

# LA AMBIGÜEDAD EN LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA Y EN LA TRADUCCIÓN A LA VISTA ESPAÑOL-ITALIANO: UN EXPERIMENTO

MARA MORELLI <sup>1</sup>

Fecha de recepción: mayo de 2009

Fecha de aceptación y versión definitiva: septiembre de 2009

*RESUMEN:* La hipótesis básica del trabajo es que la ambigüedad es una variable que puede crearles problemas tanto al estudiante en formación como al profesional durante una tarea de interpretación simultánea o de traducción a la vista del español al italiano, pero, seguramente serán diferentes las estrategias y la manera de solucionar dichos problemas o, incluso, el grado de percepción de los mismos. Tras facilitar un breve marco teórico de las referencias teóricas, se resume brevemente el desarrollo del trabajo empírico y sus primeros resultados.

*PALABRAS CLAVE:* Ambigüedad, Interpretación simultánea, Traducción a la vista, Lenguas afines, Paradigma novato-experto.

## *Ambiguity in Spanish-Italian simultaneous interpreting and sight translation: an experiment*

*Abstract:* The basis of this paper is that ambiguity is a variable that can hinder both students and professional interpreters during simultaneous interpreting and sight translation from Spanish into Italian. Nevertheless, this problem will be solved in different ways by different subjects. The empirical study performed is briefly summarised, after giving a short theoretical review of the main references on both ambiguity and interpreting.

*KEY WORDS:* Ambiguity, Sight translation, Simultaneous interpreting, Related languages, Novice-expert paradigm.

---

<sup>1</sup> Facoltà di Lingue e Letterature Straniere Università di Genova. E-mail: mara.morelli@unige.it

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es el de presentar las hipótesis de partida y los resultados de un trabajo empírico llevado a cabo al estudiar la ambigüedad como variable independiente en dos técnicas de interpretación (interpretación simultánea y traducción a la vista <sup>2</sup>, respectivamente IS y TaV en este artículo) en la combinación lingüística español-italiano.

Consideramos que la ambigüedad es una variable interesante de estudiar en interpretación ya que puede dificultar el procesamiento de la información en tareas caracterizadas por un elevado grado de complejidad, tanto en términos de simultaneidad como de potenciales cargas cognitivas que deriven de las labores realizadas por los <sup>3</sup> intérpretes.

Creemos, además, que la ambigüedad en el contexto de la interpretación interlingüística se convierte en problemática dependiendo de varios factores, entre ellos: las lenguas implicadas, el hecho de que la ambigüedad se mantenga en la lengua meta, la frecuencia de la oración, del sintagma o de la palabra ambigua, el contexto en el que se encuentra la ambigüedad, etc.

En cambio, partimos del supuesto de que en otras modalidades de interpretación, como por ejemplo, la bilateral, la ambigüedad resulta menos problemática ya que el intérprete tiene la posibilidad de recurrir al contexto y a la ayuda de los interlocutores para aclarar dudas. De la misma manera, consideramos que la ambigüedad que puede mantenerse al traducir de un código a otro, es decir, que no supone una opción por parte del intérprete, no crea problemas durante técnicas de interpretación que prevén la simultaneidad como son las dos elegidas.

La elección del par de lenguas español-italiano se debe a que se trata de la especialización de la autora (con formación y experiencia como in-

---

<sup>2</sup> La interpretación simultánea es una de las técnicas de la modalidad de interpretación de conferencias y consiste en la interpretación realizada por medio de un sistema de micrófonos, auriculares y cabina (esta suele ser la norma). Normalmente la llevan a cabo dos profesionales que se turnan cada veinte-treinta minutos aproximadamente. Las situaciones de uso de la simultánea van de congresos a conferencias, seminarios, talleres, simposios, cursos, etc.

Como propuesta de definición de traducción a la vista, retomamos la de Jiménez Ivars (1999), según la cual, la TaV: «consiste en la reformulación oral en lengua de llegada de un texto escrito en lengua de partida para, al menos, un destinatario; este oyente puede ser un destinatario que comparte la misma situación comunicativa con el traductor, o un lector que posteriormente leerá una transcripción escrita de una reformulación oral efectuada por el traductor» (1999: 148).

<sup>3</sup> Recurrimos al masculino en este artículo por simples razones de agilidad textual.

térprete de conferencias) y el italiano su lengua nativa; además, aunque se han realizado algunos estudios sobre ambigüedad relacionados con tareas interlingüísticas (cfr. Gernsbacher y Shlesinger, 1997 —véase a continuación; Macizo, 2003; Miyake *et al.*, 1994—), no nos consta que se hayan apoyado en estudios empíricos de simultánea y de traducción a la vista en el par de lenguas español-italiano. Además, como la investigación empírica en traducción oral en la combinación lingüística español-italiano resulta todavía bastante limitada, hemos pretendido añadir un estudio justamente a este ámbito.

El punto de vista de la autora es el de la profesional, investigadora-observadora y formadora, por lo tanto, los objetivos principales del trabajo contemplan una proyección de los resultados para una programación didáctica más eficaz, más precisa y más coherente.

El presente estudio tiene sus antecedentes en un proyecto de investigación empezado en 2004 y cuyos primeros resultados se publicaron el año siguiente (Morelli, 2005). En ese proyecto se estudió el efecto de la variable ambigüedad sometiendo a seis sujetos con un grado diferente de experiencia a una prueba de interpretación simultánea y analizando las estrategias aplicadas por ellos. En 2006 elaboramos otro estudio empírico parecido ampliando la muestra de sujetos implicados y añadiendo otra técnica de interpretación, la traducción a la vista, que en aquel entonces en Italia iba adquiriendo cada vez más importancia en la práctica docente<sup>4</sup>.

Se dispuso un estudio empírico para comprobar la actuación estratégica de tres grupos de ocho intérpretes con diferente grado de experiencia (aplicación del paradigma novato-experto descrito a continuación) que constituyen los sujetos de nuestra muestra. Por esta razón, en la parte de los planteamientos teóricos, trabajamos de manera interdisciplinaria, juntando investigaciones y trabajos procedentes de la lingüística aplicada, de la psicolingüística y de la psicología cognitiva.

El experimento se llevó a cabo en 2007 y los resultados se presentaron con ocasión de la defensa de la tesis doctoral por parte de la autora en 2008.

---

<sup>4</sup> Tras una reforma del sistema educativo universitario italiano —contexto en el que operamos— en 1999, muchas de las diplomaturas y licenciaturas de traducción e interpretación que antes impartían cursos de simultánea y de consecutiva, pasaron a formar a intérpretes de bilateral, con consiguiente introducción de más horas dedicadas a la práctica de la TaV. Por lo que se refiere al aumento del uso de la TaV en contextos profesionales, hay que recordar el nuevo papel del intérprete como mediador en los servicios públicos y en situaciones de bilateral que se han creado tras la llegada de inmigrantes a nuestras ciudades. Por otro lado, la proyección, cada vez más frecuente, de presentaciones en *Power Point* en congresos, seminarios, etc., le obliga muy a menudo al intérprete de simultánea o de consecutiva a llevar a cabo traducciones a la vista.

## ETAPAS DEL TRABAJO

En las diferentes fases de nuestro trabajo hemos pretendido partir de una descripción de los elementos objeto de nuestro estudio en sus rasgos distintivos para llegar a caracterizar las técnicas de interpretación elegidas para el proyecto experimental, la combinación lingüística que nos ocupa (español-italiano) y el fenómeno de la ambigüedad. Esta primera fase no se tratará en el detalle en esta publicación por razones de espacio, remitiendo a la bibliografía pertinente. Una segunda fase consistió en la categorización de un elemento fundamental de nuestra investigación: el concepto de estrategia, al que dedicaremos más espacio en las páginas siguientes; por último, una vez validado el material y realizado el experimento, analizamos los resultados del mismo, siempre a la luz de las hipótesis avanzadas.

Los criterios que nos guiaron en la selección de la bibliografía fueron los siguientes:

- selección de estudios que se ocuparan de la interpretación de manera predominante, incluso al tratar la traducción a la vista;
- selección de trabajos que analizaran las estrategias de interpretación también en otras técnicas (principalmente, la consecutiva), ya que un enfoque abarcador nos podría ayudar a demostrar si el trabajo empírico fuera replicable, y
- selección de estudios interdisciplinarios de interpretación, sobre todo con la aplicación del paradigma cognitivo sobre el conocimiento experto (*expertise*).

Sobre todo para quienes quieran replicar nuestro estudio, cabe destacar algunos aspectos que resultaron especialmente problemáticos durante el desarrollo del mismo: en primer lugar, el hecho de que la mayor parte de la bibliografía sobre ambigüedad se ocupa de estudiar la lengua inglesa con ejemplos que funcionan sólo en dicha lengua y que la mayoría de los estudios sobre ambigüedad están centrados en el reconocimiento y en el procesamiento de la ambigüedad leída y no escuchada, como es el caso, en cambio, de la simultánea.

En segundo lugar, muchas ambigüedades en español se mantienen al interpretar al italiano y entonces se podrían traducir de forma bastante ágil y automática sin dificultar el proceso de procesamiento y de reformulación.

Otra dificultad la encaramos a la otra de predisponer y convalidar el material: los discursos que los participantes en el proyecto interpretaron, tuvieron que manipularse de manera que resultasen válidos desde el punto

de vista experimental (control de otras variables —como por ejemplo, la velocidad de elocución, la complejidad de los discursos, la entonación y el acento del ponente—, condiciones de laboratorio, distancia entre las distintas ambigüedades presentadas a lo largo del discurso, etc.), algo que de por sí puede prestarse a críticas, pero que tiene también un extensivo uso en la investigación experimental en interpretación en el caso de analizar una variable independiente concreta.

Por último, la implicación de los ocho profesionales expertos en las tareas fue muy difícil de obtener y de organizar, por las razones obvias que se pueden imaginar: compromisos laborales; cierto recelo al ser «puestos a prueba», grabados y analizados por otros «compañeros» y otras personas, por ejemplo, los estudiantes; escasa confianza en los métodos de análisis de los procesos que se producen en su «caja negra».

## MARCO TEÓRICO

En esta sección intentaremos presentar y acotar los aspectos que constituyeron los cimientos del trabajo experimental, más concretamente: las técnicas objeto de estudio, la variable independiente elegida, la combinación lingüística, el paradigma aplicado para la selección de los sujetos (*expertise*) y la categorización de las estrategias.

### LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA Y LA TRADUCCIÓN A LA VISTA

Como hemos dicho anteriormente, no entraremos en los detalles de estas dos técnicas por razones de espacio: para una definición, véase la nota 2, mientras que para la bibliografía pertinente sobre el tema, basada también en estudios empíricos, consulte, entre otros, los siguientes trabajos: Viezzi, 1990; Jiménez Ivars, 1999, Agrifoglio, 2004. El modelo elaborado en el ámbito de la interpretación que más aplicamos en la fase inicial de nuestro trabajo fue el modelo gravitacional de disponibilidad lingüística de Gile (1995).

Por lo que se refiere a las dos técnicas implicadas, tan sólo algunas reflexiones: de manera parecida, tanto en la IS como en la TaV, la primera versión es la definitiva. Además, siempre se da la transformación de un texto escrito en una lengua a otro oral en otra lengua. Todo ello supone una conmutación y un cruce triple (de código, de modo y de lengua).

Distintos, en cambio, el estatus y el prestigio de estas dos técnicas: mientras que la IS goza de un estatus y prestigio elevados dentro de la comunidad

de investigadores y de profesionales, la TaV se ha considerado a menudo como un soporte a otras técnicas como la simultánea, el susurrado o la consecutiva, más que como algo separado.

Por otro lado, cambian también los contextos en los que se producen ambas técnicas: si la IS se da sobre todo en conferencias, congresos y talleres, la TaV puede encontrarse en contextos de interpretación de enlace, de interpretación para los servicios públicos e incluso de simultánea (entrega del texto en la cabina antes de que empiece a hablar un ponente).

Además, son distintas algunas de las características básicas de estas dos técnicas: en primer lugar, el discurso por interpretar es oral en la IS y escrito en la TaV; mientras que en la IS se puede contar con los elementos prosódicos del discurso, en la TaV sólo es posible apoyarse en la puntuación; el ritmo de producción lo marca el ponente en la IS, mientras que en la TaV es marcado por el intérprete; en la TaV el intérprete tiene la posibilidad de anticipar, gracias a la lectura.

Sin embargo, más allá de todas estas diferencias, el rasgo común y esencial para nuestro estudio empírico es la simultaneidad. Tanto en la IS como en la TaV se simultanean dos fases, en un caso la comprensión oral con la producción oral y en el segundo caso la comprensión escrita con la producción oral.

#### MODELOS DE RESOLUCIÓN DE LA AMBIGÜEDAD

A continuación vamos a presentar muy brevemente algunos de los modelos de resolución de la ambigüedad que se han sucedido a partir de la década de los setenta del siglo pasado, sobre todo en ámbito anglosajón.

El modelo de vía muerta (*garden-path*), propuesto por Frazier y sus colaboradores (Frazier, 1978 —revisado hasta 1987—; Ferreira y Clifton, 1986; Frazier, 1987, 1990; Frazier y Rayner, 1982; Rayner *et al.*, 1983) adopta una posición modular y establece una serie de predicciones sobre la operación de los módulos implicados en el sistema de comprensión del lenguaje. Según este modelo, el procesador del lenguaje es concebido como un sistema que contiene diferentes componentes autónomos en su funcionamiento y donde cada uno corresponde a un nivel de análisis lingüístico. El modelo considera que la única información a la que se tiene acceso al construir el sentido es la de tipo sintáctico. Cuando el procesador encuentra una palabra accede inicialmente sólo a su categoría gramatical (artículo, sustantivo, verbo, preposición, etc.) y de ahí va construyendo la interpretación semántica.

En cambio, la hipótesis del modelo *construal*<sup>5</sup> (Frazier y Clifton, 1996) puede verse como un desarrollo del modelo de vía muerta y afirma que el procesador utiliza en una primera fase información sintáctica, aunque no de forma exclusiva. Esta evolución fue necesaria ya que, como acabamos de ver, el modelo de vía muerta resultó incapaz de explicar los resultados de algunas interpretaciones sintácticas en determinadas lenguas, incumpliendo el supuesto principio de universalidad.

El modelo *Capacity Constrained Parking*, que propusieron MacDonald, Just y Carpenter en 1992, supone que las frases no ambiguas se integran rápida y fácilmente en la representación del texto, mientras que, cuando un lector encuentra una ambigüedad sintáctica, inicialmente construye múltiples representaciones que corresponden a los análisis sintácticos alternativos de la parte ambigua. Si una interpretación se revela sintácticamente más sencilla, pragmáticamente más plausible o con mayor frecuencia, la representación de dicha interpretación se mantiene a un nivel más alto de activación que las otras.

Una evolución de los modelos anteriores fueron los modelos lexicalistas de satisfacción de restricciones (MacDonald, Pearlmutter y Seidenberg, 1994; Tanenhaus y Carlson, 1989; Tanenhaus y Trueswell, 1995; etc.), que entienden que el sistema de comprensión integra rápidamente y de forma óptima la información léxico-semántica, sintáctica y contextual en una representación que tendría la forma de un modelo mental (Johnson-Laird, 1983).

Finalmente, otro modelo que se ha propuesto es el de ajuste lingüístico (Cuetos y Mitchell, 1988; Carreiras, 1992), que establece que la frecuencia de uso de las estructuras de un idioma es la información más importante para formar una representación sintáctica.

Los resultados de nuestro proyecto piloto de 2004 apuntaban a que los modelos más aplicables a la actuación estratégica de nuestros sujetos eran tanto los modelos lexicalistas de satisfacción de restricciones como el modelo de ajuste lingüístico. De hecho, durante las tareas, los intérpretes llevaron a cabo la desambiguación para suprimir la ambigüedad y para evitar una sobrecarga cognitiva procesando la información con especial atención a la frecuencia de uso, al contexto y a los elementos sintácticos y léxicos del discurso.

---

<sup>5</sup> Carreiras y Meseguer añaden una nota relativa a este término: «Tal vez una traducción aproximada de *construal* fuera *interpretacional*. Sin embargo, debido a la ausencia de un buen equivalente para esta palabra en español, y dado que la traducción aproximada que proponemos no deja de ser un anglicismo, hemos decidido mantener su nombre original en inglés» (1999: 176).

## CARACTERÍSTICAS DEL PAR DE LENGUAS ESPAÑOL-ITALIANO

Indudablemente en el caso de dos lenguas romances como el español y el italiano el primer impacto, tanto con la cadena fónica como con el léxico, provoca en los aprendices de la respectiva lengua una sensación de familiaridad, debida a la sustancial coincidencia de los dos sistemas: desde el punto de vista fonético, muchas palabras españolas resultan reconocibles a un italiano aunque el significado pueda permanecer parcialmente oscuro. La distancia percibida en el plano de la fonética es mínima, más en los rasgos suprasegmentales, como el tono, el ritmo, la velocidad de elocución y la entonación.

También desde el punto de vista estructural, las dos lenguas guardan más parecidos que divergencias y el orden de las palabras es similar. Las mayores diferencias se dan en el sistema del uso del subjuntivo y del indicativo, en algunas construcciones subordinadas y en la conjugación de determinados verbos.

Los mayores problemas surgen en el plano léxico-semántico, sobre todo en el caso de los «falsos amigos», es decir de las palabras que parecen remitir a un significado, mientras que tienen otro. Además de los casos más famosos como *burro* italiano que significa *mantequilla*, *largo* italiano que quiere decir *ancho* y *salir* que se traduce al italiano como *partire* o *uscire*, pero remite automáticamente al verbo *subir* español que en italiano se dice justamente *salire*, para un intérprete y traductor las trampas pueden ser mucho más insidiosas. De hecho, hay muchas palabras, como por ejemplo *finalmente* que no ocupan la misma distribución semántica en las dos lenguas, ya que, en italiano significa *por fin*, mientras que el español *en fin* remite justamente a un italiano a la idea de *infine*, es decir, *finalmente*. Casos de este tipo son numerosísimos y nos interesan también en nuestro estudio porque pueden crear ambigüedad. Siempre en el plano estructural y morfosintáctico, no es raro que un aprendiz italiano de español cometa el error de usar la «o» en vez de la «a» en las desinencias del imperfecto de indicativo «\*hablaba» en vez de «hablaba». Además, las desinencias del imperfecto de indicativo y también de otros tiempos y modos verbales pueden resultar ambiguas para un italiano.

Si pasamos al plano del discurso y de la pragmática, los dos sistemas, aun en este caso aparentemente cercanos, difieren en muchos casos, por ejemplo, en el uso de los alocutivos, en las fórmulas de cortesía y en algunas convenciones relacionadas con la proxémica y la kinésica. Sin embargo, eso se notará menos en una tarea donde la visibilidad del intérprete es menor, como es el caso de la IS.

Por lo que atañe a los estudios de interpretación en el par de lenguas que nos ocupa, la autora italiana que puede considerarse pionera en este campo es Russo, especialmente con sus trabajos de 1989 y 1990, que tomaremos como referencia también para la categorización de estrategias (véase más adelante). Otros trabajos que nos han resultado interesantes por tratar la simultánea español-italiano, también con una parte empírica, son los de Bracco (2001) y Simonetto (2002).

Por lo general, los casos de ambigüedad que pueden producirse en italiano son parecidos a los en lengua española. Un ejemplo de ambigüedad sintáctica en italiano es el siguiente: *Chiara ha visto Luca in giardino con il cannocchiale*. ¿Quién tenía los anteojos? ¿Luca o Chiara? En cambio, la frase siguiente traducida no mantiene la ambigüedad: *Una vecchia legge la regola* (una antigua ley la regula o bien una vieja lee la regla). Por lo que se refiere a la percepción de la homofonía, aunque la realización fonética sea distinta en todos los casos que se presentan a continuación, hay ejemplos realmente interesantes, para un intérprete italiano nativo que trabaja desde el español en IS. Por ejemplo: un italiano, a menudo, percibe «las sobras» más como «las obras», por razones de frecuencia; la presencia de una negación delante de «nos» seguida por un verbo que empieza por «s», puede ser ambigua para un italiano, como en las frases: «no nos sorprende que», «nos sorprende que», «no sorprende que»; Personalmente experimentamos el caso de «la belleza y la guapura», percibido como si fuera «la belleza y el agua pura», por supuesto, imposible en español como «la agua pura», pero, en cambio, muy asimilable al italiano *l'acqua pura*. Además, hay casos de homófonos que podrían incorporarse a un discurso por interpretar, como: «basta compensar» y «basta con pensar»; «con qué dar» y «con quedar»; «que le he hecho» y «que le echo»; Por supuesto, también son numerosos los casos de homófonos léxicos: «atajo» y «hatajo»; «yerro» e «hierro»; «acervo» y «acerbo». Luego, están también los casos de diferencias diatópicas, debidas, por ejemplo al seseo «ciervo/siervo»; «cocer/coser»; «acechar/asechar»; «consejo/consejo», etc. Sin embargo, al aplicarse sólo a la IS y no a la TaV, decidimos no incorporar los casos de homofonía o pseudohomofonía en nuestro experimento.

En la fase de indagación y de búsqueda de cuáles pueden ser los segmentos ambiguos al interpretar del español al italiano, encontramos, además de los casos que al final introdujimos en nuestros discursos, los siguientes, que sin embargo descartamos por las razones que vamos a explicar a continuación.

<i>Tipo de ambigüedad</i>	<i>Descripción de la ambigüedad para un intérprete de italiano</i>
<b>1. La vi saliendo de la escuela.</b>	El gerundio puede referirse tanto a «ella» que salía de la escuela como a «yo» que salía de la escuela. Sin embargo, incluso en italiano se podría mantener el gerundio, aunque, efectivamente, el caso de la atribución a una tercera persona singular de un gerundio como este, es más frecuente como voz en algunos dialectos que en la lengua italiana estándar.
<b>2. Se lo tomó.</b>	En italiano puede atribuirse tanto a una primera como a una tercera persona singular: <i>se lo prese</i> (para él/ella) y <i>glielo prese</i> (de él/ella). Sin embargo, no conseguimos crear contextos aptos para introducir este tipo de ambigüedad en el material elegido.
<b>3. He visto un cuadro en la exposición que me ha gustado mucho.</b>	Como en muchas otras lenguas, la relativa puede resultar ambigua. En este caso puede haberme gustado mucho tanto el cuadro concreto como la exposición en general. En italiano la concordancia del participio pasado, <i>un quadro che mi è piaciuto molto</i> o <i>un'esposizione che mi è piaciuta molto</i> , desambigua la frase, no obstante, consideramos que la reformulación por parte de un nativo italiano es bastante automática según el contexto desambiguador que se introduzca en la parte siguiente de la frase.

#### EL PARADIGMA DEL EXPERTO (*EXPERTISE*) APLICADO A LA INTERPRETACIÓN

Desde el punto de vista de la investigación en cognición, el paradigma del experto cuenta con determinados rasgos característicos: tiene que ver con la habilidad y el rendimiento; la progresión y la evolución en la ejecución de una tarea; el conocimiento experto, la organización de la memoria y los procesos del razonamiento experto. Se considera experto a quien haya alcanzado un alto nivel de conocimiento y rendimiento en un determinado dominio, tras varios años de aprendizaje y/o experiencia. En cambio, un novato es alguien con escasa o nula experiencia en un determinado dominio. La historia de la investigación en el marco de este paradigma se remonta aproximadamente a los estudios pioneros en los años 60 de De Groot (1978), quien analizó la diferente actuación de jugadores de ajedrez novatos y expertos. Sucesivamente, este paradigma fue estudiado en otros ámbitos, como por ejemplo, la electrónica, la programación de ordenadores, la música, los deportes, etc. En general, los estudios han primado la consideración de la experiencia como habilidad individual o bien como acción social. Los diferentes estudios llevados a cabo han destacado, entre otros, que los expertos evidencian determinadas características, como por ejemplo, tienen mayor capacidad de adaptación ante situaciones nuevas; consiguen solucio-

nar los problemas más rápidamente; logran llevar a cabo distintas tareas a la vez; tienen mayor capacidad de previsión que los novatos; saben adquirir nuevas informaciones más eficazmente; consiguen seleccionar mejor la información relevante y tienen mejores capacidades de auto-coordinación. Todos estos aspectos del comportamiento de los expertos nos pueden ayudar en el análisis de la actuación estratégica en interpretación. En este ámbito, Ericsson (2000) afirma que el enfoque que se ocupa de estudiar el comportamiento de los expertos en un dominio como el de la interpretación, sigue tres etapas. En la primera, el investigador se centra en la recolección de datos acerca del rendimiento superior de los expertos, en determinadas tareas, con respecto a otros grupos, como por ejemplo, los bilingües. Sucesivamente, habrá que estudiar los procesos que integran dichas tareas para detectar dónde o cómo se manifiesta esta «superioridad». Finalmente, se intentará explicar los orígenes de estos mecanismos y, en el caso de ser adquiridos, qué tipo de práctica y actividades pueden favorecer su adquisición. Un aspecto nada desdeñable puesto de manifiesto por Ericsson (2000:189) es que no sólo el adiestramiento y la práctica desempeñan un papel fundamental en la mejora del rendimiento de un experto, sino también el hecho de motivarlo adecuadamente, pedirle que lleve a cabo tareas bien definidas, con una retroalimentación constante y con posibilidad de repetir y entrenarse lo más posible. El hecho de estar motivado y querer mejorar cada vez más implica la búsqueda de métodos idóneos para realizar la tarea y para solucionar problemas. Según afirma Ericsson: «*The key challenge for aspiring expert performers is to avoid the arrested development associated with automaticity and to acquire cognitive skills to support their continued learning and improvement. The expert performer actively counteracts the tendencies towards automaticity by actively acquiring and refining cognitive mechanisms to support continued learning and improvement*» (2000: 196).

Ya son numerosos los estudios que aplican este paradigma a tareas de interpretación; nosotros nos basamos en los que implican las tareas o las técnicas que pretendíamos analizar, por ejemplo: Padilla, 1995; Bajo *et al.*, 2000; Moser Mercer, 1997; Liu *et al.*, 2004.

#### EL MODELO DE CONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS Y LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS EN INTERPRETACIÓN DE GERNSBACHER Y SHLESINGER.

Un punto de referencia teórico muy interesante en nuestro estudio fue el trabajo llevado a cabo por una psicóloga, Gernsbacher (1990, 1991, 1995, 1997), que ha analizado también la interpretación de conferencias en el marco de la comprensión del lenguaje con estudios interdisciplinarios y experimentales a caballo entre la psicología y la interpretación. Algunos de

estos trabajos empíricos se describen a continuación en ese mismo apartado. Además de ellos, la autora propone un modelo de construcción de estructuras (*Structure Building Framework*) para entender la comprensión del lenguaje. De acuerdo con este marco, el objetivo de la comprensión consiste en construir representaciones mentales coherentes a las que recurrimos en su forma de estructuras mentales. Estas estructuras representan las oraciones, las proposiciones o bien otras unidades significativas. El proceso de comprensión procede incorporando la información que se recibe en las estructuras mentales cuando ésta resulte coherente o relacionada con la información almacenada previamente. En el caso en que la información que llegue resulte escasamente pertinente o coherente, los lectores/oyentes pasan a desarrollar una nueva subestructura mental, suprimiendo los significados no destacados.

Según el modelo, las señales de procesamiento suprimen o bien facilitan el nivel de acceso al significado de las palabras. Este modelo es coherente con los de comprensión y de acceso léxico que prevén la selección del significado de una frase de acuerdo con el análisis de la estructura léxica, sintáctica y semántica de la misma (Marslen-Wilson y Welsh, 1978; Norris, 1986).

Lo que añade el Modelo de Gernsbacher a estas ideas es la propuesta de que los mecanismos de supresión y de facilitación modulan los niveles de activación del significado. Además, los lectores/oyentes menos hábiles o expertos parecen desarrollar demasiadas subestructuras porque tardan más en suprimir el significado inadecuado dado el contexto. Es como si en vez de proceder en la construcción mental, estos lectores/oyentes procedieran con continuas marchas atrás, titubeos, desvíos, etc. Indudablemente, estas estructuras mentales deben ser coherentes con la información que se percibe y, en caso de haber desacuerdo o un cambio brusco (por ejemplo, cambio de tema en una conversación), se cierra la estructura en curso y se inicia una nueva. A lo largo de una conversación o de un discurso, las tareas de comprensión global suponen un marco compuesto de estructuras integradas y coherentes. No obstante, no debemos olvidar que estos procesos de comprensión son susceptibles de interferencia por la activación de información innecesaria. Se trata de mecanismos de supresión activa que reducen la posibilidad de interferencia y facilitan la creación de las estructuras de comprensión.

Este modelo, sobre todo en la parte relativa a la supresión, se encuentra aplicado en un trabajo llevado a cabo por Gernsbacher y Shlesinger en 1997 que constituye un pilar para nuestra investigación, ya que se ocupa de estudiar tareas de IS, desde el punto de vista de la cognición, empleando el paradigma del conocimiento experto y estudiando también los efectos de la

ambigüedad provocados por palabras cognaticias, un aspecto especialmente relevante en el caso de lenguas afines como vimos anteriormente.

En el estudio con Shlesinger al que hacemos referencia (1997), el mecanismo de supresión se estudia en cuatro situaciones: durante el acceso léxico en el caso de falsos cognados y homófonos, en la referencia anafórica, en el procesamiento sintáctico y, finalmente, en la inferencia.

En la primera parte del estudio se investigan los efectos del mecanismo de supresión en la comprensión monolingüe (haciendo referencia a los anteriores trabajos llevados a cabo por Gernsbacher *et al.* aproximadamente desde 1989) y luego se llevan a cabo tareas de interpretación simultánea que involucran tanto a estudiantes como a profesionales para ver cómo los mismos elementos y variables conducen a consecuencias distintas o parecidas en un contexto bilingüe.

Como hemos visto anteriormente, de acuerdo con el *Structure Building Framework*, el objetivo de la comprensión radica en la construcción de representaciones mentales coherentes. Sin embargo, este proceso no es lineal, sino que diferentes representaciones se mezclan y se combinan, activando diferentes tipos de interferencia. Según Gernsbacher (1997) es exactamente el mecanismo cognitivo de la «supresión» el que es capaz de reducir dicha interferencia. En el trabajo conjunto con Shlesinger, las dos autoras intentan aplicar el mecanismo de supresión a una forma de comprensión compleja como la interpretación simultánea. En este caso, Gernsbacher y Shlesinger afirman que: «*as the task becomes more demanding, the interpreter will coordinate the allocation of limited resources (...). One way in which the task can indeed become more demanding is the inclusion of items in the incoming text that present competing interpretations, one or more of which must be attenuated, for example, false cognates*» (1997:123).

Una vez sentada esta premisa, las dos autoras formulan la hipótesis siguiente: ante un falso cognado, cuando un intérprete tiene que suprimir el significado equivocado mientras esté accediendo al correspondiente correcto en la lengua meta, esta tarea interacciona con la velocidad de elocución. Un experimento (Shlesinger, 1997) demostró que los intérpretes conseguían suprimir el sentido incorrecto si interpretaban a una velocidad de 120 palabras por minuto, pero muchos de ellos no lo conseguían a una velocidad mayor. Efectivamente, la tarea consistió en la interpretación simultánea (inglés-hebraico) por parte de quince profesionales de seis textos de 1.700 palabras. En cada texto se habían insertado cinco falsos cognados y cinco auténticos cognados en frases idénticas. Los textos se presentaron dos veces, con un mes de intervalo entre una prueba y otra y, respectivamente, a una velocidad de 120 y 140 palabras por minuto. Se observó que se producían más falsos cognados a la velocidad más rápida (4 habían caído en el fallo a 140 palabras por minuto, mientras que a 120 no habían activado el signifi-

cado equivocado), lo que parece confirmar la reducida capacidad de supresión de la interferencia con una variable añadida, en este caso concreto, la velocidad.

En el caso de los homófonos o pseudohomófonos, las dos autoras predijeron que cuanto mayor fuera el dominio del intérprete de la lengua de partida, mayor sería su capacidad de suprimir el homónimo inadecuado. Compartimos esta hipótesis aunque creemos que el contexto y la frecuencia del significado sirven de auténtico desambiguador ante homófonos o pseudohomófonos en IS. Gernsbacher y Shlesinger llevaron a cabo un experimento con 13 estudiantes de interpretación, 5 de ellos nativos de la lengua de partida (el inglés). Todos ellos consiguieron suprimir el significado inadecuado de *iceberg* como *glaciar* y activar el de una variedad de lechuga, mientras que los ocho restantes cayeron en el fallo de activación del significado más frecuente, pero inadecuado en el contexto dado. Fallos parecidos pueden verificarse también en el caso de acento poco familiar o extranjero del ponente, lo que supondrá, incluso en el caso de optar finalmente por el significado correcto, una sobrecarga mayor en el sistema de procesamiento.

Por lo que se refiere a la referencia anafórica, la necesidad de desambiguarla para evitar errores durante la interpretación, es muy frecuente, sobre todo en el caso en que un intérprete esté trabajando desde una lengua que no tiene división de género o número hacia una que sí la tiene. Los experimentos realizados por las dos autoras mostraron que los estudiantes no conseguían suprimir el significado equivocado de la frase ambigua. Esto es interesante para nuestro estudio ya que, al añadir el vínculo temporal y la posible necesidad de desambiguar las referencias cuanto antes para traducirlas a la lengua meta, una vez más el fenómeno de supresión podría estar perjudicado por una sobrecarga cognitiva.

También es interesante el caso de la supresión de las inferencias equivocadas activadas durante la comprensión, algo que se puede notar en la «vuelta atrás» del intérprete, cuando (y si) se da cuenta de que lo que había pensado/dicho resulta equivocado a la luz de la cohesión del discurso y de la progresión del discurso. Esto puede pasar, por ejemplo, al empezar una ponencia o una intervención cuando todavía faltan las informaciones que permiten activar significados a partir del registro, del tono, de las intenciones del ponente y del contexto extratextual.

#### LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN INTERPRETACIÓN

Las estrategias pueden cumplir una doble función ya que por un lado pueden revelarse una herramienta descriptiva útil para centrarse en el proceso de interpretación, y por otro, en la formación, nos sirven como re-

ferencias conceptuales importantes para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Reconocer y analizar las estrategias aplicadas por los intérpretes profesionales les brinda a los aprendices indicaciones sobre qué conducta aplicar en distintas situaciones, con técnicas interpretativas diferentes y ante problemas concretos. A la vez, las estrategias permiten abordar los discursos que hay que interpretar o ya interpretados, sin basarse sólo en una clasificación rígida y poco ágil en tipologías textuales o en temas tratados. De este modo, se facilita, desde el comienzo de la formación, la aproximación a la actividad interpretativa como actividad cognitiva, lingüística, estratégica y comunicativa.

Varios autores se han ocupado de analizar el tema de la competencia traductora (más concretamente, Hurtado, 1996; Hatim y Mason, 1997; *PACTE*, 2000; Kelly, 2002), considerada como el conjunto de distintas subcompetencias o competencias parciales las cuales interaccionan hasta llegar a una competencia holística y global de tipo profesional. A partir de la relación de subcompetencias de Hurtado (1996), divididas en competencia comunicativa (por lo menos en dos lenguas); competencia extralingüística; competencia de análisis y de síntesis; competencia «traslatoria» (de transferencia) y competencia profesional, llegamos a la propuesta del grupo *PACTE* (2000) que introduce dos nuevas subcompetencias, es decir, la psicofisiológica (donde se destaca el valor de la monitorización, del control, de la autoconciencia y de la confianza tanto para el aprendizaje como para el rendimiento profesional) y la estratégica. El aspecto especialmente interesante del modelo propuesto por el grupo *PACTE*<sup>6</sup> es que todas las subcompetencias se interrelacionan y se organizan jerárquicamente a diferencia de las propuestas anteriores en las que se presentaban como mero listado.

Justamente la subcompetencia estratégica se considera el eje de la propuesta de Kelly (2002), diseñada especialmente para fines curriculares y docentes, cuya representación se organiza en forma de pirámide en la que el componente estratégico desempeña el papel fundamental alrededor del que se organizan las demás subcompetencias: comunicativa y textual; cultural; temática; instrumental-profesional (de gran relevancia para los aspectos relacionados con el conocimiento experto, ya que incluye conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional como obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, aspectos relacionados con la deontología y el asociacionismo profesional, etc.); psicofisiológica e interpersonal («se trata de la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no sólo con otros traductores y profesionales del sector —revisores,

---

<sup>6</sup> Para una síntesis esclarecedora de estos conceptos, cfr. los trabajos del GRUPO *PACTE*, *Process of the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*, de la Universidad Autónoma de Barcelona, disponibles en <http://www.fti.uab.es/pacte/>

documentalistas, terminólogos—, sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios, así como con expertos en las materias objeto de traducción» Kelly, 2002: 14).

Para definir el concepto de estrategia en interpretación nos basamos en Hurtado Albir (1996, 1999, 2001) y consideramos las estrategias traductoras como los procedimientos individuales conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas.

Aunque no nos demos cuenta, muchas de las estrategias activadas por los intérpretes se aplican también en un contexto monolingüe para favorecer la comunicación o bien agilizarla; no obstante, es cierto que nuestra percepción de actuación estratégica durante la comunicación oral monolingüe es bastante limitada.

En una primera etapa de esta investigación, basándonos también en los resultados de nuestro proyecto piloto y en anteriores estudios que habían prestado especial atención a las estrategias (véase más arriba, entre otros, Abuín, 2005; Kalina, 1992, 1998; Morelli, 2005; Riccardi, 1999, 2003, 2006; Russo, 1989), emprendimos la elaboración de una categorización de estrategias en la IS. En su estudio, Abuín lleva a cabo un estudio basado en la interpretación consecutiva (2005) donde el concepto de estrategia se relaciona estrechamente con el de problema. En este trabajo, la autora aporta una definición de estrategia que bien se adapta también a nuestro estudio: «el procedimiento mediante el cual el intérprete trata de resolver o minimizar problemas relacionados con uno o varios componentes de las fases de recepción y producción con el fin de ejecutar correctamente la tarea interpretativa» (2005: 52).

Tomamos como referencia la definición de problema que nos facilita Abuín (2005), entendido como la concurrencia de dificultades u obstáculos relacionados con uno o varios componentes de las fases de recepción y de producción.

En la taxonomía de Abuín, hay también una recopilación de problemas cognitivos que de alguna manera pueden aplicarse a nuestro estudio: por ejemplo, en la fase de comprensión, la pérdida de concentración por fatiga o bien la pérdida de atención debida a la longitud o a la complejidad del segmento ambiguo. Por lo que se refiere a la fase de producción, podemos recuperar tres tipos de problemas que encontramos también en nuestro trabajo, aunque no siempre pertinentes con el tema del proyecto, ya que se trata de problemas que no se producen necesariamente en proximidad del segmento ambiguo. Estos problemas son: *a)* de acceso léxico en L1; *b)* de acceso léxico de un vocablo de L2, y *c)* de acceso léxico de un término o de un nombre de la L2. En nuestro caso concreto, el problema ante un segmento ambiguo

puede hacerse patente con un titubeo, una pausa, una interjección, un fallo evidente, etc.

A partir de estas premisas, elaboramos una categorización de estrategias que aplicaríamos a la hora de analizar la actuación de los sujetos participantes en nuestro experimento, restringiéndola ulteriormente a la luz de los resultados efectivos.

A continuación se presenta la tabla de las estrategias analizadas en ambas tareas (IS y TaV):

TABLA 1  
ESTRATEGIAS ADOPTADAS PARA EL ANÁLISIS  
Y LA DISCUSIÓN DE LOS DATOS

<i>Aumento del desfase.</i>
<i>Uso de marcadores de relleno (palabras neutras).</i>
<i>Condensación y fusión de frases.</i>
<i>Generalización (vaguedad deliberada).</i>
<i>Omisión sin pérdida de significado.</i>
<i>Explicitación del referente ambiguo.</i>
<i>Transformaciones morfosintácticas.</i>
<i>Estrategias estilísticas (cambio del tono de voz, velocidad de producción, ritmo, énfasis, etc.).</i>
<i>Autocorrección.</i>

El *aumento del desfase* es típico tan sólo de la IS, pero lo incorporamos porque creemos que es una de las estrategias que se va adquiriendo con los años y con la experiencia en una combinación de lenguas afines, donde la tentación de empezar a interpretar en cuanto se oiga el comienzo de una frase, por la proximidad sintáctica de los dos idiomas, es muy fuerte, sobre todo en los sujetos inexpertos. No nos consta que hasta la fecha se hayan llevado a cabo estudios sistemáticos o experimentales de la longitud del desfase medio en la IS es-it, pero sería interesante realizarlos, sobre todo de manera comparada con otros pares de lengua.

La segunda estrategia, es decir el uso de los *marcadores de relleno*, fue otra de las estrategias más empleadas por los sujetos expertos en nuestro estudio piloto. Además, sobre todo en el caso de no tener que encarar el problema de la velocidad en la IS, nos esperábamos que pudieran aplicarla también los sujetos menos expertos, sobre todo en la TaV. Un ejemplo de uso de un marcador de relleno en una frase interpretada es el siguiente (en negrita el marcador): *In effetti abbiamo preso contatto con le diverse autorità portuali*

*per trovare delle risposte concrete, donde, in effetti* (de hecho, efectivamente) no está presente en el texto original, pero no añade nada conceptual al discurso y permite reformular mejor el contenido del segmento.

La *condensación de frases* y la *generalización* fueron dos de las estrategias más empleadas por los sujetos aptos en nuestro piloto. Estos dos tipos de estrategia, sobre todo en el caso de los sujetos menos expertos, pueden estar acompañados, especialmente en el caso de la IS, por titubeos o pausas antes o después de haber aplicado la estrategia concreta. Por condensación se supone, por supuesto, la reducción de los elementos constituyentes de la frase, sin perder su significado, mientras que por generalización entendemos el proceso de omisión de un componente o más (en este caso el ambiguo) con una interpretación de la frase más general y menos completa aunque posible conceptualmente y sin traicionar el significado original. Un ejemplo de condensación es el siguiente: a partir de «La plena aplicación de sus disposiciones contribuirá ampliamente a afrontar los grandes retos que le quedan por enfrentar, en los años venideros, a la UE» se interpreta como «*La piena applicazione delle disposizioni contribuirà ad affrontare le grandi sfide dell'UE*».

A continuación se da un ejemplo de generalización a partir de la frase «Cuando haya descrito el tema de los grandes desafíos económicos a los que Europa se enfrentará en este campo, les explicaré nuestra respuesta a estos retos»: «*E una volta descritti gli argomenti delle grande sfide europee in questo settore vi spiegherò qual è la risposta che abbiamo dato*».

La *omisión sin pérdida de significado* es una estrategia que se aplica muy a menudo, sobre todo en el caso de velocidad de habla muy elevada por parte del ponente en IS, sin embargo es posible que sea una estrategia utilizada también en el caso de un segmento ambiguo, sobre todo en TaV y también en IS, con tal de que haya un desfase suficiente que la permita. De no ser así, es muy probable que se convierta en omisión con pérdida de significado al dejar una frase colgada. Veamos, respectivamente, dos ejemplos de omisiones, la primera sin pérdida y la segunda con pérdida de significado. Partiendo de la frase: «... estas reformas estructurales para los ciudadanos deben sostenerse sobre políticas macroeconómicas orientadas al crecimiento y la estabilidad de su vida» se interpreta: «*Queste riforme strutturali per i cittadini devono essere sostenute sulla base di politiche macroeconomiche basate sulla crescita e sulla stabilità*», mientras que la frase original «Según datos de la Comisión y del Plan aprobado, después de un largo debate, por el Consejo Ecofin...» «pierde» algo en la siguiente versión interpretada: «*Secondo i dati della commissione e secondo il piano dell'unione dell'Ecofin*».

*Explicitar el referente ambiguo* puede considerarse otra estrategia, aplicable tanto en la TaV como en la IS y bastante viable (aun suponiendo a menudo una añadidura) en el caso de no tener que encarar la variable velocidad de

elocución. Aquí se da un ejemplo de ello: «Estas reformas estructurales para los ciudadanos deben sostenerse sobre políticas macroeconómicas orientadas al crecimiento y la estabilidad de su vida» interpretada como: «*queste riforme strutturali per i cittadini devono basarsi su politiche macroeconomiche orientate alla crescita e alla stabilità della vita stessa dei cittadini*».

La estrategia de *transformación morfosintáctica* se aplicó, aunque no había sido utilizada frecuentemente en nuestro estudio piloto, porque podía ser una de las estrategias más utilizadas en la TaV gracias a una capacidad de lectura rápida y ampliada que no se limitara a las palabras sencillas, sino que fuera capaz de abarcar toda la frase y de reestructurarla morfosintácticamente, cambiando también el orden de los elementos que constituyen la frase. Por ejemplo, se da este tipo de transformación en la frase siguiente: «Como bien subrayan, aunque a veces con cierta desconfianza, ustedes...» (*Come ben sottolineato, anche se con una certa diffidenza, da tutti voi...*).

Las *estrategias estilísticas* (cambiar el tono de la voz, disminuir o aumentar la velocidad de producción, añadir énfasis, variar el ritmo, etc.) pueden aplicarse tanto a la IS como a la TaV y podrían encontrarse en todos los grupos de participantes en nuestro experimento. Sin embargo, no es automática la percepción de su utilización en los sujetos menos expertos.

Por último, pero sumamente importante, cabe destacar la *autocorrección* considerada como una estrategia reparadora tras tomar conciencia de un error. Aquí tenemos un ejemplo de este tipo de estrategia: «*Dobbiamo accordarci con i rappresentanti locali, no, scusate, ci siamo accordati con i rappresentanti locali in un recente incontro*».

Se trata de uno de los temas que pensamos que debería profundizarse en estudios experimentales, ya que cómo y cuánto se autocorrije un intérprete son elementos muy interesantes para entender y analizar su conocimiento experto adquirido y tiene aplicaciones prácticas y fructíferas en la formación.

## ESTUDIO EMPÍRICO

Como acabamos de ver, la comparación de las estrategias aplicadas por sujetos con un diferente grado de formación y experiencia constituyó el pilar en el que se basa la tarea experimental de nuestro trabajo. La previsión (basándonos tanto en los resultados de nuestro proyecto piloto como en las referencias bibliográficas arriba indicadas) parte de la idea de que los expertos poseen una visión global del desarrollo del texto y, por consiguiente, consiguen reestructurar, reformular y reajustar. Además, los profesionales suelen optar por una serie de estrategias «abiertas» y flexibles,

que permiten modificar la planificación del discurso a medida que vaya avanzando.

Además, la idea de centrarnos en las estrategias más que en el error o en la calidad del producto final nos parece más interesante como formadores para las implicaciones didácticas y profesionales que puede conllevar. Describir qué ha hecho un sujeto para solucionar un problema significa estudiar la estrategia que ha desarrollado e intentar entender qué le hace diferente de un sujeto con nula o escasa experiencia o actuación estratégica.

Otra hipótesis fundamental que nos ha guiado en nuestro trabajo es el supuesto de que los intérpretes profesionales (sujetos expertos) tienen mayor flexibilidad para activar y combinar estrategias, aun sin ser conscientes de ello. Analizar la flexibilidad en este comportamiento estratégico puede ser de ayuda como formadores para evitar que los aprendices se fosilicen en sus fallos y consideren que sólo hay una respuesta posible a un problema y una solución aplicable. Igualmente, consideramos que el estudio de la interpretación orientada hacia el proceso y lo que hacen los sujetos implicados en el experimento para solucionar un determinado problema es mucho más rentable desde el punto de vista de la aplicación a un contexto formativo y con posibilidades de exportación a otras situaciones (modificando el tipo de ambigüedad introducida o bien el tema del discurso por interpretar) y de replicación (en pares de lenguas distintos, por ejemplo). Además, el hecho de centrarse en una variable como la ambigüedad, estudiada hasta la fecha sobre todo en contextos monolingües y en psicolingüística, nos ayuda a dar un corte interdisciplinario a nuestro trabajo.

## METODOLOGÍA

En nuestro trabajo no aplicamos dicotómicamente el método cualitativo o el método cuantitativo. Nos decantamos por el método cualitativo inductivo y retrospectivo, basado en el análisis de las pruebas de interpretación y en la entrega de cuestionarios a los sujetos de nuestra muestra inmediatamente después de haber llevado a cabo las tareas.

En el trabajo empírico participaron veinticuatro sujetos repartidos en tres grupos de ocho cada uno. Para ello, se mantuvo el mismo criterio de selección que se aplicó para el estudio piloto, es decir, el grado de experiencia en interpretación, con consiguiente división de los sujetos en aprendices, aptos y expertos:

- aprendiz (alguien que está todavía en la fase de formación);
- apto (una persona que está capacitada para empezar a desempeñar una tarea especializada), y

- experto (una persona que realiza una tarea especializada con gran habilidad y experiencia).

El material del trabajo empírico está sacado de la base de datos de los discursos de la UE y está constituido por un discurso pronunciado por Joaquín Almunia, Comisario Europeo para Asuntos Económicos y Monetarios. El discurso fue pronunciado por el Comisario con ocasión de la reunión plenaria del Comité Económico y Social Europeo (CESE) en Bruselas, el 15 de febrero de 2006 y se titula «Gobernanza Económica: los Retos». A primera vista el discurso podría considerarse complejo y «técnico», sin embargo, la «jerga de la UE», y más concretamente los asuntos económicos y sociales, se habían trabajado ya como terminología y ámbitos durante las clases de traducción escrita de todos los estudiantes y también en el curso de las clases de interpretación. Esto porque, aunque es cierto que los discursos de la UE y, por lo general, el sistema de este organismo, pueden considerarse muy peculiares e incluirse tan sólo en una fase de especialización en interpretación de conferencias, nosotros preferimos introducirlos desde las primeras etapas de la formación de traductores e intérpretes por distintos motivos: en primer lugar, porque los temas económicos y sociales de ámbito comunitario recurren en prácticamente todo tipo de encuentro profesional a interpretar entre español e italiano en la realidad profesional actual italiana<sup>7</sup>; en segundo lugar, porque el portal de la UE ofrece un abanico de posibilidades de documentación y una base de datos interesantísima para los aprendices —por mucho que se puedan criticar algunas de las traducciones que se encuentran en dicho sitio—; en tercer lugar, porque muy a menudo los discursos de la UE son un típico ejemplo de lenguaje híbrido, es decir, de asuntos aparentemente muy especializados —visto el título del discurso o el rubro en el que se contemplan—, pero que, en realidad, presentan un porcentaje elevado de lengua común y de fórmulas estereotipadas fáciles de aprender y de almacenar.

---

<sup>7</sup> En casi todos los proyectos transnacionales o internacionales financiados o co-financiados por la UE que ven implicadas las realidades españolas e italianas se introducen temas económicos y sociales, sobre todo en la última década, aunque el título del proyecto haga pensar en algo que tiene poco o nada que ver con estas temáticas. Sin embargo, en nuestra experiencia, siempre hay un momento en los encuentros de los socios de dichos proyectos —que se suelen interpretar en IS, en IC o en susurrada— donde se hace referencia a los temas susodichos aunque se trate de encuentros interpretados en las situaciones y en las sedes más variadas y, de todas maneras, por intérpretes que trabajan exclusivamente por el mercado nacional y no por los organismos supranacionales o internacionales.

El discurso original se manipuló introduciendo las frases ambiguas que se analizarán en un apartado más abajo y recuperando una primera parte de calentamiento para todos los textos.

De este discurso se elaboraron cuatro textos, dos para la IS y dos para la TaV que se les suministraron de manera cruzada a los participantes; el texto 1 de la IS A y el texto 4 de TaV B contenían las mismas ambigüedades, así como el texto 3 de IS B y el texto 2 de TaV A. De esta manera, todos los sujetos interpretaron el mismo número y la misma tipología de ambigüedades pero en dos técnicas distintas. Con este método pretendíamos detectar posibles diferencias en la aplicación de estrategias en IS o en TaV, incluso en un grupo de sujetos homogéneos y para contrabalancear los análisis.

Los textos finales no presentaban dificultades especiales, aparte de las intencionadas, de tipo léxico, gramatical y discursivo para todos los participantes en el experimento. Eso fue confirmado por los propios sujetos en las respuestas del cuestionario, aunque sí hubo algunas diferencias que destacaremos sucesivamente al analizar y discutir las respuestas dadas al cuestionario.

Además, todo el material para las tareas fue validado por dos expertos, con experiencia de más de una década, tanto en calidad de formadores de intérpretes como de intérpretes de conferencias. Para la validación, dichos expertos escucharon el material grabado para la IS, leyeron los textos para la TaV y el cuestionario e indicaron las dificultades que planteaban los textos y los discursos. Después de algunos ajustes, se llegó a la elaboración del material final. Los extractos fueron leídos por un sujeto español con amplia experiencia como lector de textos escritos. El material fue grabado en una cabina insonorizada y registrado en una cinta audio y en formato digital.

Los parámetros de entonación y velocidad de lectura se controlaron para que no afectaran a la interpretación y para que no constituyeran variables indeseadas. La velocidad media de lectura, tanto del primer texto como del segundo texto de IS, fue de 123 palabras por minuto.

Por lo que se refiere al cuestionario, para valorar el nivel de validez constructiva del cuestionario, recurrimos a la opinión de dos expertos, uno de ciencias sociales y otro de psicología, además de la valoración por parte de los dos sujetos intérpretes que habían validado el material. Una vez que el cuestionario hubiera sido validado por los expertos, elaboramos una lista de control del contenido para medir su validez desde este punto de vista, es decir, si el cuestionario contenía todos los elementos que nos esperábamos recolectar en esta fase.

Las primeras dos líneas del cuestionario brindan una breve descripción de los motivos del experimento (por supuesto, sin especificar la variable objeto de análisis) y las razones del cuestionario: recolectar datos sobre los

sujetos, analizar su capacidad de reconocimiento de los problemas e indagar sobre el grado de automatización de la actuación estratégica que presentan.

En el caso del grupo de los aprendices y de los aptos, la parte relativa a los datos personales incluye preguntas sobre los estudios realizados, el número de horas aproximadas, las técnicas de interpretación sobre las que se ha recibido formación y las combinaciones lingüísticas estudiadas.

En cambio, en el caso de los expertos, se les pregunta a los participantes el número de años de experiencia profesional, el tipo de formación recibida, otros estudios realizados, otras ocupaciones profesionales aparte de la interpretación y las lenguas de trabajo.

En la segunda parte del cuestionario se les pide a los sujetos que detallen las dificultades que les han planteado los dos textos recién interpretados, en términos de elementos como la velocidad, un escaso o nulo conocimiento del tema, cuestiones de tipo sintáctico, pidiéndoles que los expliciten si todavía los tienen guardados en la memoria.

Además, se les insta a que den una nota de uno a diez (uno mínima aplicación/diez máxima aplicación, según el baremo típico italiano) a su actuación estratégica según la categorización de las estrategias que vimos arriba. Finalmente, se les pide que lean el texto de la IS y que vuelvan a leer el de la TaV, subrayando elementos que consideren difíciles o engañosos.

#### TAREAS REALIZADAS

Todas las tareas, tanto de IS como de TaV, se llevaron a cabo individualmente y en un laboratorio, manteniendo invariables las condiciones de recepción acústica y de realización de la tarea. Los participantes realizaron la tarea sin ningún ejercicio preparatorio. Los sujetos recibieron previamente información contextual sobre los discursos (quién era el ponente original, dónde se pronunció el discurso y cuándo) y se les informó sobre la duración aproximada de la tarea. Muy brevemente se les explicó en qué consistían las dos pruebas que tenían que realizar. A continuación, los sujetos pasaron a interpretar el texto. En el caso de los sujetos aprendices, como los mismos no habían recibido formación específica en IS y hubiera sido casi imposible para ellos interpretar en IS un discurso de cinco minutos, se les guió a que interpretaran por lo menos en correspondencia de los segmentos ambiguos para evitar tener que descartar demasiadas pruebas. A este propósito, el investigador levantaba la mano antes de los segmentos significativos (que presentaban las ambigüedades) para que los aprendices pudieran dejar colgada la frase anterior sin preocuparse demasiado de ello e interpretaran en cambio las partes que contenían las ambigüedades. De todas maneras, como

la velocidad a la que se presentaba el texto no era elevada, fueron muy escasos los casos de sujetos totalmente perdidos y que dejaron muchas frases colgadas. No obstante, de las pruebas realizadas por los sujetos aprendices, dos se tuvieron que descartar ya que resultaron imposibles de analizar por presentar problemas como pausas de más de ocho segundos, voz bajísima, tartamudeos y titubeos continuos.

#### MÉTODO DE RECOGIDA DE DATOS

Al finalizar todas las tareas se creó un archivo de las grabaciones de las pruebas de todos los sujetos, tanto de IS como de TaV, en soporte digital. Sucesivamente (aproximadamente un mes después de haber terminado las tareas, para evitar interferencias con las pruebas escuchadas), la propia investigadora-observadora procedió a transcribir las pruebas. Aun siendo conscientes de que la presencia de la investigadora hubiera podido «contaminar» la objetividad de la fase de recogida y de análisis de los datos, creemos que es muy importante la intervención de la misma, al tener un perfil tanto de profesional de la interpretación como de formadora en este ámbito.

Las grabaciones fueron escuchadas por los dos evaluadores expertos que habían validado el material antes de su suministro, quienes dieron una evaluación general acerca de las mismas en términos de apto/no apto e hicieron observaciones puntuales sobre determinadas frases interpretadas. Se volvieron a revisar las transcripciones un par de veces, contrastándolas con las pruebas grabadas, y se colocaron las resoluciones de las frases ambiguas en tablas, divididas por grupos de sujetos.

Se guardaron todos los cuestionarios rellenos hasta que finalizaron las tareas de todos los sujetos. Se empezaron a leer los resultados de los mismos, extrapolando los datos personales y profesionales para tener el perfil de los participantes en el experimento. Después se analizaron las respuestas a los aspectos relativos a las dificultades y a la percepción de las estrategias empleadas. Se analizaron también las traducciones escritas de las frases ambiguas presentes en el cuestionario. Se subrayaron los aspectos más relevantes de cada cuestionario y se crearon las tablas que se adjuntan en el apéndice.

Tan sólo en una fase sucesiva, se contrastaron los datos obtenidos de las versiones de uno y otro grupo de sujetos, con el fin de sacar conclusiones acerca de los grados progresivos en la adquisición y en la efectiva aplicación de estrategias en interpretación.

Sobre la base de los resultados de las etapas anteriores, procedimos de la siguiente manera:

- cuantificamos en qué porcentaje la ambigüedad había resultado un problema, tanto en la IS como en la TaV;
- cuantificamos el porcentaje de problemas de forma separada (TaV e IS);
- cuantificamos el porcentaje de problemas en los diferentes grupos;
- observamos y cuantificamos el tipo de estrategias aplicadas en general ante un segmento ambiguo y en particular por los tres grupos;
- analizamos cualitativamente el tipo y la combinación de estrategias aplicadas;
- analizamos qué tipos de ambigüedad habían creado más problemas (tanto en la TaV como en la IS y, sucesivamente, de forma separada);
- añadimos los datos procedentes de la lectura de los cuestionarios:
  - consideramos cuáles habían sido los mayores problemas detectados por los participantes en el experimento;
  - analizamos y cuantificamos las estrategias percibidas por los sujetos y las contrastamos con las efectivamente empleadas por los mismos, y
  - analizamos las traducciones de las ambigüedades presentadas para la traducción escrita.

#### ANÁLISIS DE LAS AMBIGÜEDADES

Por lo que se refiere a las ambigüedades sintácticas, se mantuvieron todas las que se habían incorporado al proyecto piloto por haber resultado interesantes en esa fase. Además se introdujeron dos nuevos casos (véase a continuación) y algunas ambigüedades léxicas por entrar en la categoría de los falsos cognados para un intérprete trabajando del español al italiano.

Veamos algunas explicaciones de las ambigüedades introducidas.

*Pactamos con los representantes locales, en una reciente cumbre ampliada...* El verbo «pactamos» es tanto indicativo presente como pretérito indefinido de la primera persona plural. Es más probable que un italiano lo asocie con un presente (*pattuiamo, ci accordiamo*) que con un pasado (*abbiamo pattuito/ci siamo accordati*) por razones de frecuencia de uso. En la segunda parte de la frase, el adverbio «reciente» deshace la ambigüedad.

*...hablamos de ello cuando nos vimos en la reunión de Lisboa hace dos meses.* El verbo «hablamos» es tanto indicativo presente como pretérito indefinido de la primera persona plural. Es más probable que un italiano lo asocie con un presente (*parliamo*) que con un pasado (*abbiamo parlato/parlammo*) por razones de frecuencia de uso. En la segunda parte de la frase, la forma verbal «nos vimos» deshace la ambigüedad de «hablamos».

*Sí hay más margen de aumento, pero hay varias disposiciones muy claras que impiden los abusos...* Se trata de uno de los dos nuevos casos de ambigüedad introducidos. El problema estriba en el elemento inicial: «Sí», que un italiano puede traducir igual que en español como la afirmación —caso correcto en este ejemplo, pero que requiere una reformulación agregada al interpretar al italiano—; o bien como *se*. Además, sobre todo en IS, es muy difícil que un italiano perciba en una oración de este tipo la acentuación, entonces, nos esperamos que lo asimile a la conjunción «si» y entonces se traduzca al italiano como si fuera el comienzo de una hipotética (*se*).

*Como bien subrayan, aunque a veces con cierta desconfianza, ustedes...* Se trata del segundo nuevo caso de ambigüedad introducido. La ambigüedad, para un italiano, deriva del hecho de atribuir muy probablemente el verbo «subrayan» a una tercera persona plural (*loro, sottolineano*), ya que en italiano la forma de cortesía en el plural se expresa con la segunda persona plural (*voi, sottolineate*) y nunca con la tercera persona plural. El hecho de que la ambigüedad se deshaga tras un inciso, contribuye a aumentar el riesgo de activación equivocada.

Por lo que se refiere a las ambigüedades léxicas incorporadas, tenemos el caso de *Finalmente* que activa en un italiano el equivalente falso cognado *finalmente*. Sin embargo, en italiano, eso significa «por fin», mientras que la interpretación correcta del finalmente español para nosotros los italianos debería ser *infine* o *alla fine* y el de *inversión* que, a parte de poder traducirse como *inversione* en otros casos, en este caso, debería interpretarse como *investimento, investimenti*.

#### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Cabe empezar destacando que los casos de ambigüedad léxica presentados apenas crearon problemas. Es interesante resaltar este hecho porque creemos que nos confirma que, incluso en sujetos en fase de aprendizaje, la sensibilidad por uno de los mayores problemas entre lenguas afines como el español y el italiano, es decir, los potenciales calcos derivados de los falsos amigos, ya es muy alta. Cabría preguntarse si la manera en la que a menudo los docentes de traducción y de interpretación acercamos a nuestros estudiantes al problema de los falsos amigos, es la más adecuada. Trataremos este tema más detalladamente en un apartado a continuación.

Constatamos que la ambigüedad se ha revelado problemática en un 58% del conjunto de casos presentados. Problemática, en el sentido de que, notamos un fallo evidente, un titubeo, una pausa, es decir, una señal de obstáculo en las interpretaciones. Recordamos que para la definición de pro-

blema nos ceñimos a la propuesta de Abuín (2005) quien lo entiende como la concurrencia de dificultades u obstáculos relacionados con uno o varios componentes de las fases de recepción y de producción. La dificultad ante el segmento ambiguo se ha hecho patente en el 29,9% de los casos, a través de pausas superiores a los dos o tres segundos, titubeos, etc.

En un 66% de interpretaciones, el titubeo y la pausa han permitido aplicar una estrategia que ha redundado en una producción adecuada. Cabe considerar que no siempre, en los sujetos expertos, el aumento del desfase corresponde a una pausa evidente; sin embargo se considera igualmente una estrategia, aunque no esté contabilizada en este recuento, por no haber medido su duración.

Las soluciones satisfactorias desde el punto de vista funcional y comunicativo a los problemas debidos a una ambigüedad han sumado el 72,7%.

Resumiendo, la ambigüedad que en términos porcentuales ha creado más problemas con el menor número de soluciones acertadas ha sido: «Sí hay más margen de aumento, pero hay varias disposiciones muy claras que impiden los abusos», con tan sólo el 36,8% de soluciones.

La otra ambigüedad «nueva», con respecto al proyecto piloto, introducida en este experimento, es la de: «Como bien subrayan, aunque a veces con cierta desconfianza, ustedes...». Recalcamos que la ambigüedad para un italiano se origina por el hecho de tener la tendencia a asimilar la voz verbal «subrayan», por razones de uso y de frecuencia en italiano, a una mera tercera persona plural y no a la forma de cortesía que, en italiano, debería interpretarse como una segunda persona plural. El inciso antes de la sección desambiguadora «Ustedes» contribuye a dificultar y a atrasar la atribución del referente ambiguo. La frase ha creado efectivamente muchos problemas (21 casos); sin embargo, se ha conseguido solucionar en un 81% de las interpretaciones (17 casos).

Otra ambigüedad que ha creado un elevado porcentaje de problemas es «... hablamos de ello cuando nos vimos en la reunión de Lisboa hace dos meses», donde el constituyente ambiguo es la forma verbal «hablamos». Dado que este tipo de ambigüedad estaba presente también en el otro texto (IS B y TaV A), pasemos a considerar el porcentaje de problemas y relativas soluciones que ha originado esta frase en el otro contexto: «Pactamos con los representantes locales, en una reciente cumbre ampliada...». En ambos contextos, este tipo de ambigüedad se soluciona en un porcentaje bastante alto (62,5% y 76,5%, respectivamente).

Finalmente, las ambigüedades presentadas en la posterior tarea de traducción se resuelven correctamente en un 97% de los casos. Pasemos ahora al recuento de las estrategias, primero en general y luego en manera específica según el grupo.

TABLA 2  
CORRELACIÓN TIPO DE ESTRATEGIA CON NÚMEROS  
DE CASOS POR CADA ESTRATEGIA  
(INDEPENDIEMENTE DEL GRUPO)

<i>Tipo de estrategia</i>	<i>N.º casos</i>
<i>Transformaciones morfosintácticas.</i>	32
<i>Autocorrección.</i>	23
<i>Omisión sin pérdida de significado.</i>	21
<i>Estrategias estilísticas (cambio del tono de voz, velocidad de producción, ritmo, énfasis, etc.).</i>	14
<i>Uso de marcadores de relleno (palabras neutras).</i>	8
<i>Generalización (vaguedad deliberada).</i>	4
<i>Explicitación del referente ambiguo.</i>	4
<i>Condensación y fusión de frases.</i>	4

TABLA 3  
CATEGORIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN EL GRUPO  
DE APRENDICES POR FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN

<i>Pos.</i>	<i>Tipo de estrategia</i>	<i>Aprendices</i>
1	Omisión sin pérdida de significado.	11
2	Transformaciones morfosintácticas.	10
3	Autocorrección.	10
4	Uso de marcadores de relleno (palabras neutras).	6
5	Condensación y fusión de frases.	2
6	Generalización (vaguedad deliberada).	1
7	Explicitación del referente ambiguo.	1
8	Estrategias estilísticas (cambio del tono de voz, velocidad de producción, ritmo, énfasis, etc.).	0

TABLA 4:  
CATEGORIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN EL GRUPO DE APTOS  
POR FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN

<i>Pos.</i>	<i>Tipo de estrategia</i>	<i>Aptos</i>
1	Autocorrección.	10
2	Transformaciones morfosintácticas.	8
3	Omisión sin pérdida de significado.	4
4	Generalización (vaguedad deliberada).	3
5	Estrategias estilísticas (cambio del tono de voz, velocidad de producción, ritmo, énfasis, etc.).	3
6	Uso de marcadores de relleno (palabras neutras).	2
7	Condensación y fusión de frases.	2
8	Explicitación del referente ambiguo.	0

TABLA 5  
CATEGORIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN EL GRUPO  
DE EXPERTOS POR FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN

Pos.	Tipo de estrategia	Expertos
1	Transformaciones morfosintácticas.	14
2	Estrategias estilísticas (cambio del tono de voz, velocidad de producción, ritmo, énfasis, etc.).	11
3	Omisión sin pérdida de significado.	6
4	Autocorrección.	3
5	Explicitación del referente ambiguo.	3
6	Uso de marcadores de relleno (palabras neutras).	0
7	Condensación y fusión de frases.	0
8	Generalización (vaguedad deliberada).	0

*Los sujetos aprendices* demuestran una menor aptitud estratégica en general, pero también un mayor número de problemas no necesariamente relacionados con la ambigüedad. Tienen la tendencia a seguir interpretando sin rectificar los errores, pese a la incoherencia de la frase, y no utilizan ninguna estrategia de tipo estilístico.

Por lo que se refiere a *los sujetos aptos*, controlan mucho más que los aprendices tanto los aspectos estilísticos como los formales y, a veces, ponen de relieve una mayor «conciencia» comparados con los expertos. Transforman las frases ambiguas reformulándolas o modificando elementos (cambio de uso de los elementos gramaticales y léxicos, cambio de orden de los constituyentes de la oración, cambios sintácticos, etc.) y se autocorrigen en un número bastante elevado de ocasiones, sobre todo en la TaV.

*Los sujetos expertos* recurren frecuentemente a estrategias de tipo estilístico (énfasis, cambio de ritmo, entonación). La autocorrección no se emplea a menudo; sin embargo, cuando se utiliza, se produce en este grupo con una actitud incipiente a informar al oyente sobre la aplicación de la estrategia de rectificación (*scusate* —perdonen—, *mi correggo* —me corrijo—, etc.). Por otro lado, las pausas antes de empezar a interpretar un segmento ambiguo, demuestran en la IS un claro aumento del desfase en este grupo, seguido por una versión correcta y adecuada de la frase ambigua, sin pérdida de segmentos sucesivos. En el mismo grupo de sujetos, esta estrategia, en la técnica de la TaV, tiene su correspondiente en la lectura de segmentos más largos (especie de lectura rápida o anticipación de segmentos).

Si pasamos al desglose de las estrategias aplicadas por los tres grupos y a la clasificación de las mismas, cabe destacar la presencia de las estrategias de transformación en las primeras tres posiciones para los tres grupos. Confirmando una de nuestras hipótesis iniciales, los sujetos expertos han conse-

guido combinar dos estrategias ante un mismo problema, corroborando el patrón estratégico ya evidenciado por Abuín en su trabajo de 2005. Se trata, por ejemplo, de la capacidad de recurrir a una estrategia de tipo estilístico (uso especial de un recurso de tipo paralingüístico como la voz, la entonación, el énfasis, etc.) agregada a otra clase de estrategia, como por ejemplo, la autocorrección u otra.

Por lo que se refiere a la autopercepción de los sujetos en cuanto a las dificultades que planteaban los textos, aparte de los contados casos de escaso interés o conocimiento del tema (lo cual es un elemento personal y por tanto no podemos refutar), el hecho de que se hayan destacado el léxico y la velocidad como problemáticos, sobre todo por parte de los sujetos aprendices, merece cierta reflexión, ya que en realidad estos elementos no eran objetivamente obstáculos en los discursos presentados. Sin embargo, creemos que estos dos aspectos constituyen las dos «pesadillas» (aunque, a menudo leyendas infundadas) de muchos de los estudiantes de interpretación, que con frecuencia se centran en elementos lingüísticos aislados. Además, la velocidad se suele considerar uno de los obstáculos más relevantes de nuestra combinación lingüística, ya que el ritmo y la velocidad de elocución de los ponentes españoles (y más concretamente, españolas peninsulares) muy frecuentemente alcanza niveles muy difíciles de mantener al interpretar al italiano.

En cuanto a los problemas subrayados al leer los textos interpretados, el dato que quisiéramos recalcar más es la sensibilidad y la conciencia del problema que muestran los sujetos aptos; aunque nos hubiéramos esperado en todos los sujetos más elementos o frases ya traducidas o «preparadas» (marcadas, subrayadas, apuntadas) al preparar el texto para la TaV.

Por lo que atañe a la autopercepción de la actuación estratégica, si la comparamos con lo que han hecho realmente los aprendices, ellos piensan haber aplicado muchas estrategias, mientras que los sujetos aptos muestran un elevado grado de conciencia, tanto de los problemas como de las estrategias aplicadas. Los sujetos aptos que han logrado solucionar mejor los problemas de ambigüedad han sabido describir las estrategias efectivamente aplicadas durante la interpretación. Los expertos revelan, por lo general, una escasa conciencia de la aplicación de estrategias que han hecho, quizá también porque efectivamente las han tenido que emplear menos al encontrar menos problemas; sin embargo, el recurso a las estrategias por parte de los expertos es seguramente mayor que su percepción. Los expertos son prácticamente los únicos que utilizan las estrategias estilísticas, pero no siempre tienen conciencia de ello.

Por lo general, en las pruebas, incluso de los aprendices, no se ha evidenciado un cuantioso efecto de problemas «en cascada» tras el segmento ambiguo. Creemos que ello se debe, entre otras, a dos razones básicas:

la velocidad de elocución del orador no especialmente elevada en IS y la posibilidad de organizarse cada segmento por separado como lectura en la TaV.

#### ALGUNAS REFLEXIONES AL MARGEN DE LOS RESULTADOS

Primero, consideramos que es absolutamente preocupante la absoluta falta de aplicación de las estrategias estilísticas en los aprendices. Somos conscientes de que se trata de un tipo de estrategia que se consigue realizar con más soltura con la experiencia, pero es igualmente cierto que se presenta en las primeras fases de la formación de intérpretes, tanto teórica como prácticamente. Entonces, no es que se aprenda después. Tampoco creemos que no se haya adquirido aún en los sujetos aprendices, sino que no está activada suficientemente. Es como si hubiera una absoluta incapacidad por parte de los aprendices de coordinar la parte cognitiva que conduce a la aplicación de estrategias estilísticas con la capacidad de gestionar un problema concreto.

Por lo general, es interesante notar que el hecho de que en los sujetos aptos y expertos no se hayan notado numerosos casos de problemas patentes en la fase de comprensión del texto (aun ante los segmentos ambiguos), puede demostrar que a medida que avanza el nivel de formación y de aptitud profesional, las dificultades se desplazan de la fase de recepción a la fase de producción que resulta más activa y donde, potencialmente, se pueden activar más estrategias.

Otro aspecto que quisiéramos destacar es el de la conducta en los casos no solucionados de ambigüedad. En seis casos de nueve, cuando no solucionan la frase ambigua, los sujetos expertos lo hacen sin intentar de ningún modo la aplicación de una estrategia. A diferencia tanto de los aprendices como de los aptos, es como si «fallaran automáticamente». Intentaré explicar mejor esta afirmación: no es que un sujeto experto se pierda demasiado en preguntarse el «sí», el «porqué» y el «para qué» de lo que está interpretando. Su práctica laboral diaria le obliga a un continuo *download*, a una descarga que le permita ahorrar, guardar y recuperar energías y recursos (tanto fisiológicos como emocionales y cognitivos) y pasar de un tema a otro de un día para otro. Fallan, sí, pero, sin que el fallo repercuta demasiado en los oyentes (siguen manteniendo la cohesión y la coherencia discursiva, dicen otra cosa pero con un tono y un énfasis que no hay quién no les crea....) y en sí mismos (evitan hacer patente sus dudas o errores gracias a la prosodia y a los aspectos paralingüísticos, tratan de no perder la concentración o la atención debido a un error).

Esta actitud de los expertos se desprende también de la lectura de los cuestionarios. Sólo los aptos añaden otros problemas en la casilla «varios», indicando, además, cosas muy interesantes como, por ejemplo, problemas al tener que imaginarse al auténtico ponente —el Comisario Europeo Joaquín Almunia—, autodiagnóstico de que la falta de práctica puede haber perjudicado su rendimiento y también la sensación de que la complejidad sintáctica —concretamente se afirma: «la distancia entre sujeto y verbo en las frases»— haya sido un problema aun sin reconocer en dichas frases la presencia de una ambigüedad.

En cambio, por lo que se refiere a la autopercepción de la actuación estratégica, tanto los aptos como los expertos, sí la tienen, es decir, aciertan cuando afirman en el cuestionario haber aplicado una determinada estrategia. El tema de la correcta conciencia autopercebida por parte de los sujetos aptos es extremadamente importante para fines docentes porque creemos que nos demuestra que estos sujetos, con la formación intensiva todavía «fresca», han alcanzado un nivel de aptitud potencial casi más elevada que los expertos. En este sentido: dado que estamos convencidos de que la autoconciencia en interpretación es uno de los factores fundamentales para un buen rendimiento general y una prestación de calidad (no acepto un encargo si no considero que soy capaz de realizarlo adecuadamente o bien sé como prepararme o bien sé dónde podría caer una vez que me presente el día de la jornada de interpretación, si soy capaz de evaluar objetiva y conscientemente las dificultades —subjetivas y objetivas— de un determinado trabajo), es como si los aptos tuvieran todas las herramientas y las energías suficientes para poder trabajar muy bien, con un único fallo: la falta de experiencia. Los expertos, en cambio, es como si para sobrevivir a un trabajo agotador y desgastador realizado casi a diario, tuvieran que descuidar aspectos relacionados con la «autocrítica», con la autoconciencia y, a veces, también con la preparación del encargo, por razones de tiempo. Por otra parte, en algunos casos, los aptos muestran cierta actitud innecesariamente autocrítica y precavida, por haber sido formados a «tener miedo al error». Por ejemplo, aunque utilicen la estrategia de la omisión, lo hacen moderadamente, casi por temor a que omitir pueda equivaler a disminuir, a perder, a reducir, también desde el punto de vista semántico. Además, no podemos olvidar que también es probable que los sujetos aprendices se presentaran en el experimento con bastante miedo mezclado a curiosidad, pero, seguramente, desconocimiento; los aptos con mucha motivación por poder «ponerse a prueba» en una situación no de examen y al mismo tiempo «semi-profesional» (escuchados por alguien externo, por ejemplo; algo que desgraciadamente todavía no es lo normal en los exámenes de interpretación en muchas facultades italianas), pero, en algunos casos, con el miedo a no producir una interpretación de

calidad; al contrario, fue muy difícil conseguir la disponibilidad de los expertos, seguramente por problemas de compaginar la prueba con sus compromisos laborales, pero, no sólo: notamos, en unas ocasiones, cierta «actitud pesada», como si procedieran por inercia. Añadido a todo esto, no podemos descartar la falta de motivación en un experto que puede derivarle de operar en un entorno bastante artificial.

Una diferencia intragrupo (siempre en el grupo de los profesionales) que quisiéramos destacar (y que habíamos apreciado también en el proyecto piloto), es que los sujetos que trabajan también como docentes de interpretación muestran una mejor capacidad de verbalizar sus problemas y estrategias (resultados del cuestionario) y tuvieron una actitud más animada con respecto a la prueba.

## CONCLUSIONES

Por lo que atañe a la técnica de interpretación, IS o TaV, los resultados de nuestro estudio no evidencian un número significativamente más alto de problemas, y, por consiguiente, de aplicación de estrategias, en una técnica con respecto a la otra. No olvidemos, sin embargo, el hecho de que los aprendices interpretaron en IS «guiados»: como no tienen formación en esta técnica, para evitar que se perdieran ante los segmentos ambiguos, el investigador levantaba la mano antes de los segmentos significativos para que los aprendices pudieran dejar colgada la frase anterior sin preocuparse demasiado. Por esta razón, no hemos tenido en cuenta posibles consideraciones generales derivadas de la actuación de este grupo en IS. No obstante, podemos afirmar que, un acercamiento «guiado» como éste a la IS, puede ser una buena manera de empezar el adiestramiento con esta técnica en sujetos que hayan recibido ya una formación en la TaV y en la interpretación de enlace (cf. el apartado siguiente).

En realidad, el único aspecto relativo a las técnicas que nos interesa destacar en este apartado es que algunos de los sujetos expertos han tardado mucho en la producción de la TaV (en un caso 6'30", cuando el promedio ha sido de 5'30"). Indudablemente los sujetos expertos practican muchos menos la TaV que la IS en su trabajo como intérpretes y algunos de ellos no han sido formados con esta técnica. Es decir, «se las apañan», resultan de todas maneras adecuados, apenas fallan, pero, no se dan cuenta de que el ritmo de producción durante una TaV debería ser más o menos el mismo que en la IS (salvando las omisiones y las autocorrecciones, que suelen ser más frecuentes, como hemos visto, en la TaV). Creemos que se debe a una falta de práctica de este tipo de técnica en los expertos. Sin embargo, cabe

destacar que, aunque alargan los tiempos de ejecución, siguen aplicando las estrategias de tipo estilístico, basándose en el tejido discursivo de la página (puntuación, etc.), es decir, oralizan mucho.

Relativamente al par de lenguas implicado, en nuestro trabajo experimental hemos añadido unas ambigüedades de tipo léxico que revestían justamente el estatus de falsos cognados que, sin embargo, han sido solucionadas satisfactoriamente en la mayoría de los sujetos. Creemos que ello se debe a que el problema de los falsos cognados y de la aparente coincidencia semántica de muchas palabras de la lengua italiana y de la lengua española es uno de los más presentados y tratados durante las clases, tanto de lengua extranjera como de traducción y de interpretación. Lo que nos parece interesante destacar de los resultados de nuestro proyecto son las respuestas dadas a los cuestionarios, donde muchos sujetos, tanto aprendices como aptos, piensan que hay muchos más falsos amigos que los efectivamente presentes en los discursos presentados. Cabe preguntarse si en realidad los docentes no estamos creando más dudas y «pesadillas» en nuestros discentes que las debidas..., hasta el punto que los mismos llegan a detectar problemas de tipo léxico donde estos no existen. También el riesgo de interferencia (por ejemplo, acuñación de palabras inexistentes en italiano por efectos de la fonética y de la morfología de determinadas palabras, como «adaptación» que se puede convertir en *\*adattazione* en vez de *adattamento*), otra dificultad que de alguna manera puede considerarse relacionada con la interpretación de los falsos cognados, no se ha dado con frecuencia en nuestro experimento.

Otro «falso problema» detectado en los cuestionarios, pero que efectivamente se convierte en una dificultad con frecuencia en la IS es-it, es el de la velocidad del orador. También en este caso, creemos que se reconoce incluso donde no existe porque es una de las mayores trabas de nuestra combinación lingüística, sobre todo en el caso de oradores españoles peninsulares. Es curioso que incluso un sujeto experto la evidencie en los cuestionarios como una de las dificultades.

Otro aspecto relacionado con el par de lenguas concreto que hemos notado en nuestro experimento, es la incapacidad de los aprendices y la dificultad de los aptos de ampliar más el desfase, sobre todo en la IS, mientras que rinden mejor en la TaV, gracias a la contraparte estratégica del aumento del desfase en IS, es decir, la lectura anticipada de párrafos. La comprensión oral de un texto español-italiano leído a una velocidad no demasiado considerable (hasta las 120 palabras por minuto), es seguramente muy elevada en todos los grupos de sujetos seleccionados y apenas plantea problemas, por tanto, ante la sensación de entenderlo todo y con una estructura sintáctica parecida en las dos lenguas, es muy difícil resistir a la tentación de empezar a hablar antes de que termine una unidad de sentido. Este es un problema

muy frecuente de la cabina de español-italiano y se puede notar también «físicamente» en el caso de tener más cabinas con más idiomas involucrados: la cabina de italiano, al interpretar del español, empieza casi siempre antes que las cabinas de inglés o de alemán. No nos consta que haya datos empíricos que validen esta apreciación que deriva de la experiencia profesional en el mercado italiano, pero sería interesante llevar a cabo estudios dedicados a este tema en par de lenguas distintos, utilizando el mismo material que en este trabajo.

Por lo general, los aprendices de nuestra muestra parecen descuidar sus conocimientos generales, enciclopédicos, centrándose excesivamente en el nivel léxico del discurso por miedo a no entender una palabra sencilla, como si se tratara de un eslabón desligado de todo lo demás. Seguir la estructura de la lengua de partida puede ser un riesgo, sobre todo en el caso de tener un desfase especialmente reducido, típico de los aprendices y, en general, de la combinación español-italiano, y también en el caso de que se aumente la velocidad de elocución. Además, este riesgo implica otro: el de basarse excesivamente en la estructura lingüística, arrinconando el contexto, activando significados equivocados o cayendo en calcos. El intérprete experto se basa en otros factores, como por ejemplo, las intenciones del hablante, las expectativas de los destinatarios, el contexto, lo que le lleva a una actuación estratégica muy ajustada a la situación.

Además, al tener casi siempre una sólida base de comprensión oral del discurso por interpretar (y aún más de comprensión escrita para la TaV), es como si los problemas se desplazaran de la fase de comprensión a la de producción. O sea, el buen conocimiento y el entendimiento de la lengua de partida, redundan en dificultades a la hora de poner en marcha estrategias de reformulación, reestructuración, corrección, rectificación aunque se trate de interpretar a la lengua materna. Tal vez sea posible avanzar un detalle *language-specific* por lo que se refiere a la estrategia de omisión. Dado que el flujo en entrada tiene un porcentaje de comprensión alto en todos los sujetos, es probable que la omisión resulte menos frecuente que en otras lenguas donde, al tener un nivel de comprensión más bajo, los sujetos en formación (sobre todo los aprendices) estarían casi obligados a omitir por no haber entendido y no necesariamente porque se encontrarían ante una variable, como la ambigüedad. Por otro lado, también sería interesante ver si el tipo de transformaciones actuadas para solucionar un problema de ambigüedad al interpretar a otra lengua menos cercana que el italiano, sería el mismo. Casi seguramente interpretar del español al alemán, requeriría transformaciones morfosintácticas más complejas y profundas de la frase para llegar a una versión adecuada en la lengua de destino. En el próximo apartado avanzamos algunas propuestas para fines docentes y algunas reflexiones relacionadas con nuestro estudio y con la profesión.

## IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA Y LA PROFESIÓN

En nuestro caso trabajamos como formadores de traductores e intérpretes en Italia, donde, tras una reforma del sistema educativo universitario italiano a finales de los años noventa, las facultades ofrecen ahora carreras divididas en licenciaturas de primer ciclo (tres años) y de segundo ciclo (dos años), y más concretamente, por lo que se refiere a las Facultades de Traducción e Interpretación, estas se convirtieron todas en cursos de «mediación», donde se prevé tan sólo la modalidad de interpretación de enlace en el primer ciclo y las técnicas de la interpretación de conferencias se desplazan al segundo ciclo. Esta referencia a nuestra experiencia creemos que es importante para fines pedagógicos porque es el resultado de una combinación entre una formación de interpretación de conferencias, una práctica laboral de la misma unida a encargos de interpretación de enlace y una sucesiva experiencia como formadora.

Son básicamente tres los supuestos de los que partimos para avanzar algunas pautas didácticas que puedan formar parte de un programa docente coherente y eficaz. En primer lugar, el hecho de que el propio mundo profesional de la interpretación está en profunda evolución y eso por numerosos motivos, entre ellos: una mayor necesidad de interpretación para los servicios públicos tras el aumento de los fenómenos migratorios, el cambio en el desarrollo de las jornadas de interpretación de conferencias (mayor hibridación entre las técnicas de TaV y de IS por la proyección cada vez mayor de soportes visuales durante las conferencias que prevén la IS y requerimiento de figuras profesionales que sepan alternar, en la misma jornada, momentos de IS o de Interpretación Consecutiva a intervenciones en bilateral<sup>8</sup>) y un número cada vez más variado de combinaciones lingüísticas demandadas en el mercado. En segundo lugar, hemos visto que ha ido cambiando considerablemente también el contexto formativo y la investigación en interpretación, con mucha más oferta y con muchas más posibilidades de intercambios entre los estudiosos de esta disciplina. En tercer lugar, estrechamente relacionada con los dos factores que acabamos de describir, la necesidad cada vez más acuciante de una formación continua que pueda desarrollarse por módulos y en distintas ocasiones de capacitación y de prácticas, tanto dentro como fuera del aula.

---

<sup>8</sup> Recordamos que por interpretación bilateral entendemos la técnica que se aplica sobre todo durante los encuentros de enlace, tanto comerciales como de protocolo o de otro tipo y que está caracterizada, entre otras cosas, por la presencia bien visible del intérprete entre dos o más interlocutores que no hablan el mismo idioma, por el hecho de que el intérprete no suele estar acompañado por un compañero -como pasa en la cabina y en el caso de consecutivas largas- y por la gran variedad de contextos y de situaciones —tanto en términos de registros como de temas— que tiene que encarar el intérprete, incluso en la misma jornada.

Ahora bien, en los apartados a continuación y a la luz de los resultados de nuestro trabajo, no tendría sentido avanzar una hipótesis de propuesta didáctica que considerara todo el aparato «obligado» y «obligatorio» que imponen los requisitos ministeriales, procediendo a detectar objetivos formadores generales y específicos, destinatarios y contextos concretos, etc. Además, todo ello sería excesivamente rígido y difícil de exportar a otras realidades distintas de la propia combinación lingüística y del país del que tenemos experiencia y, en cambio, tenemos como objetivo justamente el contrario, es decir, barajar hipótesis y propuestas que puedan exportarse fácilmente a otros contextos de formación. Entonces, para hacerlo, intentaremos destacar otros «pilares» de nuestra propuesta, básicamente tres, también en este caso.

Primero, la importancia de que todo tipo de formación en interpretación alterne y armonice, en cualquier momento en el que se produzca, tres elementos: apoyo de un sólido marco teórico, prácticas en el aula y fuera del aula, a ser posible en contacto con profesionales expertos. Luego, disponer de una tipología y de una selección previa de los posibles materiales y recursos que puedan presentarse en los distintos módulos según los objetivos, la duración y el contexto del curso, a ser posible, cuanto más ajustables y flexibles para adaptarlos a distintas técnicas o niveles. Finalmente, en la fase de evaluación, poner el énfasis en las estrategias y en el problema más que en el error sin más y de manera aislada.

Creemos que el análisis de los resultados de nuestro trabajo empírico nos conduce a plantearnos por lo menos tres preguntas que podemos resumir como sigue:

- Si la aplicación cuantiosa, flexible y armonizada de estrategias puede constituir realmente una respuesta eficaz ante un problema durante una interpretación (aun sin saber con precisión de qué problema se trata), ¿cómo es posible ayudar a los novatos para que adquieran procedimientos estratégicos que suelen encontrarse tan sólo en sujetos con una experiencia mediana o alta o por lo menos anticipar la adquisición de dichos procedimientos?
- Si a una mayor aptitud corresponde una mayor conciencia de las propias capacidades, habilidades y actuaciones concretas, ¿de qué depende dicha capacidad? ¿Cómo y cuándo varía? Además, cabe preguntarse también lo contrario: ¿a una mayor conciencia de las actuaciones y de las producciones concretas, corresponde siempre realmente una mayor aptitud y más experiencia?
- ¿Cómo salvar el obstáculo de formarse en interpretación sin tener miedo al error?

Intentemos contestar con una serie de observaciones generales, primero, y seguidamente, con algunas propuestas específicas y puntuales.

El análisis retrospectivo de las grabaciones interpretadas —tanto propias como ajenas—, la verbalización de los problemas encontrados y de las supuestas estrategias aplicadas para solucionarlos, la corrección razonada y argumentada deben verse como momentos imprescindibles y no liquidarse en unos veinte minutos al finalizar una clase práctica. Aunque en la vida profesional, desgraciadamente, el *debriefing*<sup>9</sup> escasee, volver sobre una situación, un problema, un error, con la mente despejada y de manera retrospectiva, es un valor esencial que no se puede descartar durante la formación, porque ayuda mucho también a hacer más rápida y más justa la práctica de la autoevaluación. Con esta conciencia aumentada y facilitada, incluso en los aprendices, podríamos estimular y fomentar su capacidad de autocorrección, de interiorización de los procedimientos —tanto erróneos como estratégicos—, de considerar la tarea de interpretación de manera global y también desglosada y de centrarse en aspectos que vayan más allá del léxico y de la «lengua». No sólo eso: para un sujeto en formación, poder comprobar que también los profesionales, los expertos, los profesores cometen errores, a diario, en sus interpretaciones, pero que la manera en que los cometen les permite a menudo salir airoso y sin que los clientes o los oyentes se enteren demasiado de ello, es una experiencia que ayuda, por un lado, a reducir el estrés y a aumentar su autoestima; por otro, a desmitificar las leyendas relacionadas con la interpretación. Trabajar con la mayor interacción posible entre los distintos integrantes del grupo y entre el grupo y el docente —como si se tratara de un componente más del grupo, o, a veces, como un oyente «externo»—, es imprescindible para lograr un clima de confianza, de solidaridad y de reducción de la tensión dentro del aula, algo que, en el pasado, no siempre ha sido la tónica de las clases de interpretación. Para interactuar se pueden crear situaciones en las que se preparan exposiciones y proyectos, se analizan las presentaciones y las grabaciones, se interpretan situaciones, intentando reproducir el contexto real y los elementos que son típicos de la oratoria, de la proxémica y de todo lo que pueda ser lingüístico en un sentido amplio y abarcador. Se pueden hacer prácticas en cabina con dos o tres intérpretes y no en la «jaula solitaria» como se solía hacer en la formación de los años ochenta. Todo ello permite crear una atmósfera que facilita y allana el camino para los momentos de evaluación, las valoraciones y los exámenes.

---

<sup>9</sup> Por *debriefing* entendemos los comentarios, los análisis y las evaluaciones que nos puedan dar los compañeros o los propios clientes y empleadores tras una jornada de interpretación, así como el autoanálisis y la autoevaluación tras haber terminado de interpretar.

Con todo lo que acabamos de exponer no queremos menospreciar otras dificultades que han sido siempre frecuentes en la planificación de un curso de interpretación. Por ejemplo, sí creemos que la dificultad de identificar la progresión didáctica en una programación docente de interpretación es tal en la abrumadora mayoría de los casos; sin embargo, afirmamos igualmente que no es tanto cuestión de catalogar material y de hacer taxonomías puntillosas de errores y de puntuaciones, de niveles y de destrezas, sino más bien, de tener la capacidad de identificar y de calibrar el mismo discurso y el mismo recurso para saber cómo proponerlo según cambien otras variables como el número de los destinatarios, las combinaciones lingüísticas, el nivel de dominio de la lengua extranjera, la técnica, etc.

Otro aspecto relacionado con la didáctica de la interpretación en el par de lenguas que nos ocupa y que podemos desprender del experimento, tiene que ver con los falsos cognados. La preocupación de los estudiantes de traducción e interpretación hacia este tema suele ser realmente muy elevada, a menudo porque fomentada por parte de nosotros los profesores, que repetimos miles y miles de veces que si hay un problema en la interpretación entre lenguas afines, éste es realmente el riesgo de interferencia y de malentender el significado del léxico aparentemente igual en los dos idiomas. Claro que este riesgo existe, pero a veces, insistir tanto en este aspecto puede llegar a ser contraproducente en los discentes, que al final terminan por reconocer un falso cognado incluso cuando no lo hay y, en el supuesto intento de evitarlo, acaban por activar un sentido de la palabra o de la frase completamente descabellado, bien por la interferencia de otra lengua o por hipersensibilidad hacia un problema, en aquel caso concreto, inexistente (Morelli y Toppino, 2003). Desde el punto de vista metodológico, quizá eso apunte tan sólo a que se insista menos en este problema durante las clases y a que se introduzca tan sólo en casos de errores patentes de algunos estudiantes. Por ejemplo, en el caso de un recorrido de formación que prevea tanto módulos de traducción como de interpretación, podría insistirse más en el asunto de los falsos cognados con los textos escritos.

Como se puede fácilmente intuir de lo que estamos diciendo, no creemos que tenga sentido enquistarse en estériles discusiones sobre si es mejor empezar por la práctica de la bilateral, de la consecutiva o de la simultánea. Cómo está cambiando el mercado profesional de la interpretación, lo estamos viendo y lo tenemos que investigar nosotros en cada uno de nuestros países y, por consiguiente, ajustar la oferta formativa. Ahora bien, dado que, según afirma también Iglesias Fernández (2007), los *curricula* y los planes de estudios a veces dependen más de razones administrativas, burocráticas y ministeriales que de la efectiva eficacia, validez y utilidad de los mismos, es inevitable que una metodología cuanto más abierta y flexible, sin dejar

nunca de ser coherente y programada, puede ser mucho más valiosa que cualquier otro sistema por muy consolidado que parezca.

Otro reto consiste en crear sinergias más eficaces entre los profesionales expertos, los potenciales empleadores y los sujetos en formación. La propia actitud de los intérpretes expertos que han participado en nuestro experimento nos muestra que siguen permaneciendo numerosas resistencias y recelos por parte de los profesionales que sólo practican la interpretación de conferencias, hacia la viabilidad y la utilidad de la teoría y de la investigación en este campo y hacia la formación que se está impartiendo actualmente. Eso lo captamos de comentarios y comunicaciones personales que nos han brindado los propios profesionales antes del desarrollo de la prueba. Cabe destacar, sin embargo, que su actitud cambia radicalmente si se trata de intérpretes profesionales que también son formadores y, algo que consideramos muy interesante, después de haber realizado las tareas experimentales. Por un lado, bien sabemos que por lo general es muy difícil obtener la disponibilidad de intérpretes profesionales para que participen en experimentos o para que se les pueda grabar durante sus interpretaciones, más allá de la dificultad de juntarlos a todos en el mismo día aunque sea sólo durante una media hora (tardamos cinco meses en organizar esta parte del experimento). Por otro lado, como se desprende también de los resultados del experimento, la automatización del proceso interpretativo es bastante elevada en estos sujetos: es cierto que han tenido menos problemas en general, pero a veces no consiguen verbalizar las estrategias aplicadas. De todas maneras, hay dos elementos que nos parecen extremadamente prometedores para poder encaminar un nuevo curso en la colaboración entre el mundo laboral y los centros oficiales de formación.

El primero deriva de la reacción de interés y, en algunos casos, casi de sorpresa, que han tenido los intérpretes expertos después de haber terminado el experimento. Sorpresa, en el sentido de darse cuenta de que hay muchos aspectos y variables de su profesión que no habían tomado en cuenta antes y que podrían resultar útiles y pertinentes también para la mejora de sus prestaciones.

El segundo está relacionado con el nuevo contexto laboral y formativo que se ha ido plasmando en muchas ciudades metas de inmigración, como es la ciudad en la que vivimos, que están obligando a una revisión de la figura del intérprete, a caballo entre mediador y facilitador lingüístico y que está siendo asumida (aunque a veces deberíamos decir «digerida») por parte de los profesionales de la interpretación de conferencias. Con eso no queremos afirmar que dichos profesionales desplacen su interés hacia estas nuevas necesidades de interpretación y de traducción, ya que a menudo tienen una red de clientes y una agenda de trabajo bien asentada y rica que no les anima a buscar nuevas oportunidades laborales, pero sí reconocen la

bondad de introducir y de aplicar las técnicas típicas de la interpretación de conferencias a la formación, aunque sea tan sólo con fines pedagógicos y de apoyo a otras modalidades y no con miras de capacitación profesional y de efectiva práctica en el mercado laboral.

Otro aspecto es que la inmigración está creando oportunidades de relación y de diálogo entre los mediadores culturales, los intérpretes de enlace y los proveedores de servicios en la comunidad (sanitarios, sociales, legales, administrativos, educativos, etc.) que podrían traducirse en proyectos de colaboración y en cursos de formación conjuntos <sup>10</sup>.

A raíz de todo lo que acabamos de describir, creemos que esta fase de nuestro trabajo ha sido provechosa y también de efectiva utilidad para fines formadores y de futuras colaboraciones entre el mundo de la investigación, de la formación y de la profesión. Por supuesto, el tamaño limitado de nuestra muestra nos ha permitido tan sólo realizar una recogida y un análisis de los datos que tiene carácter exploratorio, y por consiguiente, los resultados de nuestro trabajo no podrán extrapolarse sin más a otras situaciones de estudio. Sin embargo, consideramos que este estudio puede tener múltiples posibilidades de replicación, de desarrollo y de prosecución.

En primer lugar, sería interesante estudiar la aplicación de estrategias en el caso de ambigüedades de otro tipo, como por ejemplo, los homófonos o los pseudo-homófonos en la IS.

En segundo lugar, también por los motivos vinculados a nuestra convicción de la utilidad de practicar la interpretación inversa para fines formativos, sería interesante añadir la variable de la direccionalidad e intentar replicar el estudio manteniendo la ambigüedad sintáctica pero con interpretaciones de la lengua materna a la primera lengua extranjera.

En tercer lugar, pensamos que podría resultar muy útil replicar el estudio en otras combinaciones de lenguas con el fin de analizar cómo y de qué manera pueden variar los problemas encontrados y las estrategias aplicadas por sujetos que trabajan en un par de lenguas que no sea es-it. Además, sería interesante ver si este diferente patrón en el binomio problema/estrategia podría tener consecuencias en la pedagogía y en la didáctica de la formación de intérpretes.

---

<sup>10</sup> Actualmente en la Facultad en la que trabajamos, en Génova, estamos llevando a cabo una investigación sobre fenómenos inmigratorios y procesos de hibridación en la que una parte —a la que nos dedicamos personalmente— se dedica a recoger datos en los servicios sanitarios públicos locales sobre la percepción del personal médico y de atención sanitaria del papel del mediador lingüístico-cultural o del intérprete para los servicios públicos, su conocimiento de estas figuras, su experiencia de trabajo con las mismas en el último año, etc. El modelo en el que nos hemos inspirado ha sido la experiencia de la Universidad Jaume I de Castellón y de su grupo de trabajo CRIT. A este propósito, cfr. <http://www.crit.uji.es>. Para más información sobre el proyecto de nuestro grupo de investigación, consulte el sitio [www.iberistica.unige.it](http://www.iberistica.unige.it)

Aunque quizá menos interesante de realizar por los motivos explicados en la introducción de este trabajo -entre ellos, el hecho de que la textura discursiva y el contexto de una IC o de una IB podrían facilitar la resolución de problemas de ambigüedad-, cabría ajustar el estudio y tratar de replicarlo en otras técnicas, como la IC o bien la IB.

Otro posible desarrollo de nuestro estudio podría ocuparse de investigar sobre los casos de ambigüedad discursiva no intencionada que deriven, por ejemplo, del idiolecto utilizado por pacientes con dificultades de habla y/o con trastornos psicológicos y pensar en los problemas que plantearía su interpretación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUÍN GONZÁLEZ, M. (2005), *El binomio problema/estrategia en el proceso de interpretación consecutiva: un estudio descriptivo y experimental*, tesis doctoral no publicada, Granada: Universidad de Granada.
- AGRIFOGLIO, M. (2004), «Sight translation and interpreting: a comparative analysis of constraints and failures», *Interpreting*, 6 (1), 43-67.
- BAJO, M. T.; PADILLA, F., y PADILLA, P. (2000), «Comprehension processes in simultaneous interpreting», en A. CHESTERMAN, N. GALLARDO SAN SALVADOR y Y. GAMBIER (Comps.) *Translation in context*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 127-142.
- BRACCO, M. (2001), *L'anticipazione nell'interpretazione simultanea spagnolo-italiano: possibili strategie*, proyecto de fin de carrera no publicado, Universidad de Bolonia.
- CARREIRAS, M. (1992), «Estrategias de análisis sintáctico en el procesamiento de frases: cierre temprano versus cierre tardío», *Cognitiva*, 4(1), 3-27.
- CARREIRAS, M., y MESEGUER, E. (1999), «Procesamiento de ambigüedades sintácticas», en M. DE VEGA y F. CUETOS (Comps.), *Psicolingüística del español*, Madrid: Trotta, 163-203.
- CUETOS, F., y MITCHELL, D. C. (1988), «Cross-linguistic differences in parsing: restrictions on the use of the late closure strategy in Spanish», *Cognition*, 30, 73-105.
- DE GROOT, A. M. B. (1978), *Thought and choice in chess*, The Hague: Mouton.
- ERICSSON, K. A. (2000), «Expertise in interpreting: an expert-performance perspective», *Interpreting*, 5(2): Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, 187-220.
- FERREIRA, F., y CLIFTON, C. (1986), «The independence of syntactic processing», *Journal of memory and language*, 25, 348-368.
- FRAZIER, L. (1987), «Sentence processing», en M. COLTHEART (Comp.), *Attention and performance XII*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- (1990), «Parsing modifiers; special purpose routines in the HSPM?», en D. A. BALOTA, G. B. FLORES D'ARCAIS y K. RAYNER (Comps.), *Comprehension processes in reading*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- FRAZIER, L., y CLIFTON, C. (Comps.) (1996), *Construal*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- FRAZIER, L., y RAYNER, K. (1982), «Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences», *Cognitive Psychology*, 14, 178-212.
- GERNSBACHER, M. A. (Comp.) (1990), *Language comprehension as structure building*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1991a), «Cognitive processes and mechanisms in language comprehension: the structure building framework», en G. H. BOWER (Comp.), *The psychology of learning and motivation*, New York: Academic Press, 217-263.
- (1991b), «Comprehending conceptual anaphors», *Language and cognitive processes*, 6, 81-105.
- (1995), «The structure building framework: what it is, what it might also be, and why», en B. K. BRITTON y A. C. GRAESSER (Comps.), *Models of texts understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 289-311.
- (1997), «Two decades of structure building», *Discourse processes*, 23: 265-304.
- GERNSBACHER, M. A., y SHLESINGER, M. (1997), «The proposed role of suppression in simultaneous interpretation», *Interpreting*, 2(1/2), 119-140.
- GILE, D., (1995), *Basic concepts and models for interpreter and translator training*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- HATIM, B., y MASON, I. (1997), *The translator as communicator*, Londres: Routledge.
- HURTADO ALBIR, A. (1996), «La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción», *Sendebare*, 7, 39-57.
- (1999), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid: Edelsa.
- (2001), *Traducción y traductología*, Madrid: Cátedra.
- IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. (2007), *La didáctica de la interpretación de conferencias. Teoría y práctica*, Granada: Comares.
- JIMÉNEZ IVARS, A. (1999), *La traducción a la vista. Un análisis descriptivo*, tesis doctoral no publicada, Castellón: Universitat Jaume I.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983), *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*, Cambridge: MA, Harvard University Press: [Trad. es. (2000). *El ordenador y la mente. Introducción a la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós].
- KALINA, S. (1992), «Discourse processing and interpreting strategies: an approach to the teaching of interpreting», en C. DOLLERUP y A. LODDEGAARD (Comps.) *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 251-257.
- (1998), *Strategische prozesse beim dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*, Tübingen: Gunter Narr.
- KELLY, D. (2002), «Un modelo de competencia traductora. Bases para el diseño curricular», en *Puentes*, 1, 9-20.
- Liu, M.; Schallert, D. L., y CARROLL, P. J. (2004), «Working memory and expertise in simultaneous interpreting», *Interpreting*, 6/1, 19-42.
- MCDONALD, M.; JUST, M., y CARPENTER, P. (1992), «Working memory constrains on the processing of syntactic ambiguous», *Cognitive psychology*, 24(1), 56-98.

- McDONALD, M. C.; PEARLMUTTER, N. J., y SEIDENBERG, M. S. (1994), «Lexical nature of syntactic ambiguity resolution», *Psychological review*, 4, 676-703.
- MACIZO, P. (2003), *Procesos cognitivos en la traducción: comprensión y memoria de trabajo*, tesis doctoral no publicada, Granada: Universidad de Granada.
- MARSLÉN-WILSON, W., y WELSH, A. (1978), «Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech», *Cognition*, 10, 29-63.
- MIYAKE, A.; JUST, M. A., y CARPENTER, P. A. (1994), «Working memory constraints on the resolution of lexical ambiguity: maintaining multiple interpretations in neutral contexts», *Journal of memory and language*, 33(2), 175-202.
- MORELLI, M. (2005), «Estudio de la ambigüedad en interpretación simultánea español-italiano», *Puentes*, 5, 99-108.
- (2008), *Estudio sobre la ambigüedad en la interpretación simultánea y en la traducción a la vista español-italiano*, tesis doctoral sin publicar, Granada: Universidad de Granada.
- MORELLI, M., y TOPPINO, L. (2003), «El error en la interpretación», en D. CARPANI (Comp.), *En obras 2. El error. Experiencias didácticas*, Salerno: Oèdipus, 23-44.
- MOSER-MERCER, B. (1997), «Beyond curiosity: can interpreting research meet the challenge?», en J. DANKS, G. SHREVE, S. FOUNTAIN y M. McBEATH (Comps.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, Thousand Oaks: SAGE Publications, 176-195.
- NORRIS, D. (1986), «Word recognition: context effect without priming», *Cognition*, 22, 93-236.
- PACTE (2000), «Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project», en A. BEEBY, D. ENSINGER y M. PRESAS (Comps.), *Investigating translation*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 99-106.
- PADILLA, P. (1995), *Procesos de atención y memoria en interpretación de lenguas*, tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada.
- RAYNER, K.; CARLSON, M., y FRAZIER, L. (1983), «The interaction of syntax and semantics during sentence processing: eye movements in the analysis of semantically biased sentences», *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(3), 358-374.
- RICCARDI, A. (1999), «Interpretazione simultanea: strategie generali e specifiche», en C. FALBO, M. RUSSO y F. STRANIERO SERGIO (Comps.), *Interpretazione simultanea e consecutiva: problemi teorici e metodologie didattiche*, Milán: Hoepli, 161-174.
- (2003), *Dalla traduzione all'interpretazione. Studi di interpretazione simultanea*, Milán: LED Edizioni.
- (2006), «Le strategie in interpretazione simultanea», en N. KOČIJCANIĆ POKORN, E. PRUNC y A. RICCARDI (Comps.), *Beyond equivalence*, Graz: Institut fuer Translation-swissenschaft, 175-186.
- RUSO, M. (1989), «Text processing strategies, a hypothesis to assess students' aptitude for simultaneous interpreting», *The Interpreters' newsletter* 2, 57-64.
- RUSO, M. (1990), «Disimetrías y actualización: un experimento de interpretación simultánea español-italiano», en L. GRAN y C. TAYLOR (comps.) *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation*, Campanotto: Udine, 158-225.

- SHLESINGER, M. (1997a), «Quality in simultaneous interpreting», en Y. GAMBIER, D. GILE y C. TAYLOR (Comps.), *Conference interpreting: current trends in research*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 123-131.
- (1997b), *Working memory in simultaneous interpreting*, tesis doctoral no publicada, Israel: Bar-Ilan.
- SIMONETTO, F. (2002), «Interference between cognate languages: simultaneous interpreting from Spanish into Italian», en G. GARZONE, P. MEAD y M. VIEZZI (Comps.), *Perspectives on interpreting*, Bolonia, CLUEB, 129-146.
- TANENHAUS, M. F., y CARLSON, G. (1989), «Lexical structure and language comprehension», en W. MARSLER-WILSON (Comp.), *Lexical representation and process*, Cambridge, Mass.: The MIT Press, 529-561.
- TANENHAUS, M. F., y TRUESWELL, J. C. (1995), «Sentence comprehension», en J. L. MILLER y P. D. EIMAS (Comps.), *Speech, language and communication*, New York: Academic Press, 217-262.
- VIEZZI, M. (1990), «Sight translation, simultaneous translation and information retention», en L. GRAN y C. TAYLOR, *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation*, Udine: Campanotto, 54-60.