoria y atención en la interpretación de lenguas", Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.

PADILLA, P. (2004), "La formación de intérpretes en estudios de pregrado", en PACHECO V. (coord.), *Acerca de la Traducción y la Interpretación*, Centro Andaluz de Estudios Empresariales CEADE, Instituto Superior de Lenguas Aplicadas, Sevilla, pp. 192-201.

PADILLA, P., BAJO, M. T., CAÑAS, J. J. y PADILLA F. (1995), "Cognitive Processes of Memory in Simultaneous Interpretation", en TOMMOLA, J. (Ed.), *Topics in Interpreting Research*, University of Turku Centre for Translation and Interpreting, Turku, pp. 61-71.

PADILLA, P., MACIZO, P., y BAJO, M. T. (2007), *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*, Atrio, Granada.

PARADIS, M. (1980), "Language and Thought in Bilinguals", *The 6th LACUS Forum*, Hornbeam Press, Columbia.

PARADIS, M. (1984), "Aphasie et traduction." *Meta*, 29, pp. 57-67.

PARADIS, M. (2000), "Prerequisites to a Study of Neurolinguistic Processes Involved in Simultaneous Interpreting; A Synopsis", en DIMITROVA B. E. y HYLSTENSTAM K. (Eds.), *Language Processing and Simultaneous Interpreting*, John Benjamins, Amsterdam-Filadelfia, pp. 17-24.

PINTO MOLINA, M. y GARCÍA MARCO, J. (2006), "La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: el proyecto ALFINEES", *I Jornadas de Innovación Docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa*, Universidad de Zaragoza.

PRATT, S. (1990), "L'importance de la traduction à vue pour l'enseignement de l'interprétation et de la traduction", en JOVANOVIĆ, M. (Ed.), *La Traduction, Profession Créative*, Actes du XIIe Congrès Mondial de la FIT, Belgrado, pp. 596-605.

PRICE, C.J., GREEN, D. y von STUDNITZ, R. (1999), "A Functional Imaging Study of Translation and Language Switching", *Brain*, 122, pp. 2221-2236.

PRUNC, E. (2003), "Óptimo, subóptimo, fatal: Reflexiones sobre la democracia etnolingüística en la cultura europea de traducción", en Kelly D. et al (Eds.), *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Atrio, Granada, pp. 67-89.

SELESKOVITCH, D. (1976), "Interpretation : A psychological Approach to Translating", en BRISLIN, R. (Ed.), *Translation: Applications and Research*, Gardner Press, Nueva York, pp. 92-116.

SELESKOVITCH, D. (1978), "Language and Cognition", en GERVER, D. Y SINAIKO, H.W. (Eds.). *Language, Interpretation and Communication*. Plenum Press, Nueva York y Londres, pp. 333-341.

SELESKOVITCH, D. y LEDERER, M (1984). *Interpréter pour traduire*, Collection « Traductologie », n° 1, Didier Érudition, París.

SELESKOVITCH, D y LEDERER, M. (2002), *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Collection «Traductologie», n°4, Didier Érudition, París.

SMITH, M.E. (1939), "Some Light on the Problem of Bilingualism as Found from a Study of the Progress in Mastery of English among Preschool Children of Non American Ancestry in Hawaii", *Genetic Psychology Monographs*, 21, pp. 119-28.

SNELLINGS, P. (2003), *Fluency in Second Language Writing: the Effects of Enhanced Speed of Lexical Retrieval*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam. Amsterdam.

THIÉRY, Ch. (1976), "Le bilinguisme vrai. L'acquisition d'une double compétence", *Études de linguistique appliquée*, 24, pp. 52-63.

THIÉRY, Ch. (1978), “True Bilingualism and Second-Language Learning”, en GERVER, D. y SINAIKO, H.W. (Eds.). *Language, Interpretation and Communication*. Plenum Press, Nueva York y Londres.

THIÉRY, Ch. (1982). “Le bilinguisme vrai”, *Multilingua*, 1:4, pp. 203-212.

TITONE, Renzo. (1972), *Le bilinguisme précoce*. Charles Dessart, Bruselas.

UNESCO, International Commission on Education for the Twenty-first Century (1999), *Learning: the Treasure within : Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Unesco Pub, Paris.

VAID, J. y HALL D.G. (1991), “Neuropsychological Perspectives on Bilingualism: Right, Left, and Center”, en REYNOLDS A., (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

VALDÉS, G. (2003), *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

VALDÉS, G. y ANGELELLI, C (2003), “Interpreters, Interpreting, and the Study of Bilingualism”, *Annual Review of Applied Linguistics* 23, pp. 58–78.

VANHECKE, K. y LOBATO, J. (2009), *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva. Una propuesta didáctica*, Editorial Comares, Granada.

VIAGGIO, S. (1995), “The Praise of Sight translation, (And Squeezing the Last Drop thereout of)”. *The Interpreters’ Newsletter*, 6, pp. 33-42.

WEBER, W. K. (1990), “The Importance of Sight Translation in an Interpreter Training Program”, en BOWEN, D. Y M (Eds.) *Interpreting - Yesterday, Today, and Tomorrow*, American Translators Association Scholarly Monograph Series, vol. IV, SUNY, Binghamton, pp. 44-52.

WEI, L. (2000), “Dimensions of Bilingualism”, en WEI, L. (Ed.), *The Bilingualism Reader*, Routledge, London.

WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact, Findings and Problems*, Publications of the Linguistic Circle of New York, Nueva York.

WELLER, G. (1988), “Bilingualism and Interpretation : an Under-Exploited Field of Study for Research”, en HAMMOND, D. L. (Ed), *Languages at Crossroads*, Proceedings of the 29th ATA annual Conference, Learned Information, Medford, pp. 407-413.

YUDES, C., MACIZO, P., y BAJO, M. T. (2011), “The Influence of Expertise in Simultaneous Interpreting on non-Verbal Executive Processes”, *Frontiers in Cognition*, 2, p. 309.

YUDES, C., MACIZO, P., y BAJO, M. T. (en prensa), “Coordinating, Comprehension and Production in Simultaneous Interpreters: Evidence from the Articulatory Suppression Effect”, *Bilingualism: Language and Cognition*.

YUDES, C., MACIZO, P., MORALES, L y BAJO, M. T. (en prensa), “Comprehension and Error Monitoring in Simultaneous Interpreters”, *Applied Psycholinguistics*.

WEBGRAFÍA

ACADÉMIE DE TOULOUSE, *Évaluations des élèves de CE2, en français et en mathématiques, dans les 15 sites bilingues ayant des CE2. Synthèse académique : rentrée 2005.*

<<http://creo-mp.totenoc.org/evaluation%20ens.%20bilingue%20MP.pdf>> (Consulta 01-02-2012)

BRITISH COUNCIL y MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA (2010), *Informe sobre la enseñanza bilingüe.*

<http://www.britishcouncil.org/es/bc_report_english.pdf> (consulta 01-02-2012)

CIEP, CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, *DALF, diplôme approfondi de langue française.*

<<http://www.ciep.fr/es/delfdalf/DALF.php>> (consulta 06/11/2010)

CIEP, CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, *Exemples de sujets.*

<<http://www.ciep.fr/es/delfdalf/sujet.php>> (consulta 06/11/2010)

CIEP, CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, *Presentación del CIEP.*

<<http://www.ciep.fr/es/>> (consulta 06/11/2010)

CONSEJO DE EUROPA, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2000), *un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Estrasburgo.

<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf> (consulta 21-07-2007)

DONOVAN, C. y MERIAUD-BRISCHOUX, M. (2010), « "Wanted !" : traducteurs et interprètes francophones » , en diario electrónico *Le Monde*.

<http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/10/13/wanted-traducteurs-et-interpretes-francophones_1424700_3232.html> (consulta: 19-12-2011)

INSTITUTO CERVANTES (1997-2003), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, en *Centro Virtual Cervantes*.

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm> (consulta 03-11-2010)

JIMENEZ IVARS, A. (1999), *La traducción a la vista. Un análisis descriptivo*. Tesis Doctoral Universidad Jaume I.

<<http://www.tdx.cat/handle/10803/10564>> (consulta 02-06-2011)

LÜDI, G. (1998), “L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? ”, en *Elaboration d'un Projet Linguistique pour la Suisse*.

<www.romsen.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html> (consulta 13-01-2005)

MARQUÉS, P. (2000-2006), *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos: La alfabetización digital: roles de los estudiantes hoy.*

<<http://www.peremarques.net/competen.htm>> (consulta 11-05-2010)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, JEUNESSE ET VIE ASSOCIATIVE, DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, "Le Cadre européen commun de référence pour les langues", en *Éduscol, le site des professionnels de l'éducation.*

<<http://eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm>> (consulta 21-07-2007)

MUÑOZ MARTÍN, R. (2006), *Pericia y entorno de la traducción.* Grupo de investigación PETRA.

<<http://petraweb.org/Munoz%20Pericia%20y%20entorno%20de%20la%20traduccion.pdf>> (consulta 08-04-2010)

NATIONAL NETWORK FOR INTERPRETING, *Interpreting Skills Map.*

<http://www.nationalnetworkforinterpreting.ac.uk/tasks/int_skills/player.html> (consulta 31-01-2012)

PINTO MOLINA, M. (2009), *El Espacio Europeo de Enseñanza Superior: un diagnóstico y un modelo.*

<<http://www.mariapinto.es/alfineees/filosofia.htm>> (consulta 11-05-2010)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001), *Diccionario de la lengua española*, (22ª ed.). <http://www.rae.es/rae.html> (consulta 22-06-2010)

SIGNORET, A. (2002), *Le bilinguisme vu par la Psycholinguistique et la Psychologie Cognitive.*

<www.mexicoaccueil.com/vivre-au-mexique/bilinguisme.htm> (consulta 25-02-2005)

UNIVERSIDAD DE GRANADA, "Estudios LAE", en *facultad de Traducción e Interpretación.*

<<http://www.ugr.es/~factrad/acceso/LAE.html>> (consulta 28-04-2009)

UNIVERSIDAD DE GRANADA, "notas de corte", en *Vicerrectorado de Estudiantes.*

<http://ve.ugr.es/pages/servicio-alumnos/preinscripcion/notas_corte_preinscripcion> (consulta 28-04-2009)

UNIVERSIDAD DE GRANADA, "Primer ciclo", en *facultad de Traducción e Interpretación.*

<<http://www.ugr.es/~factrad/acceso/primerCiclo.html>> (consulta 28-04-2009)

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE. *Espacio Europeo de Educación Superior.*

<http://www.upo.es/general/estudiar/espacio_europeo/index_espacio.html> (consulta 11-05-2010)

YOSHIDA, H. (2008), *The Cognitive Consequences of Early Bilingualism*, University of Houston, Houston.

<http://www.class.uh.edu/psyc/cogdev/___docs/Zero_Yoshida.pdf> (consulta 10-04-2010)

APÉNDICES

APÉNDICES TEÓRICOS

APÉNDICE A) RESULTADOS DEL GRUPO PACTE EN EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN POR PROFESORES DE LENGUA Y TRADUCTORES

1. RESULTADOS GLOBALES SOBRE ACEPTABILIDAD / NO ACEPTABILIDAD

Traducción directa	Traducción inversa
- la mayoría de soluciones aceptables son de traductores; - la mayoría de soluciones no aceptables son de profesores de lengua	- la mayoría de soluciones no aceptables son de profesores de lengua

2. USO DE APOYO INTERNO (sin ninguna consulta).

Traducción directa	Traducción inversa
- es usado indistintamente por traductores y profesores de lengua; - en el caso de traductores lleva por lo general a soluciones aceptables; - en el caso de profesores de lengua lleva a soluciones aceptables y no aceptables	- es usado indistintamente por traductores y profesores de lengua; - en el caso de traductores lleva por lo general a soluciones aceptables; - en el caso de profesores de lengua lleva a soluciones por lo general no aceptables

3. USO DE APOYO EXTERNO SIMPLE (diccionario bilingüe o monolingüe)

Traducción directa	Traducción inversa
- es más utilizado por profesores de lengua; - en profesores de lengua lleva por lo general a soluciones no aceptables	- es más utilizado por profesores de lengua; - en profesores de lengua lleva por lo general a soluciones no aceptables

4. USO PREDOMINANTE DE APOYO INTERNO

Traducción directa	Traducción inversa
- suele llevar a soluciones aceptables tanto en traductores como en profesores de lengua	- suele llevar a soluciones aceptables en traductores; - suele llevar a soluciones no aceptables en profesores de lengua

5. USO PREDOMINANTE DE APOYO EXTERNO

Traducción directa	Traducción inversa
- los traductores suelen lograr soluciones aceptables; - todas las soluciones no aceptables pertenecen a profesores de lengua	- suele llevar a soluciones aceptables en traductores y profesores de lengua; - casi todas las soluciones no aceptables pertenecen a profesores de lengua

6. COMBINACIÓN DE APOYO INTERNO Y EXTERNO

Traducción directa	Traducción inversa
- la mayoría de traductores cuando usan apoyo externo lo combinan con apoyo interno.	- la mayoría de traductores cuando usan apoyo externo lo combinan con apoyo interno; - la mayoría de las soluciones aceptables (en traductores y profesores de lengua se han logrado con uso de apoyo interno y externo)

(PACTE, 2005:78,79)

APÉNDICE B) MAPA DE COMPETENCIAS DEL INTÉRPRETE

En el sitio web en el que se encuentra este mapa, es posible pinchar en cada una de las competencias señaladas para obtener información (en formato escrito y audio) sobre ella.



National Network for Interpreting
<http://www.nationalnetworkforinterpreting.ac.uk/tasks/int_skills/player.html>
(Consulta 31-01-2012)

APÉNDICE C) ILUSTRACIÓN BILINGÜISMO

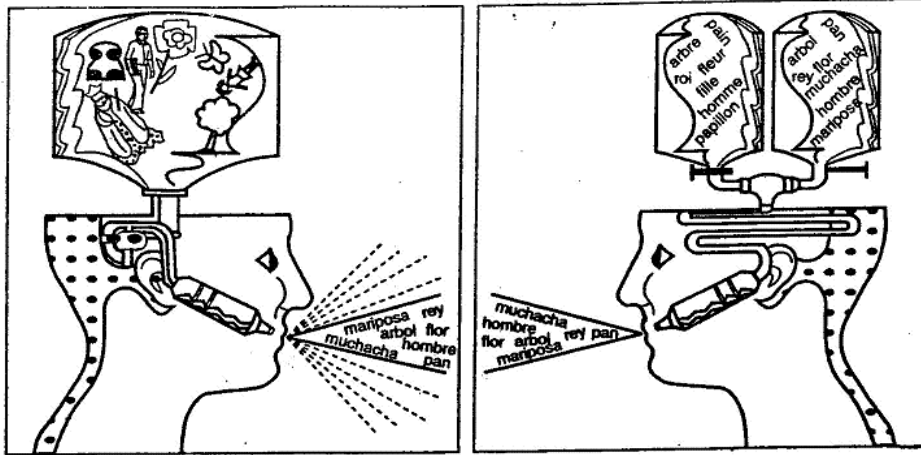


Figure 4

Figure 5

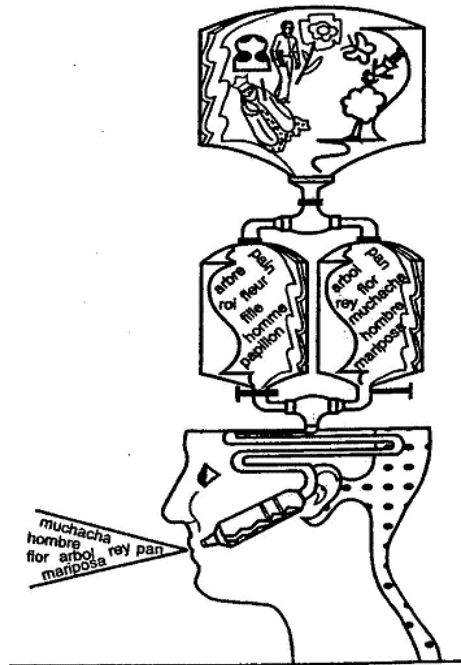


Figure 6

(Hagège, 1996: 237)

La **figura 4** corresponde al bilingüismo entendido con toda la información en un solo almacén. El bilingüe tendría acceso a ella, independientemente de la lengua que utilice. La **figura 5** corresponde a toda la información en dos almacenes separados. La **figura 6** muestra un único conjunto de informaciones experimentales y conceptuales alimentado por dos filtros diferentes, equivalentes a la manera de funcionar de cada lengua del bilingüe. Observemos que tanto la figura 5 como la 6 tienen una válvula que cierra el almacén-filtro del francés y no el de castellano ya que, en ambos casos, la persona se está expresando en castellano. Así mismo, ambos almacenes no están unidos entre sí. La ausencia de conexión entre ellos se debe a la necesidad de recordar que un bilingüe no es necesariamente un traductor.

APÉNDICE D) ESTUDIOS COMPARATIVOS SOBRE LOS RESULTADOS DEL BILINGÜISMO EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR EN FRANCIA. 1998 y 2005

1998

L'Évaluation nationale des élèves de CE2 révèle des résultats très satisfaisants des élèves de l'enseignement bilingue.

En septembre 1998, 288 élèves de CE2 de l'enseignement bilingue public ont passé les « tests CE2 » en français et en math, tout comme des milliers d'enfants de France. Ils étaient 37 en 1995, 76 en 1996, 193 en 1997.

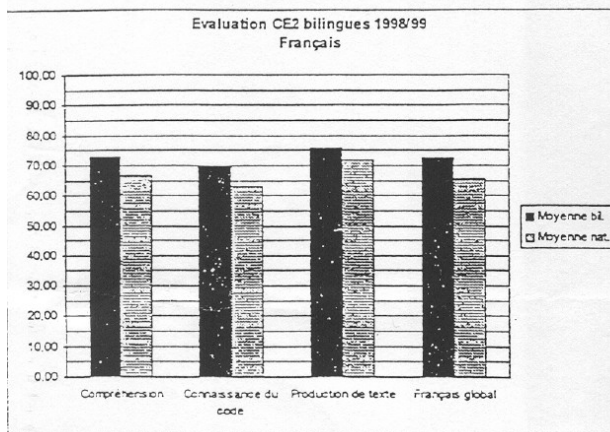
1. Taux moyen de réussite en français et en mathématiques

En %	Bilingues	Moyenne nationale
Français	72,71	65,6
Mathématiques	74,82	69,1

2. Taux de réussite par domaine

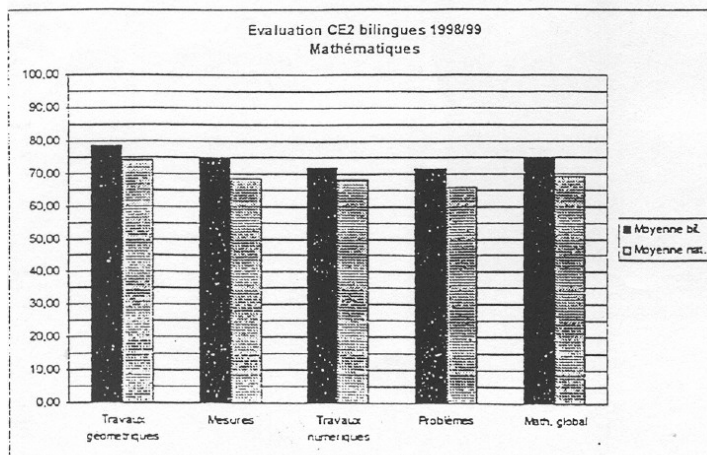
Français :

En % de réussite	Bilingues	Moyenne nationale	
Compréhension	72,7	66,6	+6,1
Connaissance du code	69,5	63	+6,5
Production de texte	75,9	71,7	+4,2



Mathématiques :

En % de réussite	Bilingues	Moyenne nationale	
Travaux géométriques	78,5	74,2	+4,3
Mesures	74,6	68,7	+5,9
Travaux numériques	71,9	68,2	+3,7
Problèmes	71,5	65,9	+5,6



Ces 288 élèves sont répartis dans les différents sites bilingues d'Alsace: Strasbourg, Saverne, Wolfisheim, Hoenheim, Seltz, Wissembourg, Schweighouse, Haguenau pour le Bas-Rhin. Colmar, Bennwihr, Kunheim, Weckolsheim, Guebwiller, Soultz, Pulversheim, Lutterbach, Mulhouse, Riedisheim, Rixheim et St-Louis pour le Ht.-Rhin.

En 1998 la réussite des élèves bilingues est très nettement supérieure à la moyenne nationale. Elle confirme tant les résultats des années précédentes que les résultats des mêmes évaluations dans d'autres régions en faveur de l'enseignement bilingue (Français/Langue régionale).

Par ailleurs, les résultats détaillés ci-après en math, et en français montrent que l'avantage des élèves bilingues est général.

Les études réalisées au Canada par Wallace Lambert avaient révélé les capacités significatives des élèves bilingues en math et dans leur langue maternelle. Il avait aussi démontré que plus l'immersion dans la langue 2 est importante et précoce, meilleurs sont les résultats ultérieurs dans la langue maternelle quant celle-ci est la langue dominante dans l'environnement. En Alsace les résultats depuis 4 ans confirment ces travaux scientifiques.

Il serait intéressant d'établir une analyse socio-professionnelle des familles mais la répartition ville / campagne apparaît représentative, notamment dans le Haut-Rhin. Une autre possibilité serait de comparer les résultats à ceux des écoles concernées comme cela avait été réalisé en 1995.

2005



**Évaluations nationales des élèves de CE2,
en français et en mathématiques,
dans les 15 sites bilingues ayant des CE2**
Synthèse académique : rentrée 2005

Rectorat

- 1/ Moyenne des résultats de l'ensemble des sites bilingues et comparaisons entre
- la voie bilingue et unilingue sur l'ensemble des 15 écoles concernées
 - les moyennes des sites bilingues et les moyennes nationales

	Français			Mathématiques		
	Voie bilingue	Voie monolingue	École	Voie bilingue	Voie monolingue	École
Nombre d'élèves concernés	162	342	504	162	342	504
Score moyen des 15 sites bilingues ayant des CE2	75,09%	70,14%	71,77%	75,26%	68,17%	70,46%
Score moyen global national	72,36 %			70,85 %		

2/ Situation des élèves de CE2 des sites bilingues par rapport au score moyen national (en % et nombre d'élèves)

Au dessus du score moyen national

	bilingues	monolingues
Français	76,5% (124 élèves)	56,2 % (192 élèves)
Mathématiques	80,3 % (130 élèves)	38 % (130 élèves)

Au dessous du score moyen national

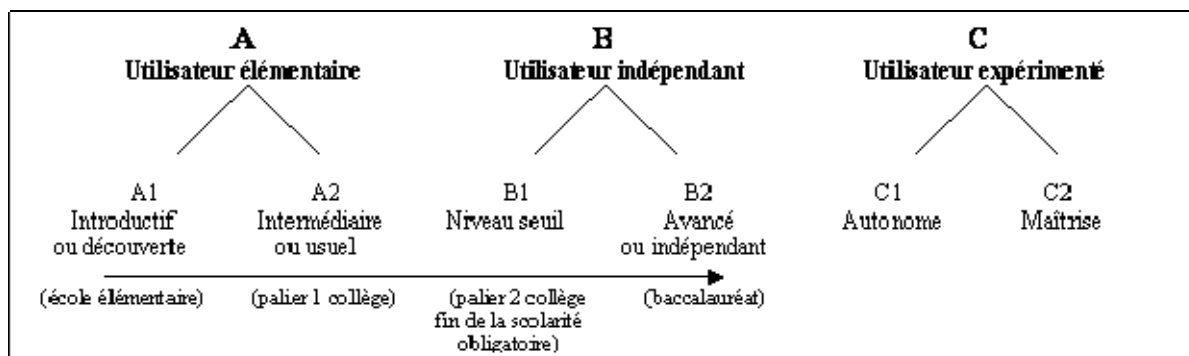
	bilingues	monolingues
Français	23,5% (38 élèves)	43,8 % (150 élèves)
Mathématiques	19,7 % (32 élèves)	62 % (212 élèves)

En conclusion :

Les scores des bilingues sont en moyenne supérieurs en français et en mathématiques, à la moyenne nationale et à ceux de leurs camarades monolingues de leur école. Ces bons scores sont variables selon les sites et peuvent être relativisés compte tenu de la faiblesse de la cohorte concernée (162 élèves bilingues en CE2). Cependant, sachant par ailleurs qu'il n'y a pas de différences significatives en ce qui concerne la répartition par catégories socioprofessionnelles, ces résultats montrent clairement que l'enseignement bilingue, comme le disent la plupart des psycholinguistes et la circulaire N° 2001 167, « contribue au développement des capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles ».

Académie de Toulouse
<<http://creo-mp.totenoc.org/evaluation%20ens.%20bilingue%20MP.pdf>>
(Consulta 01-02-2012)

APÉNDICE E) NIVELES DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)



Ministère de l'éducation nationale, jeunesse et vie associative, direction generale de l'enseignement scolaire
 <<http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>>
 (Consulta : 21 -07-2007)

DESCRIPCIÓN DE CADA NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA SEGÚN EL MCER:

COMPRENDER	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
COMPRENDER	B1	B2
Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un

	relativamente lenta y clara.	nivel de lengua estándar.
Comprensión de lectura	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.</p> <p>Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</p> <p>Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>
COMPRENDER	C1	C2
Comprensión auditiva	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
Comprensión de lectura	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
HABLAR	A1	A2
Interacción oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.</p> <p>Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <p>Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
HABLAR	B1	B2
Interacción oral	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.</p> <p>Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.</p> <p>Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>
Expresión oral	Sé enlazar frases de forma	Presento descripciones

	<p>sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p> <p>Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.</p> <p>Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p>Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>
HABLAR	C1	C2
Interacción oral	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas.</p> <p>Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</p> <p>Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.</p> <p>Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión.</p> <p>Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	A1	A2
Expresión escrita	<p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones.</p> <p>Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.</p> <p>Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.</p>
ESCRIBIR	B1	B2
Expresión escrita	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.</p> <p>Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.</p> <p>Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.</p> <p>Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>
ESCRIBIR	C1	C2
Expresión escrita	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión.</p> <p>Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.</p> <p>Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas</p>

	que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
--	---	--

Instituto Cervantes
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm>
(Consulta: 03-11-2010)

APÉNDICES METODOLÓGICOS

PRUEBAS DE NIVEL DE BILINGÜISMO
(Ejercicios basados en las pruebas del
MCER, nivel C1)

APÉNDICE F) PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL

F).1 EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ORAL

Transcripción del audio:

« Les Français dans le monde » : Marie-France Chatin-Laroche

Bonjour à tous,

Marie Lebegue a 35 ans, mère de 3 enfants, elle est expatriée depuis 1996, elle a vécu avec sa famille de nombreux déménagements à travers le monde, dus aux différents chantiers de son mari, ingénieur, une vie passionnante faite de découverte sur fond de grandes capacités aux adaptations. Il y a quelques années, grâce à Internet, Marie qui était alors aux Emirats Arabes Unis rencontre Claudia, Italienne au Pérou : ensemble, elles décident d'offrir à toutes les femmes expatriées dans le monde, quelle que soit leur langue, de participer à un véritable échange multiculturel, projet qui donne naissance à expatclit.com. Marie Lebegue est notre invitée.

- Les premières expatriations sont les plus difficiles, d'ailleurs c'était très surprenant parce que notre première expatriation était en Angleterre du nord et c'était réellement la plus difficile avec des moments de solitude et des chocs culturels ; pourtant les Anglais sont nos voisins ; bon, qu'on soit dans une petite ville ou une grande ville, la solitude de la femme à l'étranger est la même, le mari a des horaires qui sont souvent beaucoup plus importants qu'en France et doit recréer un réseau social qui est loin d'être évident et bon il y a aussi la barrière de la langue ; puisque, malgré mon anglais scolaire, je suis arrivée en Angleterre et j'avais énormément de mal à m'exprimer ; dans tous les pays, il faut s'adapter à la langue, il faut apprendre un minimum de mots pour arriver à dépasser ça et puis il y a un moment donné où on doit quand même rencontrer des compatriotes, parce qu'on doit être capable d'avoir une conversation sans réfléchir, de parler de tout et de rien ; et beaucoup beaucoup de femmes à l'étranger vivent cette solitude, même si après elles doivent franchir le pas de la socialisation effectivement.

- Donc l'Angleterre pour commencer ; ensuite ?

- alors ensuite la Côte d'Ivoire 10 mois : je suis tombée enceinte, j'ai dû repartir en Angleterre pour 11 mois où j'ai donné naissance à ma première petite fille ; ensuite je suis arrivée en Grèce où là pour une fois nous sommes restés 2 ans et demi – là c'était pour nous toute une vie – et où j'ai eu mon deuxième enfant ; puis les Emirats 3 ans – alors là c'était vraiment la période idéale, 3 ans c'est vraiment très bien ; j'étais repassée en Angleterre avant ; et ensuite après les Emirats la Turquie avec ma dernière petite fille là qui a onze mois.

- Donc Izmir n'est ni Istanbul ni Ankara, c'est une lapalissade pardonnez-moi, mais je veux dire par là c'est des difficultés pour les enfants à scolariser : le problème de l'école française s'est réellement posé pour vous...

- Et encore on a la chance d'être français, donc en étant français quand même les établissements français sont très représentés à l'étranger mais Izmir n'a pas d'école française ; il y a une école française qui est pour les élèves turcs avec un certain quota d'heures françaises mais qui n'est pas du tout calqué sur le système d'Education Nationale française ; on avait fait le choix au préalable de toute façon de les scolariser en école anglophone et on a eu cette chance puisque quand on est arrivés à Izmir, mes enfants ont commencé leur scolarité en école turque avec douze heures d'anglais mais ensuite l'OTAN a installé son quartier général à Izmir et donc ils ont ouvert en deux mois de temps une école internationale, donc mes enfants ont eu la chance - mais vraiment une véritable chance - de pouvoir continuer leur scolarité en école internationale et l'école est effectivement un vrai problème, il faut trouver à chaque fois le pays avec l'école avec...

- C'est pas toujours facile effectivement à concilier avec les contrats de votre mari. Marie Lebegue, comment se vit avec la succession d'expatriations différentes que vous avez vécues l'annonce d'un nouveau départ ?

- L'excitation ! Il faut quand même avouer que ce genre de vie nous plaît. Maintenant c'est devenu un vrai mode de vie, hein ; c'est plus... contrairement à la toute première expérience d'expatriation où j'étais tout de même contente de partir, on n'est plus du tout dans un état de souffrance maintenant, on est vraiment... on est contents de partir, il y a une excitation, et après il y a l'angoisse, l'angoisse de la durée parce qu'on est toujours sur des périodes assez courtes ; donc : est-ce qu'on va rester une année scolaire ? est-ce qu'on va rester de septembre à juin ? est-ce qu'on va trouver une école ? Et puis sinon on fait le tour du monde, on fait le tour du monde en cinq minutes tous les soirs : mon mari a reçu une proposition il y a deux semaines pour le Vietnam, on s'imagine partir en Asie et puis après on revient en Europe et

puis on repart ailleurs, enfin...Et puis après, il faut préparer, on déménage, on appelle le déménageur, on fait les cartons et on part...

- Il n'y a plus de stress, de panique comme ce que vous avez pu vivre au départ - vous parliez de souffrance ?

- Voilà, l'expérience aide beaucoup et c'est là où l'intérêt d'apporter son expérience à d'autres femmes expatriées est important via le site Internet expatclik.com...

- ... que vous avez créé il y a combien de temps maintenant ?

- Quatre ans. L'idée de base était de trouver des informations pour mon mari qui partait en contrat local ; donc il fallait trouver des informations pratiques sur les Emirats Arabes Unis...

- ... du genre ?

- Le prix des logements, le prix de l'essence pour avoir une idée du coût de la vie, des aliments, de l'école : savoir combien mon mari devait négocier pour arriver à vivre confortablement... enfin arriver à vivre normalement aux Emirats et que cela vaille le coup de partir...

- Etant entendu, on peut le rappeler, qu'il n'avait pas le département de ressources humaines pour s'occuper de ce genre de choses pour lui et qu'il fallait que vous rassembliez ces informations pour lui...

- Il a la chance d'avoir une femme !

- Donc ce site expatclik.com, Marie Lebegue, en quoi se différencie-t-il des autres ? Il y a des sites d'expatriation au féminin qui se sont créés : qu'est-ce que vous proposez que les autres ne proposent pas ? Comment avez-vous réussi à trouver un peu votre spécificité ?

- L'idée majeure en fait est que c'est un site fait par des expatriés pour les expatriés, c'est-à-dire que nous sommes vraiment toutes expatriées ou avons été expatriées et certaines d'entre nous sont en France mais vont être en partance pour d'autres pays, donc ont fait un passage court en France ; donc c'est vraiment un échange d'expériences ; donc, que ce soit... nous sommes une base de 18 rédactrices, françaises, italiennes et anglaises puisqu'en plus le site existe en plusieurs versions et tous les mois nous apportons à travers des articles nos expériences sur un côté pratique et quotidien de la vie à l'étranger, et les internautes apportent leurs expériences également ; et la grande différence, c'est que nous sommes toutes bénévoles : c'est une association française de loi 1901 ; nous travaillons toutes bénévolement tous les mois pour faire tourner le site et nous sommes gratuits, de plus en plus de sites sont payants...

- Et vous allez pouvoir le rester longtemps, vous pensez ?

- gratuits, oui ; le tout est maintenant de trouver des sponsors pour arriver à... parce qu'en fait les besoins ne sont pas énormes, à partir du moment où nous sommes une équipe bénévole... on a développé le site avec un webmaster au Maroc, donc il faut rentrer dans nos frais et payer après tout ce qui est frais techniques et communication pour arriver à faire connaître, à échanger plus avec d'autres familles expatriées.

- Alors cette expérience de site a été récompensée, entre guillemets, vous avez été lauréate du prix Trophée Femmes 3000 : qu'est-ce que cet honneur vous a apporté ? Est-ce que ça vous a permis de passer à une vitesse supérieure, ou c'était vraiment une reconnaissance comme les femmes qui vivent à l'étranger ont besoin de ce genre de choses – il y en a beaucoup et qui font des choses magnifiques et dont on n'entend pas parler et vous en faites partie ?

- Déjà l'intérêt était pour une fois qu'on parle des femmes à l'étranger puisque souvent on a le portrait de la femme expatriée qui est avec une tasse de café sur le bord de la piscine ; donc là grâce à Femmes 3000 et à leur projet d'initiative à l'étranger, ça a permis de faire ressortir des femmes qui sont à l'étranger et qui font des choses vraiment très intéressantes que ce soit dans l'humanitaire, dans le culturel ou dans l'économique ; donc c'était une vraie reconnaissance pour les femmes à l'étranger et ça nous concernait puisqu'on traite justement toutes les femmes à l'étranger ; oui c'était très agréable en fait d'avoir cette reconnaissance au niveau du Sénat, au niveau des sénatrices des Français à l'étranger puisqu'on a pu rencontrer des sénatrices des Français à l'Etranger.

RFI, Les Français dans le Monde, 8 avril 2006

Nombre:



Partie 1

COMPRÉHENSION DE L'ORAL



■ Exercice 1

Vous allez entendre deux fois un enregistrement sonore de 6 minutes environ.

- Vous aurez tout d'abord 3 minutes pour lire les questions.
- Puis vous écouterez une première fois l'enregistrement.
- Vous aurez ensuite 3 minutes pour commencer à répondre aux questions.
- Vous écouterez une deuxième fois l'enregistrement.
- Vous aurez encore 5 minutes pour compléter vos réponses.

La colonne à droite du questionnaire est un espace de brouillon que vous pouvez utiliser librement pour prendre des notes. Cependant, seules les réponses portées dans la colonne de gauche seront prises en compte lors de la correction.

QUESTIONS

	Prise de notes
<p>1. Le sujet de l'entretien porte sur :</p> <p><input type="checkbox"/> la lutte, grâce à Internet, contre la solitude des femmes à l'étranger.</p> <p><input type="checkbox"/> la communication par Internet entre des personnes de cultures différentes.</p> <p><input type="checkbox"/> la création d'un site Internet pour aider les expatriées à communiquer.</p>	
<p>2. Vrai ou Faux ? Selon Marie, plus on va loin, plus l'expatriation est difficile. Justifiez votre réponse.</p> <p><input type="checkbox"/> Vrai <input type="checkbox"/> Faux</p> <p><i>Justification:</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>3. Citez deux raisons pour lesquelles beaucoup de femmes se sentent seules à l'étranger.</p> <p>* _____</p> <p>* _____</p>	
<p>4. Combien de temps faut-il rester dans un pays, selon Marie, pour se sentir vraiment bien?</p> <p>_____</p>	
<p>5. Concernant la scolarisation des enfants, quelle est, pour Marie, la meilleure solution ?</p> <p><input type="checkbox"/> Mettre ses enfants dans une école qui suit les programmes de l'Education nationale française</p>	

<p><input type="checkbox"/> Mettre ses enfants dans une école locale qui propose l'enseignement de l'anglais et du français</p> <p><input type="checkbox"/> Mettre ses enfants dans une école internationale</p> <p>6. Quels sont les deux états habituellement ressentis par Marie lorsqu'elle doit partir pour une nouvelle destination ? Pour chaque réponse, précisez-en la cause.</p> <p>1. _____</p> <p>_____</p> <p>2. _____</p> <p>_____</p> <p>7. Après plusieurs expériences à l'étranger Marie a souhaité :</p> <p><input type="checkbox"/> échapper au stress de ce mode de vie</p> <p><input type="checkbox"/> faire part d'une expérience capitalisée</p> <p><input type="checkbox"/> se former à rechercher des informations en ligne</p> <p>8. Quel est l'objectif de Marie quand elle évalue le coût de la vie au quotidien dans un pays donné ? Donnez une réponse précise.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>9. Qu'est-ce qui différencie expatclie.com des autres sites ? Citez deux grandes différences</p> <p>* _____</p> <p>* _____</p> <p>10. Quelle image stéréotypée de la femme expatriée Marie critique-t-elle?</p> <p>_____</p> <p>11. Recevoir le prix Trophée femmes 3000 a permis de :</p> <p><input type="checkbox"/> donner de la visibilité à des actions menées à l'étranger par des femmes</p> <p><input type="checkbox"/> ouvrir des perspectives professionnelles pour les femmes d'expatriés</p> <p><input type="checkbox"/> prendre des contacts politiques pour améliorer le statut de la femme dans le monde</p>	
--	--

F).2 BAREMO DE CORRECCIÓN

Partie 1 - COMPREHENSION DE L'ORAL - 19 points

1. Le sujet de l'entretien porte sur: (1 point)
 la lutte grâce à Internet contre la solitude des femmes à l'étranger
 la communication par Internet entre des personnes de cultures différentes
X la création d'un site Internet pour aider les expatriées à communiquer
2. Vrai ou Faux? Selon Marie, plus on va loin, plus l'expatriation est difficile. Justifiez. (1,5 points si les deux éléments de réponse sont présents et cohérents, 0 point sinon)
 Vrai **X Faux**
Justification: sa première expatriation était en Angleterre et c'était la plus difficile alors que c'est un pays voisin de la France.
3. Citez deux raisons pour lesquelles beaucoup de femmes se sentent seules à l'étranger. (2 points : 1 point par réponse exacte). [Deux réponses parmi les trois suivantes suffisent.]
*** le mari a des horaires plus importants qu'en France**
*** il doit recréer un réseau social**
*** il y a la barrière de la langue**
4. Combien de temps faut-il rester dans un pays, selon Marie, pour se sentir vraiment bien? (1 point)
trois ans
5. Concernant la scolarisation des enfants, quelle s'est avérée, pour Marie, être la meilleure solution ? (2points)
 Mettre ses enfants dans une école qui suit les programmes de l'Education nationale française
 Mettre ses enfants dans une école locale qui propose l'enseignement de l'anglais et du français
X Mettre ses enfants dans une école internationale
6. Quels sont les deux états habituellement ressentis par Marie lorsqu'elle doit partir pour une nouvelle destination ? Pour chaque réponse, précisez-en la cause. (3 points)
1. L'excitation, car elle aime ce mode de vie
2. L'angoisse, parce qu'elle ne sait jamais pour combien de temps elle part, et si c'est compliqué pour la scolarisation des enfants
7. Après plusieurs expériences à l'étranger Marie a souhaité : (1,5 point)
 échapper au stress de ce mode de vie
X faire part d'une expérience capitalisée
 se former à rechercher des informations en ligne
8. Quel est l'objectif de Marie quand elle évalue le coût de la vie au quotidien dans un pays donné ? Donnez une réponse précise. (2 points)
Elle essaie de savoir combien son mari doit gagner pour leur permettre de vivre correctement.
9. Qu'est-ce qui différencie expatclik.com des autres sites ? Citez deux grandes différences [Deux réponses parmi les trois suivantes suffisent.] (2 points)
*** C'est un site fait par des expatrié(e)s et pour des expatrié(e)s.**
*** C'est vraiment un échange d'expériences (les internautes apportent leurs expériences également)**
*** Toutes les rédactrices sont bénévoles ; le site est gratuit.**
10. Quelle image stéréotypée de la femme expatriée Marie critique-t-elle? (1 point)
Une femme avec une tasse de café sur le bord de la piscine
11. Recevoir le prix Trophée femmes 3000 a permis de : (2 points)
X donner de la visibilité à des actions menées à l'étranger par des femmes
 ouvrir des perspectives professionnelles pour les femmes d'expatriés
 prendre des contacts politiques pour améliorer le statut de la femme dans le monde

APÉNDICE G) PRUEBA DE COMPRENSIÓN ESCRITA

G).1 EJERCICIO DE COMPRENSIÓN ESCRITA

■ NOMBRE:

Partie 2

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

Tout recommence à 50 ans	
1	Plaisir. Le voilà, l'étendard des quinquas* du XXI ^e siècle, leur cri de ralliement. Et ils n'ont pas l'intention d'y renoncer, malgré le temps qui passe, les rides qui creusent le front et les kilos qui lestent la silhouette. Ils sont au mitan* de leur existence d'adulte. En effet, le fantastique allongement de l'espérance de vie (76,7 ans pour les hommes, 83,8 pour les femmes) déroule trois belles décennies devant eux. Leurs enfants sont grands (ceux du premier lit du moins), leurs emprunts remboursés, leurs revenus souvent confortables - ils détiennent 60% de la richesse nationale et 50% du revenu net des ménages français - ils sont propriétaires de leur logement dans 8 cas sur 10 et possèdent un autre bien immobilier dans 1 cas sur 3. Ils héritent à 55 ans, en moyenne. «Après la guerre, on a "inventé" l'adolescence, quand les études se sont allongées et que la sexualité est devenue plus précoce. De la même manière, on assiste aujourd'hui à la naissance d'un nouvel âge, analyse le sociologue Jean Viard,
10	56 ans. A 50-55 ans débute la deuxième vie adulte, à laquelle il faudra donner un nom, un statut, un contenu. L'inventer est la nouvelle aventure des enfants de 1968*, qui ne veulent pas être rangés de la vie amoureuse, sexuelle, professionnelle, sociale.»
20	Car les quinquas et les sexas* d'aujourd'hui sont les enfants du baby-boom d'hier. Ces rejetons gâtés des Trente Glorieuses ont instauré la dictature de la jeunesse, dynamité les valeurs de leurs parents, accaparé les leviers du pouvoir politique, économique, culturel, médiatique. «C'est la génération "moi, moi, moi", qui préfère l'accomplissement à l'accumulation de biens, la jouissance à l'abnégation», note Jean-Paul Tréguer, 50 ans, patron de l'agence de pub Senioragency et pionnier du marketing en direction des seniors. Un Français sur trois a plus de 50 ans. «Ces nouveaux seniors ne joueront pas à faire de la figuration, pronostique Robert Rochefort, directeur général du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Credoc) et auteur de <i>Vive le papy-boom</i> (Odile Jacob). De par leur nombre, leur poids économique et surtout l'habitude d'avoir été tout au long de leur vie le nombril du monde, ils continueront à faire valoir leurs droits.» Ils sont bien décidés à vivre à fond leur deuxième âge adulte. Quitte à tout changer, à tout reconstruire. Le prince Charles, 56 ans, et sa compagne, Camilla Parker-Bowles, 57 ans, ne s'apprentent-ils pas à convoler, enfin? Les baby-boomers en sont convaincus: tout peut recommencer à 50 ans. [...]

4

30	<p>L'indispensable travail de reconstruction est professionnel et social souvent, psychologique et amoureux parfois. C'est maintenant ou jamais. «A la cinquantaine, les hommes et les femmes éprouvent le besoin de se mettre en question et ils ont suffisamment d'assurance pour faire ce retour sur soi, note la psychanalyste Luce Janin-Devillars (<i>Changer sa vie</i>, Pocket). Avec la disparition des parents se dénouent enfin les liens qui nous emprisonnent dans la loyauté familiale.» Anne, 52 ans, a vécu cette libération. «Après le décès de ma mère, j'ai pu travailler sur ma relation difficile avec ma sœur aînée. Avant, ce n'était pas possible, car il fallait maintenir l'illusion de la tribu.»</p>
	<p>Certains redécouvrent avec joie l'existence à deux après le départ des enfants. «On bâtit une vie de couple différente, plus centrée sur les amis et les activités sociales, témoigne Philippe Wattier, 53 ans, membre du directoire du Crédit foncier. D'ailleurs, je retrouve des copains que j'avais perdus de vue depuis longtemps. On vient d'acheter une résidence secondaire, au Pays basque, qui sera notre point de ralliement familial.»</p>
40	<p>Mais la cinquantaine n'est pas toujours un long fleuve d'amour tranquille. Les divorces grimpent en flèche. L'usure du temps. L'impérieux désir de vivre encore une fois la passion. La peur du huis clos de la retraite. «A 50-60 ans, certains paniquent à l'idée de se retrouver en tête-à-tête avec quelqu'un à qui ils n'ont plus rien à dire», constate la psychosociologue Odile Lamourère (<i>Célibataire aujourd'hui</i>, les Editions de l'Homme). Eric, 50 ans, n'est pas près d'oublier le 25^e anniversaire de la promo* de son école de commerce. Sur les 40 hommes et femmes présents, 32 étaient séparés ou en instance de divorce. C'est son cas. «Mon histoire est d'une banalité affligeante, dit-il. Au bout de vingt-cinq ans de vie commune, je m'ennuyais. J'aurais pu me contenter d'être raisonnablement heureux, mais non.» Avec sa nouvelle compagne de quatorze ans sa cadette, il dit «vivre une renaissance». «Nous sortons au resto, au ciné, au théâtre, nous partons en week-end. Bref, nous jouissons de la vie comme jamais!»</p>
50	<p>Cette deuxième vie amoureuse n'est plus l'apanage des hommes. Dans les livres pour enfants, de nouveaux personnages ont fait leur apparition: Papi et sa nouvelle amie, mais aussi Mamette et son amoureux. «La recomposition conjugale après 50 ans est en forte progression, précise Vincent Caradec, professeur de sociologie à l'université de Lille III (<i>Vieillir après la retraite</i>, PUF). Le phénomène est difficile à mesurer car beaucoup de quinquas et de sexas ne se remarient pas. Ils gardent deux résidences et cohabitent de temps en temps chez l'un ou chez l'autre.»</p>
60	<p>Comme leurs enfants, en somme, auxquels ces jeunes seniors ressemblent furieusement. «Ils sont très proches des 15-30 ans en termes d'habitudes et de comportements de consommation, note Thomas Tougard, directeur général d'Ipsos Observer. Ils sont même plus ouverts d'esprit qu'eux sur un certain nombre de sujets. Notamment, ils valorisent davantage la tolérance, l'ouverture aux autres, le métissage culturel, la solidarité et l'indépendance d'esprit.»</p> <p>Certains le disent haut et fort, d'autres le reconnaissent à demi-mots: pas facile d'affronter les cinquantièmes rugissants. «Pour les femmes surtout, nuancent Régine Lemoine-Darhois et Elisabeth Weissman. La cinquantaine marque une rupture dans la vie des femmes car elle est synonyme de transformations physiques et fonctionnelles, soulignent-elles. Pour amorcer une nouvelle vie, elles doivent faire leur deuil des bébés qu'elles n'auront plus et de la femme jeune et séduisante qu'elles ne seront plus.»</p>
70	<p>Des quinquas aux prises avec le mal-être de la ménopause, Monique Barbery, 52 ans, gynécologue, en voit passer beaucoup dans son cabinet parisien. «Elles sont plus charnellement liées que les hommes au facteur temps. Elles enragent souvent de cette horloge biologique implacable, mais peut-être sont-elles ainsi mieux préparées qu'eux à vieillir, du moins celles qui ne s'épuisent pas dans une vaine quête de l'éternelle jeunesse. Au fond, beaucoup franchissent avec vaillance le mur du son de la cinquantaine. Avec force soupirs et parfois une certaine complaisance dans la plainte, mais il y a de l'exorcisme dans ce lamento.» Dur, pour les filles de la génération «hommes, femmes, même combat», d'accepter l'inégalité biologique: leurs hommes peuvent encore faire des enfants, elles, non. Pis, «leurs compagnons peuvent être saisis d'angoisse face à leur ménopause, observe la psychanalyste Jacqueline Schaeffer [<i>Le Refus du féminin</i>, PUF]: elle les renvoie à leur cinquantaine, dont ils ne veulent pas entendre parler, eux qui se sentent en pleine maturité, surtout s'ils ont réussi socialement.»</p>
	<p>Paul Boury, 52 ans, conseiller en communication doté d'un carnet d'adresses en or, est de ces quinquas heureux. Son âge? Il s'en contrefiche. «Pour moi, il n'y a que deux caps dans l'existence: 30 ans, l'entrée</p>

80	<p>dans l'âge adulte, et 70 ans, le début de la vieillesse. Je n'ai pas l'impression d'avoir vieilli. Ma curiosité pour les gens et pour les choses est intacte.» Divorcé de longue date, père d'un garçon de 17 ans, il vit «dans une insouciance géniale et avec un grand sentiment de liberté. Comme à 25 ans, avec les moyens financiers en plus!». Seule ombre au bonheur de Paul: «Je sais que je ne suis pas à l'abri d'un pépin de santé.» Et les accidents de carrière de ses copains lui rappellent les années qui s'inscrivent au compteur. «La réussite professionnelle fait oublier l'âge, l'échec le rappelle», reconnaît-il. [...] Régine Lemoine-Darhois et Elisabeth Weissman ont fait le même constat: «Le grand problème des hommes du baby-boom est la perte de pouvoir, plus que les griffures du temps et même plus que le déclin de la puissance sexuelle. Ils se sont construits quasi exclusivement dans la réussite sociale. Retirez-leur leur carte de visite, et ils perdent tout!» [...]</p>
90	<p>Certaines entreprises refusent systématiquement les quinquas, s'insurge Danièle Lepeu, qui dirige l'agence seniors de la société de travail temporaire Adecco, à Boulogne-Billancourt. Dans l'audiovisuel, la pub, la communication et la téléphonie, vous êtes vieux à 35 ans! Même dans d'autres secteurs plus ouverts aux seniors, si vous êtes sans emploi et que vous avez plus de 50 ans, vous cumulez deux handicaps: l'âge et le chômage...» On est périmé de plus en plus jeune sur le marché de l'emploi. «Entre 47 et 53 ans, un chômeur a 1 chance sur 10 de retrouver un contrat à durée indéterminée», déplore Jacques Gosselin, qui a créé il y a un an la Fédération interrégionale pour le développement de l'emploi des seniors. A 59 ans, cet ex-chef d'entreprise enchaîne les missions dans le domaine de la logistique. En attendant la retraite. «A 50 ans, on est vieux pour l'entreprise, tranche la chasseuse de têtes Catherine Euvrard, sexa survitaminée. A 55 ans, on est mort. C'est scandaleux, mais c'est comme ça. Aussi, mieux vaut être créatif et envisager des solutions alternatives au salariat.» [...]</p> <p>Et puis les années qui passent ont aussi du bon. «La cinquantaine est un bel âge: on gagne en profondeur et en bienveillance, constate Philippe Wattier. En efficacité aussi, car la baisse de tonus physique est plus que compensée, au travail, par une capacité accrue à prendre du recul, à aller à l'essentiel. Pour faire un parallèle avec le sport, on joue avec sa tête, on ne court plus après tous les ballons!» [...]</p> <p>La retraite, les quinquas d'aujourd'hui l'imaginent active, forcément active. Rien à voir avec celle de leurs parents, qu'on se le dise ! [...]</p> <p style="text-align: right;">Anne Vidalie, <i>L'Express</i> du 07/03/2005</p> <p>* <i>baby-boom</i> : génération des enfants nés dans l'immédiate après-guerre * <i>quinqua</i> : quinquagénaire (personne de cinquante ans) * <i>les enfants de 68</i> : génération qui a vécu la « révolution » de mai 68, remettant en cause l'ordre social établi * <i>mitan</i> : milieu * <i>sexa</i> : sexagénaire (personne de soixante ans) * <i>promo</i> : promotion (groupe d'élèves entrés la même année dans une grande école)</p>

Répondez aux questions en cochant la bonne réponse (☒), ou en écrivant l'information demandée (dans ce cas, formulez votre réponse avec vos propres mots ; ne reprenez pas de phrases entières du document, sauf si cela vous est précisé dans la consigne).

1. Quel est le point commun entre les baby-boomers ?
- L'acceptation de l'égoïsme comme valeur.
 - La recherche de l'accomplissement personnel.
 - La volonté de préparer tranquillement sa vieillesse.
 - La satisfaction de ne plus travailler.

2. Pourquoi Jean Viard parle-t-il d'un nouvel âge ? Quelles en sont les caractéristiques socio économiques essentielles ?

3. Selon R. Rochefort « Ces nouveaux seniors ne joueront pas à faire de la figuration ». Que veut-il dire et comment cela s'explique-t-il historiquement ? Répondez avec vos propres mots et en vous appuyant sur des éléments du début du texte (lignes 1 à 24)

4. Comment comprenez-vous la phrase « Avec la disparition des parents se dénouent enfin les liens qui nous emprisonnent dans la loyauté familiale » ?

5. D'un point de vue affectif, la cinquantaine est toujours l'âge de la sérénité dans le couple. Vrai ou Faux ? Justifiez avec vos propres mots.

(Les points ne seront attribués que si les 2 éléments de réponse sont présents et cohérents.)

Vrai Faux

Justification :

6. Le journaliste compare les quinquas et les 15-30 ans. Citez deux points communs et trois différences (avec vos propres mots). Cette question porte sur la partie du texte allant des lignes 51 à 81

Points communs	* _____ * _____
Différences	* _____ * _____ * _____

7. Comment comprenez-vous ce passage : « Au fond, beaucoup franchissent avec vaillance le mur du son de la cinquantaine. Avec force soupirs et parfois une certaine complaisance dans la plainte, mais il y a de l'exorcisme dans ce lamento. » ? Appuyez-vous sur l'ensemble du paragraphe.

- Les femmes craignent les conséquences du temps sur leur corps : elles s'en plaignent avec excès mais sans autre possibilité que celle de se résigner.
- Les femmes s'affligent du passage de la cinquantaine mais elles sont en réalité plus épanouies qu'elles ne veulent bien le dire.
- Les femmes sont courageuses au passage de la cinquantaine et leurs lamentations répétées ne sont en réalité qu'un moyen d'évacuer leurs craintes.

8. Vrai ou faux ? Cochez la case correspondante et relevez dans le texte l'extrait qui justifie votre réponse.

	VRAI	FAUX
La littérature jeunesse s'efforce de préserver une image traditionnelle des générations. <i>Justification</i> : _____ _____		
Il n'y a aucune issue au problème du chômage passé la cinquantaine <i>Justification</i> : _____ _____		

9. « Pour faire un parallèle avec le sport, on joue avec sa tête, on ne court plus après tous les ballons! » Que veut dire le journaliste ?

10. Quel autre titre donneriez-vous à cet article ? Tenez compte du style du texte pour effectuer votre choix.

- La génération des seniors, une embellie pour l'économie.
- Quand les papys booment !
- On n'a plus tous les jours vingt ans.
- La retraite, le temps de la réflexion.

G).2 BAREMO DE CORRECCIÓN

Partie 2 - COMPREHENSION DE L'ÉCRIT - 25 points

1. Quel est le point commun entre les baby-boomers ? (2 points)

L'acceptation de l'égoïsme comme valeur

X La recherche de l'accomplissement personnel

La volonté de préparer tranquillement sa vieillesse

La satisfaction de ne plus travailler

2. Pourquoi Jean Viard parle-t-il d'un nouvel âge ? Quelles en sont les caractéristiques socio économiques essentielles ?

(3 points)

L'allongement de la durée de la vie fait qu'il existe maintenant une longue plage de vie (près de trente ans) avec des caractéristiques spécifiques : enfants élevés, revenus importants (car enfants élevés), héritages des parents, emprunts soldés.

3. Selon R. Rochefort « Ces nouveaux seniors ne joueront pas à faire de la figuration ». Que veut-il dire et comment cela s'explique-t-il historiquement ? Répondez avec vos propres mots et en vous appuyant sur des éléments du début du texte (lignes 1 à 24) (3 points)

Compte tenu de leur poids économique (ces gâtés des trente glorieuses) et du fait que ces quinquas et ces sexas ont fait voler en éclat le modèle de leurs parents et ont vécu centrés sur eux (la génération « moi, moi, moi », tout au long de leur vie le nombril du monde), ils ne resteront pas passifs dans les années à venir, il faudra compter avec eux.

4. Comment comprenez-vous la phrase « Avec la disparition des parents se dénouent enfin les liens qui nous emprisonnent dans la loyauté familiale » ? (2 points)

Quand les parents meurent, il devient plus facile de remettre en question des relations familiales de façade qui ne se maintenaient que par fidélité aux parents (par exemple, les membres de la famille ne culpabilisent plus de ne plus se voir, les conflits peuvent finalement s'apaiser ou se déclarer).

5. D'un point de vue affectif, la cinquantaine est toujours l'âge de la sérénité dans le couple. Vrai ou Faux ? Justifiez avec vos propres mots.

(2 points *Les points ne seront attribués que si les 2 éléments de réponse sont présents et cohérents.*)

Vrai **X** Faux

Justification : Il y a beaucoup de divorces à cet âge-là, car les quinquas ont peur de s'ennuyer à deux, ils veulent retrouver la passion...

6. Le journaliste compare les quinquas et les 15-30 ans. Citez deux points communs et trois différences (avec vos propres mots). Cette question porte sur la partie du texte allant des lignes 51 à 81 (5 points : 1 pt par réponse exacte)

Points communs

* *habitudes et comportements de consommation*

* *insouciance et sentiment de liberté*

Différences

* *ouverture et indépendance d'esprit, tolérance ... des quinquas*

* *plus de revenus pour les quinquas*

* *transformations physiques et fonctionnelles des femmes (ménopause), risque de santé (« pépin de santé ») aussi pour les hommes*

7. Comment comprenez-vous ce passage : « Au fond, beaucoup franchissent avec vaillance le mur du son de la cinquantaine. Avec force soupirs et parfois une certaine complaisance dans la plainte, mais il y a de l'exorcisme dans ce lamento. » ? Appuyez-vous sur l'ensemble du paragraphe. (2 points)

Les femmes craignent les conséquences du temps sur leur corps : elles s'en plaignent avec excès mais sans autre possibilité que celle de se résigner.

Les femmes s'affligent du passage de la cinquantaine mais elles sont en réalité plus épanouies qu'elles ne veulent bien le dire.

X Les femmes sont courageuses au passage de la cinquantaine et leurs lamentations répétées ne sont en réalité qu'un moyen d'évacuer leurs craintes.

8. Vrai ou faux ? Cochez la case correspondante et relevez dans le texte l'extrait qui justifie votre réponse. (2 points)

La littérature jeunesse s'efforce de préserver une image traditionnelle des générations.

Justification : ***Dans les livres pour enfants, de nouveaux personnages ont fait leur apparition : papi et sa nouvelle amie mais aussi Mamette et son amoureux. FAUX***

Il n'y a aucune issue au problème du chômage passé la cinquantaine

Justification : ***Mieux vaut être créatif et envisager des alternatives au salariat FAUX***

9 . « Pour faire un parallèle avec le sport, on joue avec sa tête, on ne court plus après tous les ballons! »
Que veut dire le journaliste ? (2 points)

Les quinquas sont plus efficaces car ils prennent du recul et savent aller droit au but (ils gagnent également en profondeur et en bienveillance), ce qui compense la baisse de la forme physique.

10. Quel autre titre donneriez-vous à cet article ? Tenez compte du style du texte pour effectuer votre choix. (2 points)

La génération des seniors, une embellie pour l'économie

X *Quand les papys booment !*

On n'a plus tous les jours vingt ans

La retraite, le temps de la réflexion

APÉNDICE H) PRUEBA DE PRODUCCIÓN ESCRITA

H).1 EJERCICIO DE PRODUCCIÓN ESCRITA

NOBRE :

Partie 3

PRODUCTION ÉCRITE

ONG : de l'humanitaire d'urgence à la "diplomatie" non gouvernementale

Présentes sur tous les terrains, des zones de conflits aux couloirs du Palais des Nations, les organisations non gouvernementales, les ONG, ont vu leur rôle et leur influence s'accroître notablement ces vingt dernières années. Occupant progressivement l'espace déserté par les Etats, elles sont devenues incontournables dans le paysage politique et social contemporain, notamment dans le domaine du développement, des droits de l'homme, de l'action humanitaire, de l'environnement et de la prévention des conflits. Surtout, elles sont à l'origine ou ont étroitement accompagné les grandes évolutions de ces deux dernières décennies en matière de droits humains.

Historiquement, les ONG ont pris leur essor à la fin des années 1960. Dans la foulée de la contestation soixante-huitarde, des leaders d'opinion décident d'agir de manière tonitruante et concrète si les Etats ne le font pas. C'est l'âge d'or des "french doctors", ces praticiens français membres de Médecins sans frontières ou de Médecins du monde, qui sont souvent les premiers, voire les seuls, à porter secours aux victimes de conflits ou de catastrophes naturelles dans les pays dits du tiers-monde. C'est aussi l'époque des premières grandes opérations de lobbying auprès des Etats. Amnesty International met mal à l'aise les dictateurs avec ses campagnes "Ecrire contre l'oubli", opération qui consiste à demander aux anonymes d'écrire aux gouvernements pour demander la libération ou le respect des droits des détenus politiques. Dans les années 1980 et 1990, leur rôle a considérablement évolué.

Preuve de cette montée en puissance exponentielle : l'Union des associations internationales fondée en 1907 à Bruxelles recense aujourd'hui plus de 20 000 ONG alors qu'on n'en comptait que quelques dizaines au début du XX^e siècle et moins de 5 000 au début des années 1980. Autre statistique révélatrice : environ 60 % de l'aide humanitaire d'urgence de l'Union européenne mais aussi des Etats-Unis et du Japon transitent par le biais des ONG.

Outre les progrès de la démocratisation depuis la chute du mur de Berlin et la déliquescence du bloc de l'Est, ce développement fulgurant doit beaucoup à la mondialisation et à l'avènement de réseaux de communication transcontinentaux comme Internet. De Porto Alegre aux forums de discussion virtuels, une capacité de mobilisation exceptionnelle est née de ces phénomènes et évolutions.

Cette force de mobilisation est mise à profit par des centaines d'ONG dont les activités en matière de droits de l'homme transcendent les frontières. Parmi elles, certaines organisations comme Amnesty International, Human Rights Watch ou la Fédération internationale des droits de l'homme exercent une influence internationale et sont structurées comme des multinationales. Elles mènent des enquêtes indépendantes, publient des lettres d'information et diffusent des rapports thématiques détaillés. Elles font également pression sur les gouvernements pour qu'ils respectent les normes internationales des droits de l'homme. Ce qui fait dire à Steve Charnovitz, juriste et auteur du livre *Les ONG : deux siècles et demi de mobilisation*, que "le régime des droits de l'homme serait unimaginable sans les ONG".

Dans ce domaine, leur travail au côté de l'ONU et des grandes institutions supranationales est crucial. Elles ont joué un rôle fondamental dans l'inclusion de la "clause des droits de l'homme" dans la Charte de création du Commissariat des Nations unies pour les droits de l'homme. Lors des grandes conférences mondiales qui ont jalonné les années 1990, elles sont largement intervenues dans l'établissement des priorités fixées en matière de droits humains : accords sur les droits de l'homme à Vienne en 1993, sur la population et le développement au Caire en 1994, sur le développement social à Copenhague en 1995, sur les droits des femmes à Pékin en 1995 et sur la

sécurité alimentaire à Rome en 1996.

Les messages véhiculés par les ONG, souvent provocants, s'appuient néanmoins sur un travail approfondi d'expertise mené sur le terrain. La campagne sur la dette, la convention d'Ottawa sur les mines antipersonnel, le traité sur la Cour pénale internationale sont autant d'exemples de leur capacité à entraîner et à convaincre les gouvernements du bien-fondé de leurs idées et de leurs travaux. Bref, de l'humanitaire d'urgence, les ONG ont fait évoluer leur champ d'action sur le terrain politique, social, diplomatique. Hier contestatrices, elles sont avant tout, en 2003, force de préconisation.

D'ailleurs, pour Emmanuel Fagnou, secrétaire général de Coordination Sud, plate-forme rassemblant plusieurs dizaines d'organisations et supportant des actions internationales majeures, *"l'objectif est de parvenir à dégager des alliances d'ONG, à créer des réseaux, des fédérations pour aboutir à une véritable diplomatie non gouvernementale"*. Une approche nouvelle redoutée par Serge Sur, professeur à l'université de Panthéon-Assas, pour qui *"les ONG idéologiques aspirent à devenir des partis politiques internationaux, sans légitimité, sans racines et sans contrôle favorisant le développement d'une diplomatie parallèle, sans aucune base démocratique, qui interfère avec les diplomaties étatiques."*

Renaud Charles, *Le Monde*, 14/08/03

H).2 BAREMO DE CORRECCIÓN

Partie 3 – PRODUCTION ÉCRITE - 25 points

■ Exercice 1 : Synthèse de documents

13 points

Respect de la consigne de longueur ⁽¹⁾							
Respect du contenu des documents Peut respecter la règle d'objectivité (absence d'éléments étrangers aux textes)	0	0.5	1	1,5			
Capacité à traiter les textes Peut dégager la problématique commune, sélectionner et restituer les informations les plus pertinentes.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3
Cohérence et cohésion Peut organiser les informations sélectionnées sous forme d'un texte fluide et bien structuré. La mise en page et la ponctuation sont fonctionnels.	0	0.5	1	1,5	2	2,5	3
Compétence lexicale /orthographe lexicale Etendue et maîtrise du vocabulaire Dispose d'un vaste répertoire lexical lui permettant de reformuler sans effort apparent. ⁽²⁾ Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe est exacte à l'exception de lapsus occasionnels.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares et difficiles à repérer. Elaboration des phrases/ souplesse Dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation. ⁽²⁾	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3

(1) Le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice (fourchette acceptable donnée par la consigne).

Dans le cas où la fourchette ne serait pas respectée, on appliquera exceptionnellement une correction négative : - 1 point par tranche de 10% en plus et en moins.

(2) Dans le cas où un candidat reprendrait, sans les remanier, des passages entiers des documents (plus des ¾ du texte final), les notes à attribuer pour les critères « compétence lexicale » et « compétence grammaticale » seraient mises à 0.

TOTAL :

APÉNDICE I) TABLA DE RESULTADOS: BILINGÜISMO ALTO Y BILINGÜISMO BAJO

SUJETO	CURSO	COMP. ORAL (sobre 33,3)	COMP. ESCRITA (sobre 33,3)	PROD. ESCRITA (sobre 33,3)	TOTAL (sobre 100)	NIVEL BIL. (promedio: 57,36)
1	3	28,48	24,3	11,52	64,3	ALTO
5	3	25,08	19,96	13,44	58,50	ALTO
11	3	28,91	24,64	26,89	80,44	ALTO
9	4	32,42	14,98	20,49	67,89	ALTO
10	4	27,6	20,46	17,93	65,99	ALTO
PROMEDIO		28,50	20,87	18,05	67,42	
2	3	19,71	11,32	7,68	38,71	BAJO
3	3	23,22	19,64	7,68	50,54	BAJO
4	4	24,97	10,65	10,24	45,86	BAJO
6	4	23,66	16,65	14,08	54,39	BAJO
7	4	26,28	13,32	10,25	49,85	BAJO
8	4	19,27	15,98	19,21	54,46	BAJO
PROMEDIO		22,85	14,59	11,52	48,97	
PROMEDIO TOTAL		25,42	17,45	14,49	57,36	

Tabla 2. Resultados de los sujetos en las pruebas de nivel de bilingüismo, en cada uno de los ejercicios de comprensión oral (Comp. Oral), comprensión escrita (Comp. Escrita) y producción escrita (Prod. Escrita). Tras calcular el total de los tres ejercicios, se ha obtenido el promedio total de los sujetos para obtener el nivel de bilingüismo (Nivel bil.). En función de ello, se han dividido los sujetos en un grupo de “bilingüismo alto” y otro de “bilingüismo bajo”, cada uno de ellos con su promedio para cada uno de los ejercicios, así como el promedio de los tres ejercicios juntos.

PRUEBAS DE COMPETENCIAS PARA INTERPRETAR

APÉNDICE J) PRUEBA DE FLUIDEZ VERBAL

J).1 EJERCICIO DE FLUIDEZ VERBAL 1 (ANTES DEL ENTRENAMIENTO)

- Francés:

- Les conséquences du changement climatique, depuis si longtemps annoncées, sont déjà là. Hivers doux, étés frais ou canicules inespérées, inondations, cyclones... Est-il trop tard pour y remédier ?
- Le nouveau gouvernement français se rapproche des Etats-Unis, après la non participation en Irak de l'ancien président Chirac, ce qui avait refroidi les relations entre les deux pays. Quelles conséquences positives et négatives pensez-vous que ce rapprochement pourra apporter ?
- Les prochains Jeux Olympiques approchent. Que pensez-vous du fait qu'ils se déroulent en Chine ?
- Nous observons une hausse d'actes violents commis par des jeunes. Agressions, assassinats sans raison apparente... Et de plus en plus également en dehors des États-Unis. Croyez-vous qu'il s'agit d'un phénomène de société ou bien de cas isolés ?

-Español :

- Las hipotecas están subiendo cada vez más. ¿cómo crees que resistirán los hogares españoles este endeudamiento cada vez mayor?
- El botellón se ha convertido en un tema polémico en las ciudades españolas. Hay quienes reivindican el derecho a divertirse los fines de semana sin que se coarte su libertad y quienes también defienden su derecho a descansar sin molestias a altas horas de la madrugada. ¿Crees posible un equilibrio justo?
- Asistimos en España a un seguimiento exacerbado a los llamados "famosos", presentes a todas horas en prensa y televisión. Muchos de ellos reclaman un derecho a no ser acosados y a que se respete su intimidad. ¿Crees compatible el ser famoso y vender exclusivas y al mismo tiempo tener privacidad?
- Año tras año, día tras día, asistimos a nuevos casos de mujeres asesinadas a manos de sus parejas o ex parejas. En España se ha convertido en un asunto de máxima prioridad para el gobierno, con nuevas medidas y ayudas, pero los resultados no son esperanzadores. Y aún así, nuestro país no se encuentra entre los peores situados de Europa. ¿Crees que hay alguna solución para esta lacra?

J).2 EJERCICIO DE FLUIDEZ VERBAL 2 (DESPUÉS DEL ENTRENAMIENTO)

Francés:

- Après les derniers évènements au Tibet, le parcours de la flamme olympique a été très perturbé à travers le monde à cause des protestations envers le gouvernement chinois et pour demander un boycott international aux Jeux Olympiques. Pensez-vous que le boycott est justifié ?
- Il existe en ce moment une crise mondiale à cause de l'augmentation du prix d'aliments de base, comme le riz ou le blé. Les populations les plus pauvres exigent des mesures et se révoltent car elles ne vont plus pouvoir s'alimenter. Pourquoi en est-on arrivé à cette énorme augmentation des prix ?
- Un an après son élection comme Président de la République, Nicolas Sarkozy se trouve au plus bas dans tous les sondages réalisés à propos de sa gestion depuis le début de son mandat. Pourquoi pensez-vous qu'une majorité des Français ont perdu confiance en lui ?
- L'Espagne est en train de mettre en marche plusieurs mesures pour freiner le changement climatique. Pouvez-vous en citer une et quels en sont les effets positifs et négatifs ?

Español:

- Tenemos a una nueva Ministra de Defensa. Se trata de una mujer joven y embarazada. Se han producido numerosos debates a favor y en contra de esta decisión. ¿Cuál crees que ha sido la intención de nombrarla para este cargo?
- Hemos conocido el desastre causado por el ciclón Nargis en Myanmar. ¿Cuáles son los motivos por los cuales no llega la ayuda humanitaria a las regiones afectadas?
- Lamentablemente se han producido últimamente varios casos de pederastas que han reincidido tras haber sido ya condenados por el mismo hecho. ¿Cómo piensas que se podría poner fin a sus actos?, ¿Conoces alguna medida que se aplique en otros países para estos individuos?
- El proceso para elegir candidato a las elecciones en Estados Unidos es muy diferente al español o el francés. ¿Qué opinas de que sea tan largo y del modo en el que está organizado?

J).3 PLANTILLA DE EVALUACIÓN

Criterios valoración fluidez verbal

Nombre	
Capacidad inmediata de respuesta	
Capacidad de elaborar una respuesta de manera madura y lógica, aún sin tener mucho conocimiento del tema.	
Capacidad de razonamiento sólido y pertinente al tema.	
Capacidad de organizar contenido e información de manera lógica y ordenada que permita una comprensión cómoda para el receptor.	
Conocimiento del tema.	
Competencia lingüística y fluidez en la exposición	
Registro de lengua adecuado y uso de la terminología pertinente.	
Claridad y calidad expositiva: calidad de voz, dicción y vocalización nítidas.	
Otros	

APÉNDICE K) PRUEBA DE MEMORIZACIÓN

K).1 EJERCICIO DE MEMORIZACIÓN 1 (ANTES DEL ENTRENAMIENTO)

Banlieues 2007

Les banlieues parisiennes se sont de nouveau enflammées après la révolte de 2005.

Le détonateur des trois semaines d'émeutes en octobre et novembre 2005 avait été la mort de deux jeunes électrocutés alors qu'ils étaient poursuivis par la police. Cette fois-ci, il s'agit de deux jeunes morts dimanche 25 novembre lors d'un accident de leur moto contre une voiture de police.

En plus du simple fait d'adolescents dont la mort est en rapport avec la police il y a plusieurs éléments qui ont mis le feu aux réactions violentes. Les témoins des faits accusent les policiers de la voiture accidentée d'avoir agi de façon lâche puisqu'ils sont partis dès que les secours sont arrivés.

Les policiers affirment, quant à eux, que les jeunes présents sur les lieux les ont attaqués et détruit la voiture à coup de barres de fer. Les images de la voiture sérieusement endommagée sont apparues dans tous les médias. Cependant, le journal Le Monde vient de dévoiler une vidéo d'un témoin amateur où l'on voit les moments où l'accident vient de se produire qui contredit la version de la police puisque la voiture y apparaît déjà dès le début dans cet état comme conséquence de l'impact de la moto.

Une différence inquiétante par rapport à 2005 est le caractère extrêmement violent des réactions actuelles. En effet, les jeunes cherchent directement à blesser grièvement ou même tuer des policiers ou des pompiers.

Afin d'empêcher les débordements, Sarkozy a placé un énorme dispositif avec des centaines de policiers et des hélicoptères qui pour l'instant retiennent la marge d'action des jeunes violents. Et pour calmer la situation il s'est réuni avec les familles des deux victimes.

Nous attendons maintenant de voir si cette situation va vraiment se calmer ou si ce n'est qu'une étape de plus dans la montée des tensions.

K).2 EJERCICIO DE MEMORIZACIÓN 2 (DESPUÉS DEL ENTRENAMIENTO)

Troubles des comportements alimentaires.

Bonjour mesdames et messieurs, merci de m'avoir invitée à cette série de conférences sur les troubles des comportements alimentaires.

Tout d'abord, je voudrais vous expliquer ce qu'est concrètement un trouble du comportement alimentaire.

Chez l'homme le comportement alimentaire est caractérisé par le mécanisme de faim-satiété et la prise des repas à des horaires précis. La sensation de faim est le signal du besoin alimentaire correspondant à une baisse de la glycémie. Cette sensation de faim se transforme au cours du repas en satiété, qui est la sensation de plénitude nutritionnelle qui signale habituellement la fin du repas.

Le comportement alimentaire est ainsi en partie instinctif. Mais il est aussi conditionné par la recherche de plaisir.

N'oublions pas qu'il arrive à tout le monde de faire des excès alimentaires par gourmandise ou de calmer son stress en grignotant des sucreries de façon impulsive et passagère. Mais, parfois, le comportement alimentaire se dérègle de façon anormale et devient dangereux pour la santé. C'est à ce moment là que l'on parle de trouble du comportement alimentaire.

Les deux aspects de ces troubles pathologiques du comportement alimentaire sont l'anorexie mentale et la boulimie. Ces termes, sont en rapport avec de véritables maladies. Cependant, ils sont souvent abusivement employés et à de façon incorrecte dans le langage quotidien.

Très brièvement, l'anorexie est une absence d'appétit motivée par l'obsession d'être toujours plus mince. La boulimie, pour sa part, est une perte de contrôle du comportement alimentaire avec une pulsion irrésistible à manger. Mais ce sont deux maladies tellement complexes que je laisse ma collègue Lucía, vous les expliquer avec plus de détails.

Merci beaucoup.

K).3 PLANTILLA DE EVALUACIÓN

FICHA DE EVALUACIÓN

Alumno:

Fecha:

LENGUAJE	GESTUAL/ CORPORAL	Muecas: Manos: Balanceo: Otros:	
	VERBAL	PRONUNCIACIÓN	Vocalización: Tono:
		FLUIDEZ	Titubeo (hum...) Muletillas: Ritmo: Otros:

	IDEAS	<u>IDEAS PRINCIPALES:</u> TODAS: LA MAYORÍA: ALGUNAS: POCAS:
		<u>IDEAS SECUNDARIAS:</u> TODAS: LA MAYORÍA: ALGUNAS: POCAS:
ESTRUCTURA	ORDEN	<u>RESPECTO</u> TOTAL EN SU MAYORÍA PARCIAL ESCASO/NULO
	NEXOS / RELACIÓN LÓGICA ENTRE IDEAS	<u>RESPECTO</u> TOTAL EN SU MAYORÍA PARCIAL ESCASO/NULO
	FIDELIDAD RESPECTO DEL CONTENIDO	ALTA MODERADA ESCASA NULA

LENGUA ESPAÑOLA	A	Vocabulario	Exactitud vocabulario: sí/ a veces/ no				
			Terminología específica: sí/ a veces/ no				
			Barbarismos: sí/ a veces/ no				
		Agramaticalidad	Concordancia <i>ad sensum</i>:				
Tiempos verbales:							
		Combinatoria:					
		Incongruencias:					
		Resultado: el REGISTRO es ADECUADO/NO ADECUADO. En gral.:					
		ALTO	MEDIO	BAJO	FAMILIAR	ARGÓTICO	

! ERRORES GRAVES	Añade información “de su cosecha”:
	Frases inconclusas:
	Graves contrasentidos:
	Desviaciones:
	Comentarios personales:
	Preparación: Buena / Media / Escasa / Nula
	Otros:

Evaluación global	Dificultad observada en:
El estudiante tiene un dominio de la consecutiva con notas:	Técnica:
1. Pleno	Contenido:
2. Parcial	Comprensión del idioma extranjero:
3. Escaso	
4. Nulo	
Nota propuesta para el estudiante:	

APÉNDICE L) PRUEBA DE TRADUCCIÓN A VISTA

L).1 EJERCICIO DE TRADUCCIÓN A VISTA 1 (ANTES DEL ENTRENAMIENTO)

Turquie: retour sur la décision du Conseil européen

Le Premier ministre néerlandais et président du Conseil européen, Jan Peter BALKENENDE, a rendu compte aux députés des résultats du sommet des 16 et 17 décembre dernier. Sans surprise, c'est la décision d'ouvrir des négociations d'adhésion avec la Turquie qui a le plus retenu l'attention. Selon M. Balkenende, c'est *"une solution loyale et soutenable, acceptable par tous,"* qui a été trouvée. Il a ajouté qu' *"une étape historique dans un processus tout aussi historique de rapprochement et d'adhésion"* avait été franchie. La décision de vendredi, a-t-il encore estimé, peut être reçue au-delà des frontières de la Turquie comme un signal fort de ce qu'il n'y a pas *"d'opposition inconciliable entre les peuples de tradition chrétienne et ceux qui appartiennent à l'Islam"*.

Le président de la Commission européenne, M. José Manuel BARROSO a déclaré que la Turquie devra se rendre compte qu'il reste encore un certain nombre de questions sensibles à régler, qu'elle devra encore faire de nouveaux progrès et donner des signes encore plus clairs de son engagement européen.

Leaders des groupes politiques

M. Hans-Gert POETTERING (PPE-DE, DE) a critiqué les conclusions du sommet européen selon lesquelles l'adhésion des dix nouveaux Etats membres avait été réalisée avec succès. L'adhésion formelle n'est, selon lui, qu'un début et beaucoup reste à faire pour intégrer les nouveaux Etats membres sur pied d'égalité dans toutes les structures et politiques de l'Union. Concernant la Turquie, M. Poettering a demandé que les critères politiques soient complètement respectés, ce qui veut dire la disparition totale de la torture, la reconnaissance de Chypre avant l'ouverture des négociations et le règlement des conflits frontaliers avec la Grèce. Il s'est dit inquiet des remarques du ministre turc de la Justice selon qui les négociations pourraient être achevées en cinq ans. Et si les négociations ne débouchent pas sur une adhésion, M. Poettering a insisté pour que l'on réfléchisse à d'autres types de relations.

M. Joost LAGENDIJK (Verts/ALE, NL) a voulu savoir si le nouveau cadre de négociation s'appliquerait à tous les nouveaux pays candidats ou uniquement à la Turquie et si le processus de suivi requiert un nouveau mandat du Conseil. M. Lagendijk a critiqué la décision d'accueillir la Roumanie en 2007 alors que l'on continue de constater des violations en matière de liberté de la presse, de corruption des forces de police et d'indépendance de l'appareil judiciaire.

M. Francis WURTZ (GUE/NGL, FR) a mis en garde contre le mécontentement que ne manquerait pas de provoquer un échec des négociations avec la Turquie. L'UE n'est pas en mesure d'assurer la manœuvre et envoie des signaux ambigus à la Turquie sans lui réserver pour autant un accueil franc. Que restera-t-il du statut d'Etat membre si toutes les clauses évoquées sont mises en application ? D'autre part, l'UE ne doit pas, selon lui,

céder un pouce de terrain sur ses exigences concernant la population kurde.

M. Hans BLOKLAND (IND/DEM, NL) a fait état de sa vive déception face au fait que la constitution fasse l'impasse sur les fondements judéo-chrétiens de l'Europe. Pour lui, la Turquie se situe géographiquement en dehors de l'Europe et n'a pas de population chrétienne. Tenir des référendums pourra apaiser les craintes des citoyens européens, mais ne fera que reporter la crise actuelle. Cette décision sur la Turquie constitue une "erreur historique".

Pour M. Brian CROWLEY (UEN, IE), la décision sur les négociations avec la Turquie n'est que le début du processus: la décision finale sera prise plus tard.

Réponses de la présidence néerlandaise et de la Commission européenne

En réponse à différentes questions et observations émises par les députés, le Premier ministre néerlandais, M. Balkenende, a confirmé que le nouveau cadre de négociation a bel et bien un caractère général et qu'il vaudra pour tous les nouveaux pays candidats. Une adhésion dans cinq ans est impossible, ne fût-ce que pour des raisons touchant à la capacité d'accueil de l'UE. Au sujet de Chypre, M. Balkenende a insisté sur le fait qu'adhérer à l'UE n'est pas compatible avec le refus de reconnaître un État membre.

Le président de la Commission, M. Barroso a admis qu'un véritable débat sur les limites de l'Europe n'a pas encore eu lieu. Il a cependant fait référence aux conclusions du sommet qui font mention de la capacité de l'UE d'accueillir de nouveaux membres.

21.12.2004 Conférence des Présidents élargie à tous les députés

L).2 EJERCICIO DE TRADUCCIÓN A VISTA 2 (DESPUÉS DEL ENTRENAMIENTO)

Déclaration de la présidence au nom de l'Union européenne à l'occasion de la Journée internationale de sensibilisation aux dangers des mines et d'assistance à la lutte antimines, organisée le 4 avril 2008

À l'occasion de la Journée internationale de sensibilisation aux dangers des mines et d'assistance à la lutte antimines proclamée par les Nations unies, l'Union européenne se félicite des importants progrès accomplis dans la lutte contre les souffrances causées par les mines antipersonnel.

L'Union européenne exprime néanmoins sa profonde préoccupation au vu des problèmes considérables que les mines antipersonnel et les munitions non explosées posent encore sur le plan humanitaire et du développement. Ces dispositifs continuent de tuer et constituent un obstacle au retour des réfugiés et des autres personnes déplacées, aux opérations d'aide humanitaire, à la reconstruction et au développement économique, ainsi qu'au rétablissement de conditions sociales normales; de plus, pour les populations des pays touchés par les mines, ils ont des effets néfastes durables au niveau social et économique.

L'Union européenne est consciente du rôle que peut jouer la lutte antimines pour rétablir la paix et la confiance entre les parties concernées après un conflit. Elle demande instamment que, selon les besoins, tous les programmes et organismes multilatéraux, régionaux et nationaux prévoient, en complément des programmes spécifiques de lutte contre les mines, des mesures de lutte antimines dans leurs activités humanitaires, de réhabilitation, de reconstruction et d'aide au développement, et souligne l'importance de garantir l'implication au niveau national et local, tout en s'inscrivant dans la durée et en renforçant les capacités.

Au cours des dix dernières années, l'Union européenne et ses États membres n'ont cessé d'apporter un important soutien politique, financier et scientifique à la lutte contre les mines dans le monde, pour un montant total approchant 1,5 milliard d'euros, ce qui représente quasiment la moitié de l'aide financière consacrée au niveau mondial à la lutte antimines durant cette période. L'Union européenne intègre la lutte contre les mines dans ses programmes de développement socio-économique à long terme en vue de mieux tenir compte des priorités nationales et de renforcer l'implication au niveau local. L'Union a pour objectif global un monde libéré des mines antipersonnel, dans lequel ces dispositifs ne feraient plus de nouvelles victimes et où les personnes blessées par ces armes recevraient des soins de meilleure qualité. Il s'agit certes d'un objectif ambitieux, mais il peut être atteint si tous les États font preuve de la détermination nécessaire et unissent leurs efforts à cet effet.

L'Union européenne en appelle aux pays qui ne l'ont pas encore fait à adhérer dans les meilleurs délais à la Convention sur l'interdiction de l'emploi, du stockage, de la production et du transfert des mines antipersonnel et sur leur destruction, qui comporte à la fois des objectifs humanitaires et des objectifs de désarmement et les invite à se joindre aux efforts déployés pour éliminer définitivement les mines terrestres

antipersonnel. L'UE s'en appelle également aux pays qui n'ont pas encore ratifié la Convention sur l'interdiction ou la limitation de l'emploi de certaines armes classiques, ou ses protocoles pertinents, à le faire dès que possible.

"La Turquie, la Croatie* et l'ancienne République yougoslave de Macédoine*, pays candidats, l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, le Monténégro et la Serbie, pays du processus de stabilisation et d'association et candidats potentiels, le Liechtenstein, pays de l'AELE membre de l'Espace économique européen, ainsi que l'Ukraine, la République de Moldavie et l'Arménie se rallient à la présente déclaration.

* La Croatie et l'ancienne République yougoslave de Macédoine continuent à participer au processus de stabilisation et d'association."

Conseil de l'Union Européenne, 04-04-2008

L).3 PLANTILLA DE EVALUACIÓN

Criterios corrección traducción a vista

Nombre	
Sin sentido, contrasentido y falso sentido (desviación).	
Trata de evitar el mismo orden de palabras.	
Calco. Trad palabra por palabra	
Intento de evitar el equivalente automático	
Fluidez, lentitud	
Se retoma, vuelve para atrás	
Dificultades en la reexpresión	
Dificultad de comprensión	
Aplicación de estrategias para resolver los problemas	
Otros	

APÉNDICE M) TABLA DE RESULTADOS DE LAS TRES PRUEBAS DE COMPETENCIAS PARA INTERPRETAR

	SUJETO	CURSO	FLUID. PRE (sobre 10)	FLUID. POST (sobre 10)	MEMO. PRE (sobre 10)	MEMO. POST (sobre 10)	TRAD. A VISTA PRE (sobre 10)	TRAD. A VISTA POST (sobre 10)
BIL. ALTO	1	3	4	3	4,75	3	2	2
	5	3	5	5,36	4,5	5,88	3	4,63
	11	3	8	7	7	8,50	5,25	8,5
	9	4	7	6,5	3	7	5	7
	10	4	5,5	9	4	9	4,50	9
	PROMEDIO		5,90	6,18	4,65	6,68	3,95	6,23
BIL. BAJO	2	3	4	6	2	7	1	4
	3	3	5	5,5	4	5	1,5	4
	4	4	4	4	2	4,5	2,5	4
	6	4	0,5	4	0,5	2,5	2,5	5,5
	7	4	0,5	5,8	2,5	3,5	4	6
	8	4	3,5	5,5	3	8	3	7,5
	PROMEDIO		2,92	5,13	2,33	5,08	2,42	5,17
PROMEDIO TOTAL			4,27	5,61	3,39	5,81	3,11	5,65

Tabla 3. Resultados de los sujetos en las pruebas de competencias para interpretar, en cada uno de los ejercicios de fluidez verbal antes del entrenamiento (Fluid. Pre), fluidez verbal después del entrenamiento (Fluid. Post), memorización antes del entrenamiento (Memo. Pre), memorización después del entrenamiento (Memo. Post), traducción a vista antes del entrenamiento (Trad. a vista pre) y traducción a vista después del entrenamiento (Trad. a vista post). Mantenemos la agrupación por nivel de bilingüismo alto y bajo para mostrar los resultados, con el promedio de cada grupo y el promedio de todos los sujetos juntos.

APÉNDICE N) TABLAS EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO EN LAS COMPETENCIAS PARA INTERPRETAR

N).1 PROMEDIO DE LAS TRES COMPETENCIAS PARA INTERPRETAR

Momento de medida	Curso			
	3º		4º	
	MEDIA	EE	MEDIA	EE
Pre	4,07	(0,69)	3,19	(0,63)
Post	5,29	(0,86)	6,02	(0,79)

Tabla 4. Media y error estándar (EE) en función del curso (3º y 4º) y el momento de medida (pre: antes del entrenamiento y post: después del entrenamiento).

N).2 MEDIDAS DE FLUIDEZ VERBAL

Momento de medida	Curso			
	3º		4º	
	MEDIA	EE	MEDIA	EE
Pre	5,20	(1,00)	3,50	(0,92)
Post	5,38	(0,76)	5,80	(0,69)

Tabla 5. Media y error estándar (EE) en función del curso (3º y 4º) y el momento de medida (pre: antes del entrenamiento y post: después del entrenamiento).

N).3 MEDIDAS DE MEMORIZACIÓN

Momento de medida	Curso			
	3º		4º	
	MEDIA	EE	MEDIA	EE
Pre	4,45	(0,66)	2,50	(0,61)
Post	5,88	(1,07)	5,75	(0,98)

Tabla 6. Media y error estándar (EE) en función del curso (3º y 4º) y el momento de medida (pre: antes del entrenamiento y post: después del entrenamiento).

N).4 MEDIDAS DE TRADUCCIÓN A VISTA

Momento de medida	Curso			
	3º		4º	
	MEDIA	EE	MEDIA	EE
Pre	2,55	(0,61)	3,58	(0,56)
Post	4,63	(0,92)	6,50	(0,84)

Tabla 7. Media y error estándar (EE) en función del curso (3º y 4º) y el momento de medida (pre: antes del entrenamiento y post: después del entrenamiento).

APÉNDICE O) TABLAS EFECTOS DEL BILINGÜISMO EN LAS COMPETENCIAS PARA INTERPRETAR

O).1 PROMEDIO DE LAS TRES COMPETENCIAS PARA INTERPRETAR

Momento de medida	Nivel de bilingüismo			
	Bajo		Alto	
	MEDIA	EE	MEDIA	EE
Pre	2,56	(0,41)	4,83	(0,45)
Post	5,13	(0,75)	6,36	(0,83)

Tabla 8. Media y error estándar (EE) en función del nivel de bilingüismo (alto y bajo) y el momento de medida (pre: antes del entrenamiento y post: después del entrenamiento).

O).2 MEDIDAS DE FLUIDEZ VERBAL

Momento de medida	Nivel de bilingüismo			
	Bajo		Alto	
	MEDIA	EE	MEDIA	EE
Pre	2,92	(0,73)	5,90	(0,80)
Post	5,13	(0,66)	6,18	(0,72)

Tabla 9. Media y error estándar (EE) en función del nivel de bilingüismo (alto y bajo) y el momento de medida (pre: antes del entrenamiento y post: después del entrenamiento).

O).3 MEDIDAS DE MEMORIZACIÓN

Momento de medida	Nivel de bilingüismo			
	Bajo		Alto	
	MEDIA	EE	MEDIA	EE
Pre	2,33	(0,54)	4,65	(0,59)
Post	5,08	(0,91)	6,68	(1,00)

Tabla 10. Media y error estándar (EE) en función del nivel de bilingüismo (alto y bajo) y el momento de medida (pre: antes del entrenamiento y post: después del entrenamiento).

O).4 MEDIDAS DE TRADUCCIÓN A VISTA

Momento de medida	Nivel de bilingüismo			
	Bajo		Alto	
	MEDIA	EE	MEDIA	EE
Pre	2,42	(0,50)	3,95	(0,55)
Post	5,17	(0,90)	6,23	(1,00)

Tabla 11. Media y error estándar (EE) en función del nivel de bilingüismo (alto y bajo) y el momento de medida (pre: antes del entrenamiento y post: después del entrenamiento).